UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

JOSÉ GERARDO BASTOS DA COSTA JÚNIOR

A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB) E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN

MOSSORÓ-RN
2017

JOSÉ GERARDO BASTOS DA COSTA JÚNIOR

A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB) E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a UERN, a UFERSA e o IFRN, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.
Linha: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.
Orientador: Dr. Francisco das Chagas Silva Souza.

MOSSORÓ-RN
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

C837 Costa Júnior, José Gerardo Bastos da.
A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN/ José Gerardo Bastos da Costa Júnior – Mossoró, RN, 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 Semi-Árido, 2017.
Orientador: Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza.

1. ONHB 2. Ensino de História 3. Ensino Médio Integrado 3. Educação Profissional e Tecnológica I. Título.
CDU: 377:930.1

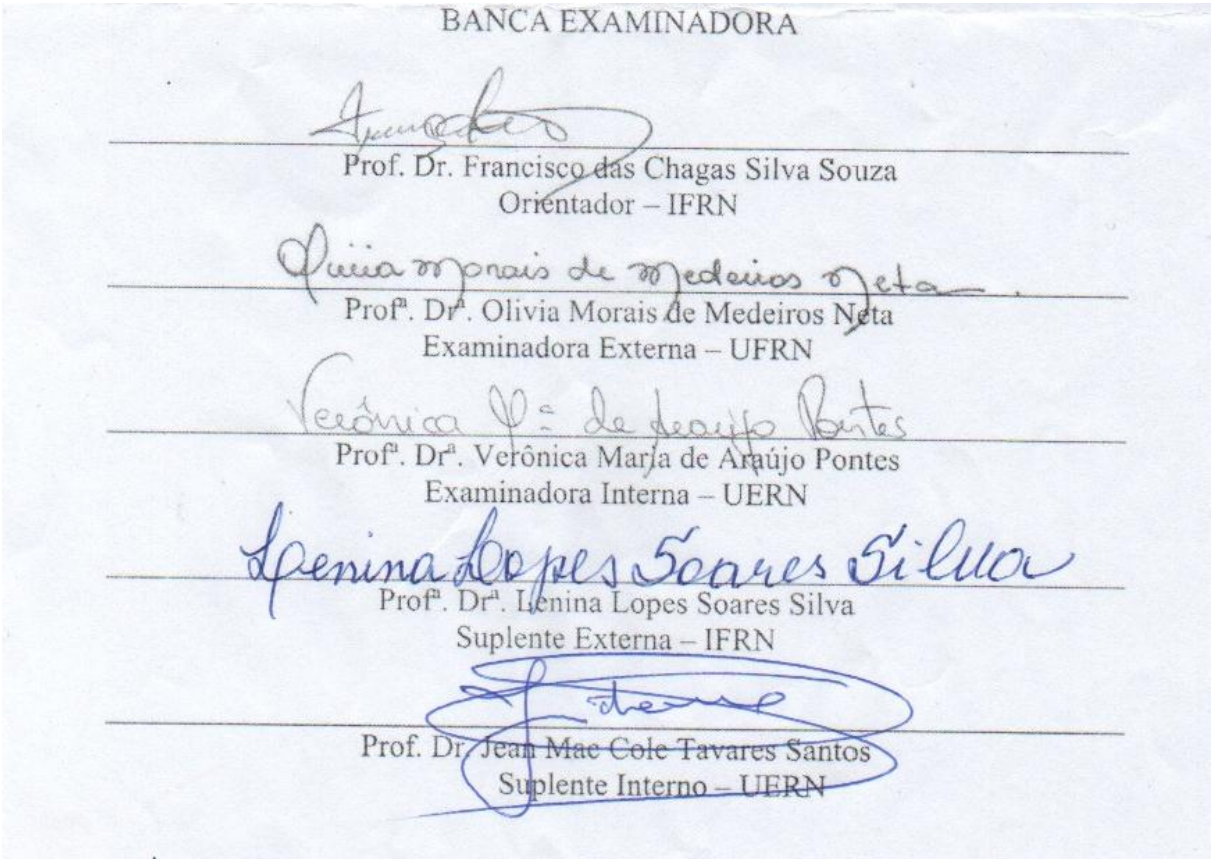
Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira CRB15/294

JOSÉ GERARDO BASTOS DA COSTA JÚNIOR

A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB) E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a UERN, a UFERSA e o IFRN, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 20/12/2017, pela seguinte Banca Examinadora:


BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza
Orientador – IFRN

Profª. Drª. Olivia Morais de Medeiros Neta
Examinadora Externa – UFRN

Profª. Drª. Verônica Maria de Araújo Pontes
Examinadora Interna – UERN

Profª. Drª. Lenina Lopes Soares Silva
Suplente Externa – IFRN

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos
Suplente Interno – UERN

Nunca acreditei que estivesse impondo a minha visão em um quadro em branco, em mentes inocentes. Meus estudantes tiveram um longo período de doutrinação política antes de chegarem a minha classe – na família, na escola, na mídia. Num mercado há tanto tempo dominado pela ortodoxia, eu queria apenas oferecer meus "produtos" em meio aos outros, deixando os estudantes fazerem suas próprias escolhas.

(Howard Zinn)

AGRADECIMENTOS

Às três mulheres que partilham a vida comigo (Horlaneide, Camila, Raíssa) pelo amor perenemente dedicado, pelo apoio, pelo incentivo, pela paciência e pela compreensão nem sempre compreendida.

A minha avó Terezinha, na verdade minha mainha, que em muitos momentos de inquietação soube me conduzir como ninguém, com uma conversa franca, carinhosa e encorajadora para os trilhos da vida pessoal e acadêmica.

À família que aprendi a respeitar quando conheci e passei a conviver com a minha companheira, representada nos queridos "irmãos" Fernando e Dijé.

Aos amigos-irmãos que escolhi no trajeto da vida, representados pelos manos Eduardo (Turas), Cristian e Assis (este responsável direto pela entrada no IFRN).

Aos educadores que me inspiraram na carreira docente, Franscico Egberto Melo e Mauro Magalhães.

Aos estudantes que tive a felicidade de participar do processo educativo, representados pelo (Mestre) George Ney, que se tornou uma pessoa da família.

Ao "Clube do Uísque", pelos momentos de atividade etílica e lúdico-filo-pedagógica, representado nos "sócios" André Girão, Marcelo Coelho e Luiz Antônio.

Ao meu primo Radamés, pelas primeiras leituras e orientações no meu projeto inicial de pesquisa para o Mestrado.

Aos colegas professores do IFRN/*Campus* Mossoró, representados pela professora Ana Maria do Nascimento Moura, que foi solidária e companheira na partilha da carga horária e refinada nas observações sobre a ONHB; pela professora Claudiane Felix de Moura, que com um sorriso nos lábios fez a "*translation*" dos meus resumos da qualificação e da defesa; pela "minha" bibliotecária Elvira Fernandes de Araújo Oliveira, que muito gentilmente atendeu aos meus pedidos de orientação quanto às referências que utilizei; e pela professora Janaina Silva Alves, que foi extremamente solícita e competente na revisão gramatical da minha dissertação.

À Comissão Organizadora da ONHB, pela socialização dos documentos e pelo atendimento às minhas solicitações, representada pelas Coordenadoras as professoras doutoras Cristina Meneguello e Alessandra Pedro.

Aos professores-orientadores das equipes na ONHB, incansáveis e apaixonados pela História, representados pelos camaradas Cléber Gomes, Carlos Henrique, Marília Cardoso,

Manu, Ivan “O Terrível”, Augusto Ridson, entre outros educadores maravilhosos e comprometidos que conheci e aprendi a respeitar.

Aos colegas do POSENSINO, aqui representados pela minha “parceirinha” Leidiana, responsável pela formatação da dissertação e pela parceria na composição dos artigos.

Aos professores do POSENSINO, representados pelos professores doutores da banca examinadora, por Giann Mendes Ribeiro e por Albino Nunes, sempre incentivando e se colocando à disposição para qualquer situação.

À minha “coorientadora” professora doutora Olívia Morais de Medeiros Neta pela solicitude e inestimável colaboração.

Por fim, mas não menos importante, ao meu orientador que se tornou um amigo camarada, mas que também soube ser firme durante o processo de consecução da pesquisa, o professor doutor Francisco das Chagas Silva Souza.

RESUMO

A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) foi criada pela Universidade Estadual de Campinas/SP (Unicamp), em 2009. Trata-se de um conjunto de atividades educativas que visa estimular o conhecimento e o estudo da História do Brasil de forma lúdica e criativa. Dessa forma, considerando a grande participação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nas edições da ONHB, nosso objetivo nessa pesquisa foi investigar se esta Olimpíada pode agir como um facilitador no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras no Ensino Médio Integrado, com base no Projeto Político-Pedagógico do IFRN. O percurso metodológico da investigação seguiu as seguintes etapas: leituras com fins de embasamento teórico e análise dos resultados do estudo; pesquisa exploratória acerca da ONHB em suas edições de 2009 a 2017; e análise das questões propostas pela ONHB relacionando-as aos princípios orientadores da prática pedagógica do IFRN. Quanto à fundamentação teórica, inicialmente, utilizamos os principais documentos legais da educação brasileira, a Lei Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), Orientações Curriculares Nacionais (2006), o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012a) e a Proposta de Trabalho da Disciplina de História nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA do IFRN (2012b). Sobre o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica dialogamos com Moura (2013; 2010; 2008; 2007), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012a), Ramos (2010), Kuenzer (2008; 2009), dentre outros. No que diz respeito a ONHB, serviram de base os estudos de Meneguello (2011; 2015), Mariuzzo (2010), Miranda (2013; 2015) e Souza; Costa Júnior (2016). Quanto ao ensino de História, tivemos como suporte aos estudos de Bittencourt (2008; 2011) e Schimidt; Cainelli (2009). A pesquisa nos permitiu concluir que, no caso específico do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, consideramos que a ONHB colabora para a formação de estudantes-cidadãos-trabalhadores e estimula a práxis pedagógica dos educadores dentro dos princípios orientadores do PPP do IFRN, ao desenvolver metodologias que enfatizam a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade e a busca pela interdisciplinaridade.

Palavras-chave: ONHB. Ensino de História. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The National Olympiads of History of Brazil (NOHB) was created by Universidade Estadual de Campinas / SP (Unicamp) in 2009. It is a set of educational activities that aims to stimulate the knowledge and study of History of Brazil, in a playful and creative way. Thus, considering the great participation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology in the NOHB editions, our aim in this research was to investigate whether this Olympiads can act as a facilitator in the development of integrative pedagogic practices in the Integrated High School, based on the Political-Pedagogical Project of IFRN. The methodological course of the investigation followed the following steps: readings with the purpose of building theoretical basis and analysis of the results of the study; exploratory research on the NOHB in its 2009 to 2017 editions; and analysis of the questions proposed by NOHB relating them to the guiding principles of the IFRN pedagogical practice. Regarding the theoretical basis, we initially used the main legal documents of Brazilian education, Law No. 9,394 / 96, which establishes the Guidelines and Bases of Brazilian Education (1996), National Curricular Guidelines (2001), National Curricular Guidelines (2006), the IFRN Political-Pedagogical Project (2012a) and the Work Proposal of the History Discipline in the Technical Courses of Integrated High School in the modalities Regular and EJA of IFRN (2012b). On Integrated High School and Professional and Technological Education, we based our research on Moura (2013, 2010, 2008, 2007), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012a), Ramos (2010), Kuenzer (2008; 2009), among others. With respect to NOHB, the studies of Meneguello (2011; 2015), Mariuzzo (2010), Miranda (2013; 2015) and Souza; Costa Junior (2016) were used as basis. As for History teaching, we had as support the studies of Bittencourt (2008; 2011) and Schimidt; Cainelli (2009). The research allowed us to conclude that, in the specific case of Integrated High School to Professional and Technological Education, we consider that NOHB collaborates in the training of student-citizen-workers and stimulates the pedagogical praxis of educators within the guiding principles of the PPP of IFRN, developing methodologies that emphasize research as a pedagogical principle, work as an educational principle, respect for diversity and the search for interdisciplinarity.

Keywords**:** NOHB. History Teaching. Integrated High School. Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Porcentagem de participantes que seguem para cada fase, 9ª ONHB, 2017	55
Figura 2 -	Paisagem com plantação - O engenho, Franz Post, 1668, Coleção Museum Boijmans, Rotterdam	59
Figura 3 -	Estúdio fotográfico do italiano Oreste Cilento, em São Paulo, Boris Kossoy, 1906, Dicionário Histórico-Fotográfico Brasileiro	59
Figura 4 -	Charges do cartunista Henfil, Instituto Henfil	60
Figura 5 -	Modelo proposto para a elaboração da "Gazeta do Jovem Historiador", 2ª ONHB	62
Figura 6 -	Modelo proposto para a elaboração da "Gazeta do Jovem Historiador", 3ª ONHB	63
Figura 7 -	Carte d l'Atlantique, Pedro Reinel, Paris, Biblioteca Nacional da França, 1550	64
Figura 8 -	Inundação da Várzea do Carmo, Benedito Calixto, São Paulo, Óleo sobre tela, 1,25 x 4,00 m, São Paulo, Museu Paulista/USP, 1892	64
Figura 9 -	Propaganda veiculada em revistas de grande circulação, Década de 1980	65
Figura 10 -	"Frontispício" de História Natural do Brasil, Guilherme Piso, Gravura de 1648	67
Figura 11 -	Mudança de acampamento da construção da linha de São Francisco, fotografia de Claro Jansson, 1913	67
Figura 12 -	Capa do LP Tropicália ou *Panis ET Circenses*, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé, Torquato Neto, Mutantes e Rogério Duprat, 1968	68
Figura 13 -	A recuperação da Bahia de Todos os Santos, Frei Juan Bautista Maíno, 1634-1635	69
Figura 14 -	Empréstimo Inglês, Vida Fluminense, 20 de Fevereiro de 1875	70
Figura 15 -	Passeata, fotografia de autor desconhecido, 1968	70
Figura 16 -	Atlas dos Mares, Autor desconhecido, França, 1538	71
Figura 17 -	Festa de Oxalufan, Carybé, 1980	71
Figura 18 -	Paraisópolis, fotografia de Tuca Vieira, 2002	72

Figura 19 -	Planta de Restituição da Bahia, João Teixeira Albernaz, 1631	72
Figura 20 -	Batalha do Avaí, Pedro Américo, década de 1870	73
Figura 21 -	Missa campal celebrada em ação de graças pela abolição da escravatura no Brasil, Antonio Luiz Ferreira, 1888	73
Figura 22 -	Extração e preparação de ovos de tartaruga no Rio Amazonas, Spix e Martius, 1828	74
Figura 23 -	Painéis Guerra e Paz, Cândido Portinari, 1942-1956	75
Figura 24 -	Capa do LP Phono 73, 1973	75
Figura 25 -	Homem mulato, Albert Eckhout, 1641	78
Figura 26 -	Propaganda distribuída na região da Toscana, Itália, durante a II Guerra Mundial, Foto: Marco Zambello	79
Figura 27 -	Propaganda da Legião Brasileira de Assistência, 1944	80
Figura 28 -	Propaganda da Arno, década de 1950	81
Figura 29 -	Os índios Bororós de Rio Verde de Goyás, José Severino Soares, 1894	82
Figura 30 -	Negra de Ganho, Autor anônimo	82
Figura 31 -	Fotografia de uma reunião com mestiços e brancos	83
Figura 32 -	Fotografia da atriz Taís Araújo	83
Figura 33 -	Tabela com a população estrangeira e brasileira naturalizada, por estados e por nacionalidades, Censo de 1920	84
Figura 34 -	Propaganda de carros da marca *Chevrolet*, da concessionária Guaporé, em São Paulo, anos de 1970	86
Figura 35 -	Cartaz de uma propaganda de cerveja	87
Figura 36 -	Charge “Escola Livre” em Alagoas	87
Figura 37 -	Charge Bem vindos à escola sem partido	88
Figura 38 -	Charge Escola sem Partido	88
Figura 39 -	Charge Escola infantil de Primeiro Mundo, Laerte	89
Figura 40 -	Retratos do negro no Brasil, Rede Angola Internacional	90
Figura 41 -	A Redenção de Cam, Modesto Brocos y Gómez, 1895	103

Figura 42 - Por ser menina - Distribuição das Tarefas, Organização Não-Governamental PLAN 116

Figura 43 - Canibais, Theodore Bry, 1593 117

Figura 44 - Tigreiros, Litografia de Henrique Fleiuss, Semana Ilustrada, n. 05, Acervo Fundação Biblioteca Nacional, 1861 120

Figura 45 - Tigreiros, Litografia de Henrique Fleiuss, Semana Ilustrada, n. 35, Acervo Fundação Biblioteca Nacional, 1861 120

Figura 46 - Trabalho escravo: vamos abolir de vez essa vergonha, J. Borges 122

Figura 47 - Protestos contra a reforma das escolas paulistas, Marlene Bergamo, 01/12/2015 125

Figura 48 - A gaveta do diabo, Narciso Figueiras, A Galleria Illustrada, 1888 129

Figura 49 - Aprovada a Reforma do Ensino Médio, Senado Federal 134

Figura 50 - Agora é lei. Sancionada a Reforma do Ensino Médio, Senado Federal 134

Figura 51 - Capa do Manual Didático Princípios de Educação Moral e Cívica, Amaral Fontoura, Editora Aurora, 1971 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Informações sobre as principais Olimpíadas Científicas no Brasil	48
Quadro 2-	Tipos de tarefas da ONHB, 2009-2017	56
Quadro 3-	Questões para análise, 2013-2017	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Dados quantitativos de equipes inscritas nas edições da ONHB, 2009-2017	52
Tabela 2-	Temas abordados na ONHB, 2009-2017	53
Tabela 3-	Quantitativos e tipos de questões nas edições da ONHB, 2009-2017	54

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	16
2	**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A DISCIPLINA HISTÓRIA NO IFRN**	27
2.1	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	27
2.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFRN	33
2.3	A DISCIPLINA HISTÓRIA E O SEU ENSINO NO IFRN	38
3	**A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB)**	45
3.1	AS OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS	45
3.2	ONHB: PROPOSTA METODOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS	50
4	**ONHB, ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS**	92
4.1	OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO IFRN	94
4.2	ONHB: QUESTÕES PARA ANÁLISE	99
4.2.1	5ª ONHB (2013)	99
4.2.2	6ª ONHB (2014)	107
4.2.3	7ª ONHB (2015)	115
4.2.4	8ª ONHB (2016)	125
4.2.5	9ª ONHB (2017)	133
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	144
	REFERÊNCIAS	150

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória[1] como estudante na Educação Básica se deu completamente em escolas particulares, no município de Fortaleza-CE tanto no 1º como no 2º Graus (atuais ensinos Fundamental e Médio, respectivamente), com o ensino de História ministrado a partir dos princípios historiográficos do Positivismo[2]. Em geral, os professores escreviam um resumo dos conteúdos no quadro, cobravam pesquisas sobre personagens históricos "ilustres" e repassavam questionários com perguntas e respostas "prontas e acabadas". Ou seja, predominava a chamada "metodologia da decoreba", baseada em uma educação bancária, considerada por Freire (2012) como tendo por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem.

Essa realidade se modificou somente no último ano do 2º Grau, com a chegada de um novo professor. Ele despertou em nós, estudantes, uma necessidade de termos uma visão mais crítica sobre a atuação do ser humano no mundo e desenvolveu metodologias mais instigantes sobre o processo de aprendizagem histórica, além de, efetivamente, abolir os famigerados questionários. Devido a esse interesse despertado, ao concluir o 2º Grau prestei vestibular para o curso de Licenciatura Plena em História, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), obtendo aprovação. Contudo, na Universidade fui surpreendido com o predomínio quase absoluto de uma orientação positivista, com vários professores oficiais do Exército, oriundos do Colégio Militar de Fortaleza.

Logo após o meu ingresso como estudante universitário, fui convidado para ministrar aulas como professor substituto em uma instituição privada de ensino. Quando algum docente faltava, independente da disciplina ou da turma (de 1º e de 2º Graus), eu entrava em sala para substituí-lo, aplicando um Estudo Dirigido com questões sobre o conteúdo da aula ou um estudo de texto referente a uma temática atual. Dessa forma, inicialmente, além de História, ministrei aulas de outros componentes curriculares. Fato que, infelizmente, ainda ocorre em muitas instituições de ensino brasileiras.

---

[1] Inicio a dissertação na 1ª pessoa do singular porque relato a minha trajetória como estudante e como professor de História. Mais a frente, utilizarei a 1ª pessoa do plural pelo fato da pesquisa ser desenvolvida em parceria com o meu orientador.

[2] O Positivismo é uma filosofia política desenvolvida pelo pensador francês Auguste Comte, no século XIX, e que, como tendência historiográfica, tem as seguintes características: o Homem, iluminado pela razão é o "motor da História"; a exaltação do herói, da história política e do uso exclusivo de documentos escritos para escrever sobre as ações humanas; a História é linear, aplicando-lhe a ideia de progresso ou evolução, ou seja, defende que a cada Era ou estágio da humanidade a vida humana se torna mais positiva, melhora, progride.

A partir de então, fui cursando a Universidade e, concomitantemente, ministrando aulas de História em escolas particulares de Fortaleza, mesmo sem ter concluído a licenciatura[3]. Essa experiência de unir a teoria universitária com a prática nas escolas contribuiu bastante para uma maior fundamentação de minha práxis pedagógica, pois muitas vezes, fazia verificações de aprendizagem no curso de História sobre assuntos que já havia ministrado nas aulas. Além disso, incorporei a concepção de que o profissional da educação tem que dominar a arte do seu ofício.

Conclui o curso de História no início do primeiro semestre de 1992. Em fevereiro do mesmo ano, após uma seleção, passei a ministrar aulas de História em uma instituição católica de ensino fundamental, desenvolvendo uma proposta de ensino na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Ainda em 1992, pouco tempo após ter concluído a Licenciatura Plena em História, fui aprovado no concurso para professor dessa disciplina no 2º Grau nas escolas públicas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em Fortaleza. Assumi o cargo em meados de 1995. Após lecionar em várias escolas da rede estadual, em uma delas, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Professora Tecla Ferreira, exerci a função de gestor público, de 1998 a 2009, participando e sendo aprovado em quatro seleções para a direção.

No núcleo gestor, além de outras intervenções pedagógicas, eu e os professores passamos a elaborar, a partir de 2006, olimpíadas do conhecimento. Criamos a Olimpíada de Ciências Humanas e Sociais, uma possibilidade de inovação no ensino, pois pouco se via à época olimpíada do conhecimento nessa área (a Olimpíada de Geografia: Viagem do Conhecimento só seria criada em 2008 e a Olimpíada Nacional em História do Brasil, em 2009).

Hoje, a reflexão feita é que, embora tivesse ocorrido um melhor desempenho de alguns educandos em determinadas áreas do conhecimento e de alguns bons desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), naquele momento, enquanto educador, eu não percebia possíveis limitações pedagógicas das Olimpíadas Científicas. De certa forma, a aplicação individual de provas de múltiplas escolhas talvez apenas estimulasse uma competição entre os discentes para provar quem era o melhor, o "mais sabido", e a busca por

[3] Essa realidade ainda é frequente nas escolas brasileiras, inclusive nos grandes centros urbanos. Segundo dados do Censo Escolar de 2015, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior. E, apenas, 45,9% dos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e 53,8% do Ensino Médio possuem formação superior na área que lecionam. (OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em: 14 dez. 2017.)

melhoria de notas, mas não, necessariamente, ampliavam as aprendizagens, conforme alertam Rezende e Ostermann (2012).

Então, mesmo com a implementação de vários projetos pedagógicos, não atingimos os índices educacionais estabelecidos pela SEDUC/CE (mínimo de 90% de aprovação e máximo 10% de evasão). Essa situação nos remete a uma reflexão desenvolvida por Gutiérrez (1988, p. 42.): "Por toda parte promovem-se reformas educacionais, experimentam-se novas metodologias de trabalho e promovem-se estruturas 'mais flexíveis', como se os males da escola pudessem ser remediados com arranjos e mudanças que não transcendem a sala de aula". Apesar de muito importantes, a implantação de projetos pedagógicos sem conexão com uma transformação geral na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, terá um alcance cognitivo limitado e, talvez, frustrante.

Em 2009, fui aprovado no concurso para professor efetivo de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), num contexto de expansão da Educação Profissional no Brasil via ampliação e interiorização dos Institutos Federais. Assumi o cargo no início de 2010, no *Campus* Currais Novos, na microrregião do Seridó Oriental, junto à divisa com o estado da Paraíba.

Ingressei na instituição em um momento de redefinição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, consequentemente, de revisão das matrizes curriculares das disciplinas e de construção de suas propostas de trabalho. Dessa forma, no decorrer de uma construção coletiva, participativa e democrática do PPP, entre os anos de 2009 a 2012, o IFRN, enquanto Instituição de Educação Profissional e Tecnológica, de natureza *multicampi* e pluricurricular (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a), estabeleceu suas concepções de ser humano, de sociedade, de cultura, de trabalho, de tecnologia, de educação e de currículo integrado.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 21):

> A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.

Portanto, o importante documento pedagógico do IFRN deixa explícito que o objetivo educacional vai além das necessidades do mercado, visando contribuir para "[...] uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento

qualitativo da práxis social" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 21).

Nesse documento, o ser humano é entendido como um sujeito multidimensional, plural e sempre em construção, desdobrado em vários aspectos: complexo, dinâmico, contraditório, enfim, incompleto.

O PPP do IFRN reconhece que a sociedade é cindida em classes sociais e que a divisão do trabalho é determinada pelas relações capitalistas de produção. Dessa forma, "[...] como uma instituição que desempenha um papel social relevante, as práticas pedagógicas no IFRN devem assegurar processos de ensino e de aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando a transformação nas práticas educativas e na realidade social" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 38).

A cultura é entendida como uma construção humana, social e histórica, de caráter arbitrário, privativo, convencional e mutável. Como um constitutivo social em processo de transformação permanente, uma atividade constante atrelada aos movimentos e às mudanças da história e da sociedade. Isso implica a criação de determinadas ações no âmbito da educação, da ciência e da tecnologia.

Quanto ao trabalho, este é compreendido como um princípio educativo, encaminhando-se para uma perspectiva de formação cidadã, superando, assim, a histórica fragmentação entre a atividade prática e a intelectual. O PPP reitera, ainda, a necessidade do conteúdo curricular estar associado e integrado à temática trabalho, na perspectiva de formação humana integral.

O texto concebe a tecnologia tendo como pressuposto de que não se restringe apenas à "[...] arte de produzir coisas ou mesmo como um atributo exclusivo das engenharias. Nesse viés interpretativo, a concepção de tecnologia sustentada pelo IFRN baseia-se na compreensão de uma articulação íntima envolvendo as ideias de humanidade, de saber e de ciência" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 43).

Quanto ao currículo, o PPP propõe o rompimento com o paradigma tradicional, pautado na dualidade e oposição entre a formação geral e a profissional. Compreende que a ampliação do conhecimento pedagógico é um processo de construção/reconstrução entre docentes e discente, dentro e fora da sala de aula, o referido documento do IFRN define os

seguintes princípios orientadores da prática pedagógica: a pesquisa como prática pedagógica; o trabalho como princípio educativo; o respeito à diversidade; e a interdisciplinaridade[4].

A pesquisa deve ser intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, enquanto contribuição para a construção da autonomia intelectual do estudante. O trabalho, ao ser enfocado em sua particularidade histórica, deve destacar as mediações que lhe dão forma e sentido. O respeito à diversidade está relacionado ao currículo, por meio de uma concepção de uma educação e de um olhar sensível daqueles que buscam o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo e democrático. A busca por uma interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global deve ser a característica básica da interdisciplinaridade.

Preocupados em discutir sobre o lugar do componente curricular História dentro da concepção de Educação Profissional e Tecnológica presente no PPP do IFRN, um grupo de professores dessa disciplina, em 2009, reuniu-se por duas ocasiões, com a intermediação de uma pedagoga da área de Ciências Humanas e Sociais. Em encontros posteriores, apesar das dificuldades de consenso na conceituação e na concepção do ensino de História, reconstruímos o mapa curricular da disciplina a partir de abordagens temáticas, em detrimento da perspectiva cronológica tradicional[5]. Iniciamos também a elaboração da Proposta de Trabalho da Disciplina de História para o Ensino Médio (PTDEM-História), para o Ensino Técnico Integrado de Nível Médio Regular e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), concluída em 2012.

As dificuldades de consenso verificadas no processo de construção coletiva de um PPP e de um planejamento da disciplina, conforme Kuenzer (2009, p. 15): "[...] sempre expressarão a unidade provisória da diversidade porquanto resultado de processos efetivamente democráticos de construção da dialética entre individual e coletivo; é sempre bom lembrar que a unanimidade é totalitária, e, no limite, a vontade do poder imposta pela força".

A PTDEM-História defende que a disciplina História tem uma importante função no processo pedagógico da instituição ao se articular com outras áreas do conhecimento, buscando ofertar aos discentes as possibilidades de desenvolver competências para a

[4] Uma discussão mais pormenorizada será realizada no capítulo 4.

[5] Essa perspectiva divide o processo histórico em datas tradicionais, que, no caso da História dita Geral, são definidas a partir da uma visão eurocêntrica da História: História Geral (Pré-História, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea); História do Brasil (Colônia, Império e República).

instrumentalização da reflexão sobre si mesmos para inserção e participação ativas e críticas do mundo social, cultural e do trabalho.

A referida proposta afirma ainda que, "[...] *História,* em todas as suas dimensões é essencialmente formativa. Portanto, o ensino da disciplina no IFRN irá corroborar para a efetivação da função social e política da Instituição, contribuindo para a formação integral do educando" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 169, grifo dos autores).

Essas concepções estão de acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação para o Ensino Médio (Parâmetros, Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais), nos quais a História se caracteriza como uma forma de compreender e atuar no mundo. O conhecimento gerado nessa área do saber é visto como fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social, cultural, laboral.

Dentro desse contexto da importância da percepção do tempo histórico, Morin (2010a, p. 12-13) reflete:

> O passado é construído a partir do presente, que seleciona aquilo que, a seus olhos, é histórico, isto é, precisamente aquilo que, no passado, desenvolveu-se para produzir o presente. [...] Ora, o futuro nasce do presente. Isto significa que a primeira dificuldade de pensar o futuro é a dificuldade de pensar o presente.

Ainda sobre o conceito de tempo histórico, Bezerra (2008, p. 43-44), considera a dimensão da temporalidade umas das categorias centrais da História, afirmando que:

> Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas, o tempo representa um complexo de vivências humanas. Daí a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas; de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos. [...] As considerações sobre a riqueza e complexidade do conceito de tempo são imprescindíveis para que sejam evitados os anacronismos, não tão raros nas explicações históricas. O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim interpretar suas ações; ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes.

Nessa perspectiva, o referido componente curricular é vital para a construção de uma consciência histórica. Este conceito, em geral, é utilizado no sentido do estudante compreender o mundo ao seu redor e de exercer a sua cidadania de forma plena. No entanto, Cerri (2001) chama a atenção para a necessidade de se desfazer o engano de que o conceito de consciência história seja comum a todos os que se utilizam da expressão. E desenvolve a ideia, citando os seguintes exemplos:

> [...] [Raymond] Aron toma a consciência histórica predominantemente como consciência política [...]. A segunda opinião é considerada pelo filósofo Hans-Georg Gadamer [...] entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião (CERRI, 2001, p. 96-97).
>
> Por outros caminhos, [Phillipe] Ariès chega a um ponto parecido com o de Gadamer, que é a ideia de que a consciência histórica é um estágio ao qual se chega, principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana (CERRI, 2001, p. 98).
>
> Para [Agnes] Heller, a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo (desde a percepção da historicidade de si mesmo, que se enraíza na ideia de que alguém estava aqui e não está mais, e que eu estou aqui mas não estarei mais um dia) e é composta de diversos estágios [...] (CERRI, 2001, p. 99).
>
> Segundo [Jorn] Rüsen: A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática (CERRI, 2001, p. 100).

Em meio a esse contexto de mudanças e de criação institucionais, mas também de adaptação a uma nova instituição de ensino, em 2010, por intermédio do meu colega de disciplina no *Campus* Currais Novos, conheci uma forma lúdica e diferente de estudar história: a Olimpíada Nacional em História do Brasil. A ONHB é organizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desde 2009, e, de acordo com o sítio da ONHB, esse evento é uma iniciativa inovadora de estudar e debater a história nacional, por meio da leitura e interpretação de documentos, imagens e textos. Composta por seis fases - as cinco primeiras, virtuais e a última, presencial, ocorre no *Campus* da Unicamp - as atividades são realizadas em equipe, formada por três estudantes e o professor de História[6].

Pela minha experiência na participação nesse evento, pude perceber que um grande número de estudantes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e de todo o Brasil se inscreve anualmente para participar da ONHB. Vários *campi* do IFRN chegaram às finais nas nove edições ocorridas, conquistando 25 medalhas de ouro, 22 de prata, 28 de bronze, além de mais de cem menções honrosas[7]. Como consequência desses resultados, muitos colegas professores de História, participantes da ONHB, de vários estados da federação, surpreendem-se com o bom desempenho dos estudantes do IFRN numa Olimpíada de Ciências Humanas e Sociais. Afinal, para o senso comum, as escolas de Educação Profissional e Tecnológica têm por meta predominante formar para o mercado de trabalho.

[6] Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/inicio/index> Acesso em: 04 jul. 2016.
[7] Dados coletados e contabilizados pelo autor com base nas informações socializadas pela Comissão Organizadora da ONHB.

Ao refletirmos sobre a iniciativa da Unicamp em desenvolver uma olimpíada na área de Ciências Humanas, considerando também os pressupostos teóricos do componente curricular História para a Educação Profissional e Tecnológica no IFRN, é possível levantar a seguinte questão para investigação: embora a ONHB não tenha sido criada para instituições de Educação Profissional e Tecnológica (apesar de elas participarem intensamente desse evento), as atividades propostas pela ONHB podem auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras no Ensino Médio Integrado, conforme as orientações do PPP do IFRN? Se a resposta for afirmativa, perguntamos: de que maneira é possível fazer uso dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem nessa instituição que forma para o mundo do trabalho?

Dessa maneira, o objetivo geral dessa dissertação é analisar se a ONHB age ou não como facilitadora no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras no Ensino Médio Integrado, com base no PPP do IFRN.

Quanto aos objetivos específicos, estes são:

1- Refletir o Ensino Médio Integrado, considerando os princípios orientadores da prática pedagógica no IFRN e a proposta do ensino de História nessa instituição;
2- Compreender os objetivos, as características da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e suas contribuições para o ensino de História no Ensino Médio Integrado;
3- Identificar as atividades propostas pela ONHB que têm como parâmetro os princípios orientadores da prática pedagógica expressos no PPP do IFRN.

Pautado nesses objetivos, a pesquisa pode ser definida como qualitativa, a qual tem como características, conforme Bogdan e Biklen (2010):

I- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;

II- A investigação qualitativa é descritiva;

III- Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

IV- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;

V- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

É com base nessas características que consideramos a pesquisa como sendo de caráter qualitativo e ao longo da pesquisa, para o alcance dos objetivos, a investigação passou por um percurso metodológico composto por três etapas:

1- Leituras com fins de embasamento teórico e análise dos resultados do estudo;

2- Pesquisa exploratória acerca da ONHB em suas edições de 2009 a 2017; e

3- Análise das questões propostas pela ONHB relacionando-as aos princípios orientadores da prática pedagógica do IFRN.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa documental acerca das bases em que se ancoram o Ensino Médio Integrado e o ensino de História no IFRN. Alguns dos principais documentos legais da educação brasileira, que balizam as temáticas desenvolvidas na pesquisa proposta, também serviram de base para nortear os rumos desse estudo: a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012a) e a Proposta de Trabalho da Disciplina de História nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA do IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012b).

A concepção de Ensino Médio Integrado que serviu de base para fundamentar a pesquisa é expressa por Ramos (2010), sustentada em dois pilares conceituais: "um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento"; e uma educação integrada, "que possibilita o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional". Além dessa autora, outros estudiosos do tema foram tomados como referência para a análise sobre o Ensino Médio Integrado: Moura (2013; 2010; 2008; 2007), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012a), Frigotto; Ciavatta (2004a) e Kuenzer (2008; 2009).

Dessa forma, a respeito da Educação Profissional e Tecnológica, refletimos sobre alguns de seus eixos norteadores para a sua integração ao Ensino Médio: somos seres históricos-sociais, capazes de transformar a realidade; o trabalho e a pesquisa como princípios educativos; a realidade concreta deve ser compreendida em uma totalidade, síntese das múltiplas relações; e os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilidade. Nortearam esses estudos Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012a), Kuenzer (2008; 2009), Moura (2013; 2010; 2008; 2007), Araujo (2013), Saviani (2007) e Brasil (2007; 2008).

No segundo momento, fizemos um levantamento de informações acerca da ONHB, realizando uma pesquisa exploratória com documentos escritos e de natureza bibliográfica. Dessarte, recorremos aos textos produzidos pela instituição educativa responsável pela competição, o Departamento de História da Unicamp, disponíveis em seu sítio, visto que

ainda há pouca produção encontrada sobre o tema: Mariuzzo (2010), Meneguello (2011; 2015), Thomson; Soares (2013), Miranda (2013; 2015) e Souza; Costa Júnior (2016).

No terceiro momento da pesquisa, analisamos uma questão de cada uma das fases virtuais da ONHB, da 5ª a 9ª edições, no período de 2013 a 2017, selecionando de acordo com a diversidade das fontes históricas e a partir dos princípios orientadores da prática pedagógica da educação integral, estabelecidos no PPP do IFRN. O aporte teórico das análises é embasado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012a; 2012b), Demo (2015), Saviani (2007; 2003), Moura (2007), Ramos (2012) e Japiassu (1976; 1989).

Na sociedade atual, ocorre uma vastidão de informações e de tecnologias que, a todo instante, veicula novas e diferentes versões sobre acontecimentos do cotidiano. Assim, no que diz respeito ao ensino de história no mundo contemporâneo e o saber histórico na sala de aula, suas perspectivas, suas contribuições e seus limites para a formação da pessoa humana, tivemos como suporte os estudos de Bittencourt (2008; 2011), Schimidt; Cainelli (2009), Schimidt (2009), Abud; Silva; Alves (2013), Silva; Fonseca (2007), Bezerra (2008) e Cerri (2001; 2011).

A dissertação está estruturada da seguinte forma: introdução, capítulos e considerações finais, além dos elementos pré e pós-textuais obrigatórios. No primeiro capítulo, consta uma discussão sobre a perspectiva formativa no/do Ensino Médio Integrado no IFRN e o papel dado à disciplina História na PTDEM para a formação de um profissional para o mundo do trabalho.

O segundo capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, realizamos uma breve explanação sobre as olimpíadas científicas. Na segunda parte, fizemos um percurso descritivo-analítico e histórico de nove edições da ONHB, apresentando suas características e potencialidades.

No terceiro capítulo, analisamos 20 questões das provas da ONHB, nas suas cinco últimas edições, no recorte temporal entre 2013 e 2017, buscando articular com os princípios orientadores da prática pedagógica expressos no Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: a pesquisa como princípio pedagógico; o trabalho como princípio educativo; o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade, conforme já apresentados nessa Introdução.

Nas considerações finais, apresentamos as dimensões conceituais (as Olimpíadas Científicas, o ensino de História, o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica) e suas articulações com a ONHB enquanto proposta pedagógica para o ensino

de História no IFRN, além dos resultados aprendidos e apreendidos com a pesquisa. Apontamos também sugestões para outras investigações sobre o tema que podem ser realizadas.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A DISCIPLINA HISTÓRIA NO IFRN

Neste capítulo, realizamos uma discussão sobre a perspectiva formativa no/do Ensino Médio Integrado e a disciplina História a partir dos documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil e no IFRN: as Diretrizes e as Orientações Curriculares Nacionais (DCN, OCN), o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta de Trabalho da Disciplina de História do IFRN.

Inicialmente, apresentamos um recorte sobre a concepção de Ensino Médio Integrado na educação brasileira. Num segundo momento, abordamos a inserção dessa forma de oferta de ensino nos referidos documentos oficiais e na prática educacional do IFRN, contextualizando a disciplina História na Educação Profissional no percurso retrospectivo do seu ensino na referida instituição educacional.

2.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Historicamente, a sociedade brasileira é marcada por uma forte divisão entre as classes sociais, fato que reverbera nos sistemas de ensino existentes no Brasil. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2004a, p. 21), no padrão de escola que tem sido adotado, tal divisão ocorre na forma de um "[...] modelo dualista que oferece, por um lado, uma educação propedêutica destinada a preparar o educando para o acesso a níveis superiores de ensino e, por outro, uma formação de caráter técnico-profissional centrada no ideário da preparação para atender ao mercado de trabalho".

Importa destacar que este dualismo socioeducacional não é uma criação do capitalismo, visto que existe muito antes desse modo de produção se tornar dominante (SAVIANI, 2007; MOURA, 2013; MANACORDA, 2010). Como observa Silva (2016, p. 32), esse dualismo, no Brasil, ocorre desde "[...] as primeiras experiências jesuíticas e, mais especialmente, desde a vinda da Família Real ao Brasil, no início do século XIX, quando foram criados os chamados Colégios de Fábrica, dedicados à formação para o trabalho manual".

No atual século, esse dualismo, mesmo que ainda permaneça, enfrenta um projeto que tenta articular a sua superação. Trata-se do Ensino Médio Integrado que tem como princípios básicos, permitir ao discente uma formação crítica e reflexiva sobre as decisões sociais, por meio de uma formação integral, em que as disciplinas da formação humana estão em

frequente processo de construção e ligação com as disciplinas técnico-profissionais, permitindo desse modo que o indivíduo possa estar contextualizado enquanto cidadão.

Ramos (2010) propõe três sentidos que, juntos, complementam-se na integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, a saber:

I - A formação *omnilateral*, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo;

II - a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional; e

III - a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade curricular.

Um projeto de ensino integrado não é apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, conforme nos chama a atenção Araújo (2013, p. 1):

> [...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Araújo também elenca alguns dos problemas que dificultam o exercício do ensino integrado no Brasil:

> a) Os docentes desconhecem os princípios e os pressupostos do currículo integrado ou têm apenas noções básicas sobre este projeto curricular. [...] b) apesar de identificarem algumas vantagens do currículo integrado, professores e técnicos educacionais reconhecem que não foram preparados de forma integrada e que, sequer, aprenderam a dialogar com professores de outras áreas, portanto sentem dificuldades para dar materialidade ao currículo integrado. c) Falta um quadro próprio de professores efetivos em sala de aula. A maioria dos docentes que atuam na educação profissional integrada é formada por bacharéis, sem licenciatura plena, e muitos não são concursados, principalmente os das redes estaduais de ensino. d) Não há programas permanentes de formação dos docentes e gestores orientados pela proposta de ensino integrado. e) Ainda é reduzido o financiamento destinado ao ensino médio e à Educação Profissional, em particular, e este não se fez suficiente para estruturar e qualificar as escolas (2013, p. 5-6).

Outro fator apontado é que as práticas de gestão também impõem dificuldades ao Ensino Médio Integrado, devido a falta de maior participação coletiva efetiva de todos os sujeitos que estão envolvidos diretamente com essa forma de oferta de ensino dentro da organização escolar.

Essa incipiente participação coletiva, talvez, possa ser melhor compreendida pelo fato de sermos, de acordo com Frigotto (2004b, p. 53), "[...] uma sociedade estigmatizada por uma formação social colonizada e de marca escravocrata. Uma sociedade de pouca experiência democrática e de uma democracia formal e fraca. Atravessamos o século XX sob o comando de elites oligárquicas [...] sob longos tempos de ditadura e de diferentes golpes institucionais".

O perfil do ensino técnico-profissional foi criado com um viés assistencialista, em que a função das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, ofertando o ensino industrial, objetivava o atendimento aos menores abandonados e aos órfãos, formando operários para o exercício profissional. Nessas casas de ensino, os jovens recebiam as primeiras instruções educacionais e, posteriormente, eram instruídos a aprender diferentes ofícios que não seriam realizados por aqueles mais abastados (MOURA, 2007).

A proposta de Ensino Médio Integrado se apresenta, então, como uma possibilidade de superar o dualismo histórico presente na última etapa da Educação Básica. A perspectiva de romper com essa dicotomia e de construir uma escola de modelo unitário, para Nascimento e Sbardelotto (2008, p. 281), "[...] está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais", em conformidade com os pressupostos teóricos de Gramsci. Confirmando a compreensão sobre uma educação de viés unitário, Ramos (2010) afirma que, "[...] pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social".

A politecnia é outro conceito importante para o entendimento do Ensino Médio Integrado. Etimologicamente, o termo significaria uma multiplicidade de técnicas. No entanto, para uma educação que se propõe integralizada, ela vai muito além do mero adestramento para o domínio das técnicas de produção.

Em geral, a concepção de politecnia é considerada como um princípio marxiano. Contudo, a polissemia do termo e sua apropriação histórica têm gerado um debate acadêmico entre diversos educadores e pesquisadores, pois, como afirma Bemvindo (2016, p. 139), "a construção do vocabulário das diversas classes e frações de classes também é fruto de uma disputa por hegemonia".

Saviani (2003), talvez, seja o principal defensor da ideia de que a educação politécnica foi desenvolvida por Karl Marx, e afirma que esta:

> [...] supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe (SAVIANI, 2003, p. 141).

No entanto, segundo Saviani (2003, p. 144), "[...] após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda conclui que a expressão 'educação tecnológica' traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo 'politecnia' ou 'educação politécnica'".

Em suas pesquisas, Bemvindo (2016, p. 138 e 140) afirma que o termo politecnia foi gerido dentro do campo da pedagogia burguesa e que também já era utilizado pelos socialistas utópicos e libertários anarquistas, ambos anteriores a Marx:

> [...] a história de apropriação do conceito, que se inicia na transição do século XVIII para o XIX, quando a burguesia toma o poder na França e inaugura as primeiras escolas com a denominação "politécnica". Estas escolas foram marcadas por um modelo fortemente orientado pelo positivismo e pela necessidade de se criar uma elite tecnocrática capaz de dirigir o processo produtivo, mas também o político. No campo da crítica às concepções burguesas, as primeiras reflexões sobre a articulação entre trabalho e educação são subsidiárias dos socialistas utópicos.
> [...] a concepção de educação politécnica foi gerida dentro do campo da pedagogia burguesa, sendo mais tarde reapropriada criticamente por grupos que disputavam a hegemonia no campo educacional. Essa perspectiva supera a ideia de que o conceito de educação politécnica esteve associado historicamente ao campo do socialismo científico, ao materialismo histórico e dialético [...].

Portanto, a palavra politecnia, além de ser um termo polissêmico, a construção do seu significado hegemônico é disputado por vários pesquisadores, que se utilizam de estudos filológicos, históricos, filosóficos e sociológicos para argumentar a concepção defendida.

Quanto à superação das dualidades da educação no Brasil, na visão de Moura (2007), uma possível solução seria a integração do ensino nas duas vertentes – conhecimentos científicos e profissionais – ao mesmo tempo em que possibilitaria aos sujeitos uma formação crítica e reflexiva para o mundo, permitiria a inserção profissional de forma capacitada. A integração do ensino tem como eixos principais o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia articulados de forma conjunta (RAMOS, 2010), pois, assim, permite ao indivíduo uma formação humana global no decorrer da sua trajetória educacional, estando apto a atuar na sociedade como um sujeito crítico e reflexivo na tomada das decisões sociais.

Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado é uma proposta para tentar reverter esse padrão, em que o indivíduo historicamente está desconectado entre a ação de pensar e a execução das funções (CIAVATTA, 2012). Dessa forma, a ideia de formação integrada é assim destacada por Ciavatta (2012, p. 85):

> Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Por conseguinte, há uma compreensão de que a integração do ensino médio ao técnico é uma expectativa para incluir, por meio da educação, jovens advindos de situações econômicas desprivilegiadas que veem no trabalho uma forma de colaborar com a renda familiar, pois muitas vezes não conseguem ingressar de forma satisfatória na escola. Assim sendo, o trabalho e a educação são essenciais para a sobrevivência dos membros da classe trabalhadora.

Com o retorno à democracia representativa – embora formal e incompleta – em 1985, com a promulgação da Constituição de 1988 e com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), houve uma maior articulação de segmentos da sociedade civil organizada no sentido de buscar uma formação escolar integralizada. No entanto, representando as contradições da "Nova República"[8], dois decretos educacionais foram aprovados e, de certa forma, sintetizam uma polarização de forças entre setores conservadores e progressistas: o Decreto Nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) e o Decreto Nº 5.154/04 (BRASIL, 2004a).

Em 1997, no governo neoliberal[9] de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado um decreto (2.208/97) que separou o ensino médio do técnico, por intermédio de uma organização curricular própria e independente. O Decreto Nº 2.208/97 trouxe mudanças no Ensino Médio ao determinar a separação entre as disciplinas de formação geral e aquelas voltadas para a formação técnica, prescrição que o tornou alvo de inúmeras críticas feitas por estudiosos no campo do trabalho e educação. Para Ivers (2000), por exemplo, esse Decreto representou um retrocesso em relação à LDBEN de 1961 (Lei Nº 4.024/61) e a de 1996 (Lei. Nº 9.394/96).

Além disso, segundo essa autora, por considerar apenas a lógica do mercado, essa proposta era conservadora porque "retoma a concepção taylorista/fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho,

[8] Nomenclatura tradicionalmente usada para designar o período da História do Brasil, de 1985 aos dias atuais, após o fim oficial do último governo militar, com a eleição indireta de Tancredo Neves.

[9] Um governo neoliberal, em geral, defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos, entre outros aspectos.

desvalorizado por não ser teórico" (2000, p. 69). Também nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012b, p. 25) afirmam que esse decreto "[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado".

Essas supostas "necessidades do mercado" fazem parte de um contexto histórico que tem relação direta com as mudanças impostas pelo desenvolvimento tecnológico a serviço da acumulação do capital, estabelecendo, assim, uma nova/velha cultura do trabalho. Segundo Antunes (2003), há um caráter contraditório nessas mudanças, pois, se, por um lado, há um processo de qualificação do trabalho a partir de sua maior intelectualização; de outro, há um processo inverso de desqualificação e precarização do trabalho. Todavia, para ele:

> [...] a heterogeneização, complexificação e fragmentação da "classe-que-vive-do-trabalho" não caminha no sentido de sua extinção; ao contrário, pode significar o delineamento de um processo de emancipação dos trabalhadores enquanto classe, desde que persigam o desafio de que, respeitando as diferenças e divergências entre os segmentos dos trabalhadores, possam se aglutinar enquanto classe e não enquanto corporações (ANTUNES, 2003, p. 50, grifo do autor).

Em 2003, com a posse do Presidente Lula, ampliaram-se as disputas entre os setores conservadores e progressistas no campo da educação. O quadro era contraditório, visto que o presidente representava a esquerda, mas possuía alianças conservadoras. Essas incoerências se fizeram presentes, por exemplo, na revogação de um decreto por meio de outro.

Em 23 de julho de 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto Nº 5.154 e revogou o Decreto Nº 2.208/97. Esse ato implicou em novas alterações nos rumos da oferta da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, marcando a história dessa modalidade de ensino no Brasil.

A medida tomada pelo Governo Lula é vista por muitos estudiosos como um avanço, pois possibilita uma formação mais ampla para os jovens trabalhadores que não mais se restringiriam a apenas aprender os conteúdos de que necessitariam para o saber fazer das fábricas. O Decreto Nº 5.154/04 reestabeleceu a integração entre o Ensino Médio e o Técnico previsto no artigo 39 da nova LDBEN, ao apontar que: "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia" (BRASIL, 2004a).

No entanto, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012b, p. 26-27), o Decreto Nº 5.154/2004 "[...] é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta de

setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas". Diante dessa circunstância, esses autores procuram dar um voto de confiança: "Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012b, p. 27).

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFRN

A Lei Nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede Federal de EPCT é, então, formada pelos Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e de Minas Gerais (CEFET/MG), pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

De acordo com o artigo 2º da referida lei, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Os objetivos dos Institutos Federais estão estabelecidos no artigo 7º, da Lei Nº 11.892:

> Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:
> I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
> II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
> III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
> IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
> V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
> VI - ministrar em nível de educação superior:
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
> d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
> e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Ainda conforme a Lei Nº 11.892/08, 50% das vagas dos Institutos Federais são destinadas à formação técnica, tornando inquestionável essa exigência legal e reafirmando a defesa da educação profissional de nível técnico. De acordo com o PPP do IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 96), "O atendimento à exigência legal se sustenta no conceito filosófico de formação técnica defendido nesta Instituição e no reconhecimento das carências desse tipo de formação, requerida por jovens e adultos da sociedade local".

A teoria da práxis é a base da concepção institucional de formação técnica do IFRN, no sentido filosófico, alicerçando-se "[...] na compreensão do ensino como uma totalidade concreta em movimento e no tratamento da organização curricular perspectivado nas dimensões teleológica, histórico-antropológica e metodológica" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 97).

Como corolário a essa filiação filosófica, o IFRN defende um projeto pedagógico que seja capaz de superar a segregação entre o pensar e o fazer: a educação politécnica. O PPP chama a atenção para a diferença entre politecnia e polivalência:

> [...] polivalência, no âmbito do exercício profissional, refere-se a um tipo de trabalho multifacetado que obedece a uma racionalização de natureza pragmática, utilitarista e instrumental. Em decorrência, exige-se, principalmente do trabalhador, capacidade de abertura, de adaptação a mudanças e a situações diferenciadas e de flexibilização. Por sua vez, a politecnia, no âmbito do exercício profissional, refere-se à recomposição do trabalho fragmentado, à valorização dos saberes não padronizáveis e ao domínio da técnica em nível intelectual. Em decorrência, exige-se, principalmente do trabalhador, compreensão teórico-prática das bases científicas contemporâneas, dos princípios tecnológicos, da organização e da gestão do trabalho (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 98).

O materialismo histórico é o embasamento teórico-metodológico no sentido de objetivar a provocação de mudanças "[...] que, efetivamente, contribuam, no contexto educacional brasileiro, para a superação da dualidade histórica entre a educação profissional e o ensino médio [...], comprometendo-se com uma formação integral e integrada"

(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 98).

O PPP defende uma concepção de currículo integrado a de completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade e da pluralidade:

> [...] o IFRN assume o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 49).

Os princípios que orientam todos os cursos e modalidades de ensino técnico de nível médio da instituição, levando-se em consideração a concepção marxiana de formação técnica, a autonomia pedagógica da Instituição e o significado social desse tipo de oferta, são:

> a) entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
> b) compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
> c) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo, como núcleo básico, a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia;
> d) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
> e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;
> f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;
> g) construção do conhecimento compreendida mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade;
> h) compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social;
> i) inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;
> j) prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pelas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia;
> k) desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental;
> l) formação de atitudes e de capacidade de comunicação, visando melhor preparação para o trabalho;
> m) construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício da profissão;
> n) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de curso e do currículo;
> o) autonomia administrativa, pedagógica e financeira da Instituição; e
> p) reconhecimento do direito (dos educadores e dos educandos) à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulado à garantia do conjunto dos direitos humanos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 100-101).

Assim, no que diz respeito à concepção da educação profissional técnica de nível médio, o documento teórico-pedagógico institucional, propõe que se efetive:

> [...] um modelo curricular para a educação profissional técnica de nível médio ancorado na filosofia da práxis, na politecnia, na concepção de currículo integrado e na estruturação curricular em eixos tecnológicos. Essa confluência teórico-metodológica subsidia o propósito da formação omnilateral, integrando, de modo indissociável, ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Trata-se, sobretudo, de uma proposta pedagógica orientada para a emancipação, no sentido de formar um cidadão consciente de seu potencial transformador da realidade social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 100).

É interessante chamar a atenção de que o PPP, ao propor um "modelo curricular", corre o risco de engessá-lo. Uma concepção de educação que tem como base uma escola integralizada não deve criar modelos curriculares, mas guias de orientação que permitam aos professores situar as disciplinas em seus novos contextos (MORIN, 2010b).

Não obstante ao que está posto no PPP do IFRN, um ponto crítico para a efetivação da proposta de Ensino Médio Integrado na instituição diz respeito à falta de formação dos professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Uma investigação de Lima (2016), especificamente nas práticas pedagógicas no ensino de História do IFRN/*Campus* Natal Central, no curso técnico de nível médio integrado em Turismo, entre os anos de 2005 a 2011, constatou que "[...] os professores não tiveram, em sua formação continuada[10], as bases para atuação no EMI" (LIMA, 2016, p. 129). Resultados semelhantes podem ser também encontrados nos estudos de Aliança (2016) e Rodrigues (2016).

Portanto, a formação dos professores deve adquirir aspectos voltados para uma formação complexa dos sujeitos, conforme argumenta Moura (2008, p. 30):

> A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Para Oliveira (2008), existem diversas lacunas no que diz respeito à formação dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Dentre estes espaços, as discussões sobre o tema são as primeiras problemáticas, visto que, de forma teórica, o assunto vem sendo

[10] E, possivelmente, nem na sua formação inicial.

debatido de forma constante; porém ao ser proposto e articulado na prática não ocorrem conforme pretendido nos documentos.

A própria LDBEN, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 62, ao tratar dos profissionais da educação, não exige, para a Educação Superior, como o faz na Educação Básica, uma formação mínima em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Para esse nível de ensino, diz o artigo 66 dessa Lei: "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996).

Dessa forma, em relação aos profissionais da educação, Oliveira (2008, p. 168) afirma que a atual LDBEN "[...] não faz referência ao professor da Educação Profissional, mas, sim ao da Educação Básica e Superior, [...] a formação de professores do ensino técnico carece de regulamentação".

Nesse âmbito da formação docente, Moura (2008, p. 31) nos chama a atenção para a diversidade de sujeitos que estão envolvidos com a Educação Profissional e Tecnológica, em que há, pelo menos, três situações distintas quanto à formação desses grupos:

> Em primeiro lugar, os profissionais não graduados que já atuam na EPT. Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. Finalmente, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

Entretanto, no sentido de capacitar seus professores para o ensino na Educação Profissional e Tecnológica, o IFRN tem fomentado algumas iniciativas como, por exemplo, a oferta, no *Campus* Parnamirim, desde 2015, do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, presencial, na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica, com certificação equivalente à Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica[11].

Portanto, o IFRN, desde 2009, quando efetivamente se tornou uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino (por exemplo, EJA, Educação à Distância), propõe-se a desenvolver suas práticas pedagógicas em conjugação com os conhecimentos técnicos e

[11] Outras iniciativas do IFRN que também podem ser citadas são os Programas de Pós-Graduação com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como a Especialização no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e os Mestrados em Educação Profissional e Tecnológica e em Ensino na Escola Pública - Educação Profissional. Informações disponíveis em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/portifolio>. Acesso em: 14 dez. 2017.

tecnológicos, nos seus diversos *campi* distribuídos pelas regiões do estado. E, apesar de também apresentar algumas dificuldades e limitações, como as retratadas nesse subcapítulo, o IFRN tem conquistado bons índices de rendimento educacional no Ensino Médio, boa aceitação dos técnicos egressos nas empresas contratantes e o reconhecimento social de uma educação de excelência.

2.3 A DISCIPLINA HISTÓRIA E O SEU ENSINO NO IFRN

A História como disciplina escolar autônoma se estabelece na França, no século XIX, ligada ao processo de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, no contexto das transformações revolucionárias burguesas, em sua luta pela educação pública obrigatória, gratuita e leiga. Para Schimidt e Cainelli (2009, p. 11, grifo das autoras), "Esse momento culminou na chamada *revolução positivista*, que legitimou, para a História, seu campo de atuação e seu método".

No Brasil, a criação da disciplina escolar História ocorreu também no século XIX, após o processo que culminou na Independência, quando deixamos de ser, efetivamente, uma colônia portuguesa. Com a Monarquia, o governo imperial organizou a estruturação do ensino de História, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. Apesar do viés eurocêntrico, o objetivo da História era instigar o sentimento patriótico de pertencimento na população da recente nação, garantindo uma unidade nacional, mas considerando as particularidades regionais.

A partir de então, o estudo da História tem se consolidado nas matrizes curriculares das escolas nos diferentes níveis do ensino básico e na Educação Superior, integrando um conjunto de disciplinas que foram se constituindo como saberes significativos no processo de escolarização brasileira e passando por mudanças importantes quanto aos métodos, conteúdos e finalidades, até os dias atuais (BITTENCOURT, 2011).

No entanto, Anjos (2013), com base nos estudos do pesquisador britânico Ivor Goodson, destaca que a perenidade de uma disciplina escolar no currículo nacional não é algo natural, mas resultado de disputas, negociações e também de acomodações ocorridas tanto entre agentes no interior da escola como externos a ela. Inclusive, no atual cenário político em que estamos vivendo, o componente curricular História e os seus professores têm sofrido ataques sistemáticos de setores conservadores e retrógrados da sociedade, com a flexibilização do ensino da disciplina no Ensino Médio e a diminuição de carga horária, possibilitados pela aprovação da Reforma do Ensino (Lei Nº 13.415/2017), além da limitação

da liberdade de expressão em sala de aula e da criminalização da ação docente, propostos no projeto Escola Sem Partido (FRIGOTTO, 2017).

Com relação ao ensino de História no IFRN, desenvolvemos uma retrospectiva da sua trajetória tendo como referência as informações contidas na Proposta de Trabalho da Disciplina para o Ensino Médio, elaborado entre os anos de 2010 e 2012, como parte da atualização do PPP da instituição, contextualizada às mudanças da política educacional referentes à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, no espaço temporal da década de 1990 em diante.

Para a elaboração da PTDEM-História, o grupo de professores definiu a necessidade de realizar um breve histórico do ensino deste componente curricular no IFRN ao longo das últimas duas décadas. Segundo o referido documento:

> A trajetória da Disciplina de História no IFRN [...] foi marcada por intensos momentos de fluxo e refluxo: de um lado, em momentos nos quais foram verificadas algumas iniciativas para estruturar uma proposta que superasse as práticas mais tradicionais de ensinar e aprender história e, de outro, no enfrentamento de algumas dificuldades de operacionalização das propostas formuladas, buscando-se a superação dessas práticas tradicionais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 169).

Até o início da década de 1990, quando ainda se chamava Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), a referida instituição não possuía um Projeto Político-Pedagógico próprio. Não obstante, com o processo de redemocratização, efetivamente iniciado na década de 1980, o currículo era consequência de uma espécie de modelo único para todo o país, a partir das concepções político-educacionais da Lei Nº 5.692/1971, editada na época da ditadura (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b). Predominava, então, uma concepção positivista, com forte tendência para um tipo de História linear, episódica e factual.

Naquela época, a equipe de professores de História da então ETFRN era formada por quatro professores, que decidiu redefinir parte do currículo dessa disciplina. O foco foram os conteúdos, privilegiando os estudos sobre a História do Brasil, numa perspectiva historiográfica marxista.

Dessa forma, de acordo com o documento, as seguintes orientações perduraram entre 1992 e 1995, coincidindo com o primeiro grande concurso público para ETFRN, em 1991, que renovou significativamente o quadro de professores na instituição:

> Como recorte histórico, essa redefinição adotou a proposta do sociólogo Otto Alcides Owheiller, disposta na obra “Evolução Sócio-econômica do Brasil: do descobrimento à nova república”, publicada em 1989 pela Editora Tché!. O

> programa de História do Brasil ficou assim organizado: i) da Colônia à libertação dos escravos; ii) da Proclamação da República à Revolução de 1930; iii) de 1930 a 1964 e; iv) de 1964 a 1985 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 170, grifos dos autores).

Embora o grupo de professores buscasse uma organização dos conteúdos dentro de uma perspectiva historiográfica do materialismo histórico-dialético, de inspiração marxista, percebe-se claramente o viés tradicional, linear e cronológico da proposta acima. Isso demonstra, de certa forma, as dificuldades e as contradições entre o que é pretendido e o que é executado.

Como consequência de um processo de consolidação do primeiro PPP da ETFRN, elaborado em 1995, ocorreram importantes debates em torno do ensino de História na ETFRN, em particular, e nas escolas brasileiras, em geral. Ao analisar o momento de construção do PPP de 1995, Queiroz (2017, p. 58) afirma que:

> É nesse contexto de incertezas e descontinuidades, em que se acirram os projetos em disputa no Brasil do final dos anos 1980, que a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte elaborou, de forma pioneira o seu primeiro PPP, entre os anos de 1993 e 1994, cuja implementação se deu em 1995, na condição de proposta pedagógica curricular experimental. A condição de experimental objetivava respeitar o ainda vigente Artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia a possibilidade de criação de currículos próprios, porém mediante a aprovação do Conselho Federal de Educação.

A necessidade de repensar uma reforma no ensino, gerada pelas novas orientações curriculares – que, em nível nacional, seriam materializadas, posteriormente, na atual LDBEN e nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares -, resultou na realização do I Seminário sobre o Ensino de História da ETFRN, em outubro de 1995:

> [...] contando com a presença de uma das principais pensadoras do ensino de História no Brasil, Circe Bittencourt, professora da USP. Durante uma semana, o grupo teve a oportunidade de conhecer em primeira mão o que viriam a ser as principais diretrizes para o ensino de História nos PCNEM. Ressalte-se que esse seminário contou com a presença de educadores das Redes Municipais e Estaduais, pois a ideia do grupo da ETFRN era estabelecer um diálogo permanente entre as práticas didáticas em diferentes espaços e níveis de ensino.
> O resultado dessas iniciativas foi a formulação de uma nova proposta para o ensino de História na ETFRN, apresentada no Segundo Encontro – Perspectivas do Ensino de História, realizado na USP, no período de 12 a 15 de fevereiro de 1996 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 171).

A concretização dessa proposta incorporava alguns princípios que seriam definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) posteriormente, inclusive adotando viés metodológico diferenciado a partir de um eixo temático "O trabalho e a Indústria no Brasil". A referência para essa proposta foi a elaborada para o Ensino de

História da Rede Pública do Estado de São Paulo, que, na visão do grupo de professores do IFRN, possibilitaria fazer a análise do processo histórico nacional brasileiro, ao mesmo tempo em que remeteria ao estudo dos conceitos de trabalho, indústria, técnica, tecnologia e cidadania, conforme orientações de Bittencourt (1996).

A partir da concepção de cultura que "compreendia tanto as obras humanas que se exprimem numa civilização, quanto a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros homens e com a natureza" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 172), adotou-se os subtemas: A cultura em dois tempos: o tempo da Natureza e o tempo da Fábrica. Ainda conforme o documento, "Os estudos desses dois tempos no Brasil se realizariam em constante articulação com as transformações mundiais que seriam uma espécie de 'pano de fundo' que permitiria estabelecer as relações espaço-temporais, bem como as diferenças e as semelhanças, as mudanças e as permanências" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 172).

No entanto, com a publicação do Decreto Nº 2.208/97, que separou a Educação Profissional da formação geral, a qual ficaria restrita ao ensino médio, inviabilizou o PPP de 1995, fazendo com que a experiência dessa proposta pedagógica para o ensino de História tivesse pouca duração. Não obstante:

> Apesar desse Decreto ser adotado como regra geral para todo o País e ter sido obedecido por praticamente todas as ETFs do Brasil, o CEFET-RN manteve a oferta de Ensino Médio, desvinculado do Ensino Técnico, com um caráter essencialmente propedêutico. Porém, manteve a oferta de ensino técnico subsequente ou concomitante (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 172).

A partir daí, esse componente curricular passou a ser lecionado nos três anos do ensino médio com um caráter propedêutico, como se fosse uma escola regular da rede pública e privada. Com isso:

> [...] houve uma retomada da proposta tradicional baseada na sequencialidade, focada no estudo da História Geral – seguindo recortes temporais tradicionais das idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea – em articulação com a História do Brasil, igualmente estruturada de maneira sequencial – Brasil Colônia, Império, República e suas respectivas subdivisões. Entre 1997 e 2005, quando Decreto 2.208/97 foi revogado, a condução da disciplina pelos professores de História manteve o programa e essa abordagem (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 172-173).

De acordo com a PTDEM, é importante frisar que, entre os anos de 1997 e 2005, as diretrizes dos PCNEM não foram adotadas na instituição e a estruturação de programas não

foi baseada na chamada "pedagogia por competências e habilidades" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b).

Com o Decreto Nº 5.154/04, que revogou o 2.208/97, conforme analisamos no subcapítulo anterior deste capítulo, a partir de 2009, procedeu-se a elaboração de um novo PPP para regulamentar e para adaptar o IFRN à recente mudança legal. Definiu-se, então, na reformulação que o ensino de História seria ministrado nos três últimos anos do Ensino Médio Integrado, do 2º ao 4º. E:

> Apesar de apresentar um breve texto como justificativa para a sua opção teórico-metodológica, em que se destaca a preocupação de se eleger um eixo temático – Trabalho e Cidadania - e se apoiar em pressupostos teóricos dos PCNEM para o ensino de História, o programa não avança em relação ao anterior. Mantém-se o caráter da sequencialidade, agora distribuídos em três períodos: História I, compreendendo os estudos das sociedades antigas e medievais; História II, focada no estudo da modernidade em articulação com História do Brasil Colonial e Imperial; e, por fim, História III, dedicada ao estudo da Idade Contemporânea em História Geral, articulando-se com os estudos de História do Brasil Republicano (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 173).

Com a Lei Nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabeleceu e ampliou novas diretrizes para a instituição, entre 2009 e 2012, um novo PPP e uma nova proposta de trabalho da disciplina História para o Ensino Técnico Integrado de Nível Médio, na forma regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram construídos coletivamente.

Como resultado da criação da PTDEM-História, atualmente, este componente curricular está organizado em três eixos temáticos, a saber: "Homem, sociedade e cultura", "Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais" e "Diversidade cultural, ideologia, ação do Estado e globalização":

> No ensino técnico integrado médio "regular": o eixo temático I – "Homem, sociedade e cultura" será ministrado no 1º ano de ensino do componente curricular História, correspondendo a 02 (duas) horas/aula semanais durante o ano letivo; os eixos temáticos II – " Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais" e III - "Diversidade cultural, ideologia, ação do Estado e globalização" serão ministrado no 2º ano de ensino do componente curricular História, correspondendo a 04 (quatro) horas/aula semanais durante 02 (dois) semestres no mesmo ano letivo. Cada um desses eixos temáticos corresponderá a 60h (80 h/a), alocadas de acordo com o núcleo estruturante de disciplinas de cada curso.
> No ensino técnico integrado médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA): o eixo temático I – "Homem, sociedade e cultura" será ministrado no 1º semestre de ensino do componente curricular História, correspondendo a 02 (duas) horas/aula semanais durante 01 (um) semestre letivo; os eixos temáticos II – " Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais" e III "Diversidade cultural, ideologia, ação do Estado e globalização" serão ministrados no 2º semestre de ensino do componente curricular História, correspondendo a 04 (quatro) horas/aula

> semanais durante 01 (um) semestre letivo. Cada um desses eixos temáticos corresponderá a 30h (40h/a), alocadas de acordo com o núcleo estruturante de disciplinas de cada curso (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 178, grifos do autores).

Logo, pode-se perceber que nessa proposta não há um tratamento diferenciado ao ensino de História na EJA, reproduzindo temporariamente os mesmos eixos temáticos das turmas de Ensino Médio Integrado "regulares" (MENDES, 2017). Desde 2012, o Núcleo Central Estruturante (NCE)[12], composto pelos professores de História de todos os *campi* do IFRN, propõe-se a elaborar uma matriz conforme as especificidades desse segmento de ensino (EJA). No entanto, até o presente momento, apesar da realização de algumas reuniões e da indicação de algumas ideias, não há nada de concreto.

Os elaboradores da PTDEM-História chamam a atenção que essa estrutura curricular norteadora do Ensino de História no IFRN não obriga o docente ao seu absoluto cumprimento:

> Ao contrário, deixa-o livre para explorá-lo na ordem e abordagem que lhe for mais interessante e significativa. Essa "liberdade", porém, apresenta duas possibilidades que se antagonizam: a) a primeira, desejável, diz respeito à prática docente planejada que articula, de maneira eficiente e responsável, a dimensão epistemológica e conceitual, garantindo a formação de um aluno capaz de articular o discurso sobre o conhecimento histórico de maneira consciente, apropriando-se, inclusive, das terminologias próprias desse discurso como instrumento de compreensão do mundo que o cerca, bem como de seu papel nele; b) a segunda, questionável, a possibilidade de – ao procurar escapar da estrutura proposta sob o pretexto de fugir da linearidade e da sequencialidade – cair em voluntarismos que, em última instância, desarticula mais do que sedimenta o conhecimento histórico (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 173-174).

Essa "desobrigação" pode levar os educandos, na prática de sala de aula, a desenvolverem a atual proposta curricular de História de acordo com a sua formação acadêmica, a partir de suas concepções historiográficas, criando sua própria estratégia de ensino, conforme confirmam os estudos de Lima (2016) e Assis e Medeiros Neta (2016) sobre as práticas pedagógicas dos docentes de História no IFRN.

Dessa forma, desde a década de 1990, a estruturação da disciplina História no IFRN tem sido um processo em construção e reconstrução, de acordo com as modificações legais da educação nacional e dos documentos pedagógicos da instituição, além das distintas percepções conceituais dos professores. Nesse percurso, diferentes concepções

[12] O Núcleo Central Estruturante (NCE) é um órgão de assessoramento, vinculado à Diretoria de Avaliação e Regulação de Ensino (DIARE) que atua nos níveis e modalidades de sua área de competência, com o objetivo de garantir a unidade da ação pedagógica, o desenvolvimento do currículo no IFRN, com vistas a manter um padrão de qualidade do ensino, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Cada NCE é organizado em comissões permanentes de especialistas, assessores dos processos de criação, implantação, consolidação e avaliação de cursos.

historiográficas foram assumidas e desejadas, embora nem sempre implementadas da forma como foram planejadas. De uma matriz curricular positivista inicial, o atual PPP (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a) propõe na PTDEM (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b) uma abordagem de conteúdos que privilegia os eixos temáticos, divididos nos dois últimos anos das turmas de Ensino Médio Integrado, e sem uma definição específica para as turmas de EJA.

Considerando as reflexões desenvolvidas e a necessidade de práticas integradoras, conforme preconizam os documentos do IFRN, apresentamos, no capítulo a seguir, a ONHB, destacando suas origens, concepções didático-pedagógica e historiográfica, e um histórico descritivo e analítico de cada uma de suas fases, virtuais e presencial.

3 A OLÍMPIADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB)

Nosso propósito, nesse capítulo, é compreender a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) por meio de um percurso histórico-descritivo e analítico, considerando os seus objetivos e características. Para uma melhor assimilação, inicialmente, desenvolvemos uma explanação referente às olimpíadas científicas com o intuito de refletir acerca da possibilidade desse tipo de evento contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros.

3.1 AS OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS

As Olimpíadas Científicas foram criadas a partir de projetos nacionais que objetivavam desenvolver a formação de grupos de estudantes com alto rendimento cognitivo. Posteriormente, foram autodenominadas de competições científicas, galgaram a condição de "Olimpíadas Científicas", e também são conhecidas como "Olimpíadas do Conhecimento" - ou ainda como desafio, maratona ou torneio (MIRANDA, 2015).

Conforme Meneguello (2011, p. 2), as olimpíadas do conhecimento começaram a se popularizar na Europa, no final do século XIX e faziam parte:

> [...] das iniciativas associadas à expansão do ensino e aos esforços de valorização do estudo como culminando projetos nacionais de erradicação do analfabetismo e de formação de uma mão-de-obra mais capacitada. Ao longo do século XX, especialmente nas ciências ditas exatas, estes programas altamente competitivos evoluíram para competições em nível internacional, como na paradigmática Olimpíada Internacional de Matemática, cuja primeira edição ocorreu em 1959 na Romênia e que prossegue como um programa regular. Este tipo de competição tornou-se corriqueira também nos países asiáticos e americanos, especialmente em âmbito nacional.

No contexto da Guerra Fria, segundo (MIRANDA, 2013, p. 17-18), "o grau de competitividade dos países europeus, dos Estados Unidos, da extinta União Soviética e de países do Sudeste asiático, esses eventos se tornaram reconhecidos como um 'termômetro' norteador de modelos estudantis". Dando continuidade a esses projetos, foram criadas também, em nível internacional, as Olimpíadas de Física, em 1967, de Química, em 1969, de Informática e, em 1989, de Biologia, em 1990 (MIRANDA, 2013).

No Brasil, há cerca de vinte competições olímpicas científicas escolares, algumas de alcance internacional, a saber[13]: Astronomia e Astronáutica, Agropecuária, Biologia, Física, Informática, Geografia, Linguística, Matemática, Química, Química Jr., Robótica, Saúde e

[13] Dados foram extraídos do sítio <http://cnpq.br/olimpiadas-cientificas>. Último acesso em: 26 mar. 2017.

Meio Ambiente, Língua Portuguesa, Oceanografia, História do Brasil, Ciências, Filosofia, Cartografia, Biodiversidade e Ciências da Vida, dentre outras. Em alguns casos, os medalhistas melhor classificados podem participar de programa de iniciação científica júnior com bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[14], como informa Rodrigo (2012):

> Além de ganhar medalhas, prêmios e certificados, os participantes vencedores tornam-se alvos de disputas pelas melhores instituições nacionais e estrangeiras, que reconhecem a qualidade do conhecimento adquirido durante esses eventos. As chamadas olimpíadas científicas ganham destaque e cada vez mais adeptos no Brasil. O desafio proposto por essas competições motiva discentes, professores e escolas, sem contar as famílias dos estudantes. Esses eventos se tornaram um celeiro de futuros grandes pesquisadores.

O governo brasileiro ajuda no patrocínio para a realização de olimpíadas científicas, embora ainda de forma insuficiente e com diferenciação no apoio logístico e financeiro. Por exemplo, segundo Thomson e Soares (2013), entre 2006 e 2012, as Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa para as escolas públicas receberam mais publicidade estatal e verbas do que outras.

É fato também que universidades e sociedades científicas vêm, ao longo dos anos, organizando e financiando algumas olimpíadas, como nos informa a pesquisa de Miranda (2013, p. 19):

> [...] a execução de olimpíadas científicas se prolonga, realizando eventos regionais que vincularam às criadas internacionalmente, como a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM, criada desde 1979 e organizada pela Sociedade Brasileira de Matemática, instituição que influencia diretamente pesquisas e reflexões teóricas nesta disciplina junto aos núcleos departamentais universitários), a Olimpíada Brasileira de Química (OBQ, criada em 1986, hoje vinculada à Universidade Federal do Ceará e fomentada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e a Petrobrás), a Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA, desde 1998, organizada pela Sociedade Astronômica Brasileira e vinculada à Agência Espacial Brasileira), dentre outras. Além disto, outros eventos regionais e estaduais denotam que estes eventos possuem flexibilidade, vinculando-se uns aos outros por intermédio de organismos particulares e públicos, atentos a novas demandas competitivas internacionais, mas sem deixar de considerar especificidades locais.

Em entrevista concedida à imprensa (RODRIGO, 2012), Meneguello observa que, apesar de não haver uma relação direta das olimpíadas científicas com indicadores de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment* –

[14] Criado em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação para incentivo à pesquisa no Brasil.

PISA), há um aumento do nível de estudo em geral nas instituições que se dedicam a esses eventos.

As experiências olímpicas em Ciências Humanas ainda são escassas. Na América Latina há duas importantes Olimpíadas de História, de alcance nacional, ambas criadas em 2007: a Olimpíada Nacional da República Argentina, organizada pela Faculdade de Humanidades e Ciências (FHUC), da Universidade Nacional do Litoral (UNL); e a Olimpíada Mexicana de História, organizada e promovida pelo Ministério da Educação do México, por intermédio da Academia Mexicana de Ciências, vinculada à Universidade Nacional Autônoma do México, com fomento público governamental (MIRANDA, 2013).

Em nosso país, com relação à área das Ciências Humanas, alguns exemplos podem ser indicados: a Olimpíada de Geografia: Viagem do Conhecimento, criada e desenvolvida pela Revista National Geografic, a partir de 2008; a Olimpíada Brasileira de Geografia, organizada em 2015, por uma equipe voluntária de professores de várias instituições brasileiras, válida como fase nacional da Olimpíada Internacional de Geografia[15]; a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), criada em 2009 pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); a Olimpíada de Filosofia do Ensino Médio, que tem sua origem em experiências realizadas em diferentes espaços filosóficos, especialmente na Olimpíada de Filosofia do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (NESEF) realizadas, desde 2011[16]. Por conseguinte, o Quadro 1, a seguir, sintetiza as informações sobre as principais Olimpíadas Científicas no Brasil:

[15] Conforme o sítio <http://www.obg.net.br/>. Acesso em: 09 jun. 2017.

[16] Informações disponíveis em:< http://www.olimpiadadefilosofia.com.br/2016/05/13/apresentacao/>. Acesso em: 09 jun. 2017.

Quadro 1 - Informações sobre as principais Olimpíadas Científicas no Brasil, 1979-2015.

OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS			
Início	**Nome**	**Sigla**	**Instituição realizadora**
1979	Olimpíada Brasileira de Matemática	OBM	SBM, IMPA
1986	Olimpíada Brasileira de Química	OBQ	ABQ
1998	Olimpíada Brasileira de Astronomia	OBA	SAB, AEB
1999	Olimpíada Brasileira de Física	OBF	SBF
1999	Olimpíada Brasileira de Informática	OBI	SBC
2002	Olimpíada de Língua Portuguesa	OLP	Fundação Itaú Social, Cenpec
2005	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas	OBMEP	MEC, MCT, SBM, IMPA
2005	Olimpíada Brasileira de Biologia	OBB	ANBio
2006	Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente	OBSMA	Fundação Oswaldo Cruz
2006	Olimpíada Nacional de Oceanografia	ONO	AOCEANO
2007	Olimpíada Brasileira de Robótica	OBR	SBC, SBA, Unesp
2008	Olimpíada Brasileira de Química Junior	OBQ Jr.	ABQ
2008	Olimpíada de Geografia - Viagem do Conhecimento	-	Editora Abril
2009	Olimpíada Nacional em História do Brasil	ONHB	Unicamp
2009	Olimpíada Internacional Júnior de Ciências Brasil	IJSO Brasil	B8 Projetos
2010	Olimpíada Brasileira de Física na Escola Pública	OBFEP	SBF
2011	Olimpíada Brasileira de Linguística	OBLING	Professores e ex-estudantes olímpicos voluntários
2011	Olimpíada Brasileira de Agropecuária	OBAP	IF Sul de Minas
2011	Olimpíada de Filosofia do Ensino Médio	OLIMPHILOS	NESEF/UFPR
2013	Olimpíada de Biodiversidade e Ciências da Vida para o Ensino Médio	-	-
2015	Olimpíada Brasileira de Cartografia	OBRAC	UFF
2015	Olimpíada Nacional de Geografia	ONG	Equipe voluntária de professores de várias instituições brasileiras

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados no sítio do CNPq. Disponível em: http://cnpq.br/olimpiadas-cientificas.

Não há muitos estudos acerca dessas competições escolares, conforme afirmam Rezende e Ostermann (2015). Segundo algumas pesquisas em que esses eventos têm sido objeto de estudo, apesar da expansão das olimpíadas científicas e do fomento por parte de instituições públicas e privadas, de diversas origens, elas não significam necessariamente uma renovação no ensino, isso mesmo considerando as reformulações nas propostas de atuação pedagógica e do *status* adquirido por esse tipo competição (REZENDE; OSTERMANN, 2012; 2015).

As autoras em tela também destacam que as olimpíadas, além de não serem realizadas por todos os estudantes, nem sempre são pensadas com o intuito de resolver as situações de discentes com defasagem de aprendizagem ou com dificuldades de compreensão dos conteúdos. Para Rezende e Ostermann (2012, p. 252), "a pretensa competição escolar justa reforça o sentimento de fracasso escolar, que passa a ser legítimo na visão dos estudantes".

As referidas pesquisadoras acrescentam que as olimpíadas científicas, além de promoverem a competitividade, são sustentadas pelos objetivos de cientistas que buscam novos talentos para impulsionar e preencher os grupos científicos do país. Ou seja, muitas vezes, buscam apenas os "gênios". Além disso, as autoras questionam a prática desse modelo "[...] como uma das medidas de Estado que, pretensamente, visam à melhoria do ensino nas escolas públicas [...]" (REZENDE; OSTERMANN, 2015).

Essa discussão abre espaço para aprofundar o conceito de competição e a sua relação com os desafios olímpicos. Em geral, esse termo é visto como algo negativo, pernicioso para as relações humanas. Para alguns, esse tipo de discurso muitas vezes impede uma maior possibilidade de diálogo sobre o assunto. No entanto, em um artigo sobre competições esportivas nas escolas, Reverdito *et al*. (2008, p. 38) propõem pensar a competição para além de senso comum, que não esteja "impregnada pela ideologia capitalista, a qual reforça a ideia da vitória a qualquer preço, nem mesmo de uma proposição alienada de que precisamos formar competidores para sobreviverem na sociedade capitalista".

Ainda para Reverdito *et al*. (2008, p. 38), assim como o tipo de interesse e de participação dos envolvidos, em uma competição escolar depende dos objetivos estabelecidos:

> [...] a qual pressupõe seu compromisso com a educabilidade do sujeito, entendemos que esta deve estar consciente de suas particularidades e função. Logo, seus princípios e condutas pedagógicas terão de responder os motivos (por que), para quem, o quê, quando e como a competição será apresentada.

Meneguello (2015), ao ser indagada em uma entrevista a respeito dos estudos que questionam se a prática das olimpíadas não é mais excludente para os alunos de escolas públicas, posicionou-se da seguinte forma:

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

Esse embate entre acadêmicos e promotores dos eventos, a respeito do tipo de competitividade ensejada nos projetos olímpicos, suscita a uma reflexão desenvolvida por Certeau (2008, p. 65-66, grifo do autor) quanto à função do lugar no fazer e ao se fazer do pesquisador:

> [...] não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a *particularidade* do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. [...] Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural [...].

Em uma tentativa de ampliar o referido debate, há um conceito, desenvolvido em 1996, por dois professores estadunidenses de economia, Adam Brandenburger e Barry Nalebuff, chamado "coopetição": um neologismo que combina as palavras competição e cooperação. Inicialmente, usado para a área da Administração Estratégica, a qual se baseia, conforme Leão (2005, p. 1), na "[...] ideia de que nas alianças estratégicas os parceiros ao cooperarem entre si, para produzir ganhos mútuos, ao não dissociar do fato de agir competitivamente, porém para maximizar ganhos individuais [...]". Assim, consideramos que o termo parece ser mais uma artimanha das empresas de mascarar os objetivos de lucro e de ganhos pessoais, utilizando um tipo de "cooperação concorrencial".

3.2 ONHB: PROPOSTA METODOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

No contexto de expansão das olimpíadas científicas, a Unicamp vem organizando, desde o ano de 2009, a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), definida no seu

sítio[17] como uma iniciativa inovadora de estudar e debater a história nacional, por meio da leitura e interpretação de documentos, imagens e textos.

O processo de criação da ONHB é assim relatado por Meneguello (2011, p. 3):

> A proposta da Olimpíada foi apresentada à diretoria nacional da Anpuh sob a gestão do saudoso professor Manoel Salgado e, uma vez ali aprovada, foi encaminhada ao Edital de Olimpíadas Científicas do CNPq, ainda em fins de 2008, no qual foi contemplada. Naquele momento, a equipe elaboradora da Olimpíada contava com, além da equipe de docentes do Museu Exploratório de Ciências, os historiadores Iara Lis Schiavinatto, José Alves Freitas Neto e Eliane Moura da Silva. Posteriormente, essa equipe foi acrescida de um grupo de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas [...].

Desde então, essa Comissão Organizadora da ONHB[18] tem participado do Edital de Olimpíadas Científicas do CNPq e conseguido financiamento público para auxiliar na aplicação de suas edições, embora abaixo das necessidades orçamentárias para a realização do evento, segundo informações proferidas pelas coordenadoras da Olimpíada.

Inicialmente, entre 2009 e 2012, o "desafio intelectual" esteve ligado ao Museu Exploratório de Ciências da Unicamp, criado em 2005. De acordo com o sítio do referido Museu[19], a missão deste é "promover a disseminação da cultura científica, desmistificando antigos paradigmas, estimulando a curiosidade e a construção do pensamento crítico". Dessa forma, realiza programações voltadas para os diversos públicos, em especial os escolares, cumprindo um papel fundamental para a divulgação científica no estado de São Paulo.

Segundo Marcelo Firer (2012), ex-diretor do Museu Exploratório de Ciências da Unicamp, na cerimônia de lançamento da 4ª ONHB, estima-se que os participantes dediquem, em média, quinze horas por semana para a resolução das fases *on line*. Para ele, "essa dedicação é fruto de uma prova de altíssima qualidade, que representa um verdadeiro desafio intelectual ao mesmo tempo em que é bonita, charmosa e instigante". Ainda segundo Firer, na referida solenidade, muito mais do que uma competição, a ONHB é um processo de aprendizagem, que não foca apenas no que os estudantes sabem sobre História, mas naquilo que eles são capazes de aprender ao longo da Olimpíada.

E, corroborando com essa linha de raciocínio, Mariuzzo (2010, p. 12) afirma que, "A Olimpíada Nacional em História do Brasil traz para o âmbito das ciências humanas esse tipo de atividade que estimula o conhecimento e o estudo, propondo aos participantes um desafio construtivo".

[17] https://www.olimpiadadehistoria.com.br/
[18] De 2013 a 2017, a referida Comissão é coordenada pelas professoras Cristina Meneguello e Alessandra Pedro.
[19] https://www.mc.unicamp.br/

A partir da quinta edição, em 2013, a ONHB se vinculou exclusivamente ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, via Departamento de História da Unicamp. Dessa forma, além daqueles que já atuavam desde a primeira edição da olimpíada, outros professores deste Departamento passaram a participar mais ativamente do processo de planejamento e de execução do evento.

De acordo com Meneguello (2011), a primeira edição teve cerca de 16 mil participantes. Desde então, a Olimpíada vem crescendo ano a ano, chegando em 2017 a contar com a participação de mais de 48 mil alunos e professores de todos os estados do país, de acordo com os dados disponíveis no sítio do evento, e se firmando no cenário educacional como uma proposta criativa de estudo consistente de História.

A competição é disputada por equipes compostas por até três estudantes e orientadas por um professor de História, de uma mesma escola. Os discentes devem ser da Educação Básica (oitavo e nono anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio) ou equivalentes, regularmente matriculados. De acordo com o regulamento da nona edição, um mesmo professor "pode orientar mais de uma equipe, mas um aluno não pode participar de mais de uma equipe. Os alunos devem pertencer à mesma escola. Não serão permitidas equipes com alunos de diferentes escolas, ainda que pertencentes à mesma rede de ensino ou à mesma mantenedora" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2017a, p. 1). Os dados quantitativos de equipes inscritas em cada edição da ONHB estão configurados na Tabela 1:

Tabela 1 - Dados quantitativos de equipes inscritas nas edições da ONHB, 2009-2017.

Edição	Ano	Número de equipes inscritas
1ª	**2009**	4.000*
2ª	**2010**	13.268
3ª	**2011**	16.519
4ª	**2012**	10.785
5ª	**2013**	10.391
6ª	**2014**	9.997
7ª	**2015**	10.251
8ª	**2016**	10.719
9ª	**2017**	12.028

Fonte: Elaborada pelo autor com base em informações disponibilizadas pela Comissão Organizadora da ONHB.
* Estimativa a partir do número de estudantes e professores inscritos na 1ª edição da ONHB.

As inscrições são feitas exclusivamente *on line*, no sítio da ONHB. Cada equipe cria um nome para si, que o acompanhará em todo o processo e será utilizado em todas as etapas da competição. As equipes também poderão postar uma imagem dos participantes ou alguma

outra com a qual se identifiquem. No entanto, são proibidos nomes e imagens ofensivos, pornográficos ou que remetam a qualquer forma de violência, preconceito racial, social, de gênero, de credo ou de origem bem como nomes e/ou imagens que causem dubiedade de interpretação no que se referem aos casos acima.

A ONHB é dividida em cinco fases de provas *on line* e uma fase de prova final e presencial, com premiação. Esta última fase se realiza no *Campus* da Unicamp, em Campinas/SP, quando as equipes que obtiveram as maiores pontuações nas etapas anteriores respondem a uma prova escrita, com questões abertas dissertativo-argumentativas com subitens, a partir do estudo de uma obra indicada de um autor importante na historiografia brasileira. Ou ainda, como a partir da 4ª ONHB, em 2012, do estudo da temática principal referentes às questões e das tarefas das fases anteriores, tendo também como base imagens apresentadas nas edições e com a composição de um determinado gênero textual.

Apesar da ONHB não ser uma prova temática, desde a sua primeira edição traz um tema que perpassa por várias questões da prova, conforme apresenta a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Temas abordados na ONHB, 2009-2017.

Edição	Ano	Tema
1ª	**2009**	Documento e monumento
2ª	**2010**	História oral
3ª	**2011**	Patrimônio industrial
4ª	**2012**	Combates e embates em suas diversas expressões
5ª	**2013**	A conformação étnica do Brasil
6ª	**2014**	50 anos do Golpe Civil-Militar de 1964 e seus desdobramentos
7ª	**2015**	O preconceito e suas muitas manifestações ao longo da História do Brasil
8ª	**2016**	Escola, lugar de história
9ª	**2017**	Ensinar e aprender História

Fonte: Elaborada pelo autor com base em informações disponíveis no sítio da ONHB.

As etapas da ONHB são distribuídas ao longo de quatro meses, quando se desenvolve um trabalho de preparação dos discentes por parte dos professores orientadores. Em geral, muito do que as equipes precisam para a resolução das questões está disponível no sítio da Olimpíada, conforme salienta Meneguello (2011, p. 5, grifos da autora):

> [...] foram desenvolvidos uma plataforma e um sistema interativos que, além de proporcionar a inclusão digital, possibilitaram atividades como a utilização de um acervo digitalizado de documentos históricos, o que leva os participantes a terem contato direto com o arcabouço metodológico do historiador. Atividades como leitura e interpretação de documentos, análise de materiais iconográficos (mapas, gravuras, mídia em geral) e a interpretação de documentos controversos sobre o mesmo evento histórico foram algumas das atividades propostas às equipes. Todo o material está disponível *on line*, [...] e o acesso às perguntas dos concursos passados

> é constante, seja para estudos, seja para utilização de imagens e textos por parte dos docentes, dentro da área que chamamos de "repositório de documentos".

Cada fase virtual tem a duração de seis dias e um peso relativamente maior que a anterior, assim como o grau de dificuldade das questões vai se ampliando. A Tabela 3 apresenta os dados relativos às quantidades e aos tipos de questões de cada edição da ONHB: Múltipla Escolhas (ME) e Tarefas (T).

Tabela 3 - Quantitativos e tipos de questões nas edições da ONHB, 2009-2017.

Edições	Fase	Número de Questões (Tipo)
1ª e 2ª	**1ª**	09 (ME), 01 (T)
	2ª	09 (ME), 01 (T)
	3ª	19 (ME), 01 (T)
	4ª	19 (ME), 01 (T)
	5ª	01 (T)
Total		**56 (ME), 05 (T)**
3ª e 4ª	**1ª**	09 (ME), 01 (T)
	2ª	09 (ME), 01 (T)
	3ª	14 (ME), 01 (T)
	4ª	14 (ME), 01 (T)
	5ª	1 (T)
Total		**46 (ME), 05 (T)**
5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª	**1ª**	10 (ME), 01 (T)
	2ª	10 (ME), 01 (T)
	3ª	11 (ME), 01 (T)
	4ª	11 (ME), 01 (T)
	5ª	1 (T)
Total		**42 (ME), 05 (T)**

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas provas da ONHB.

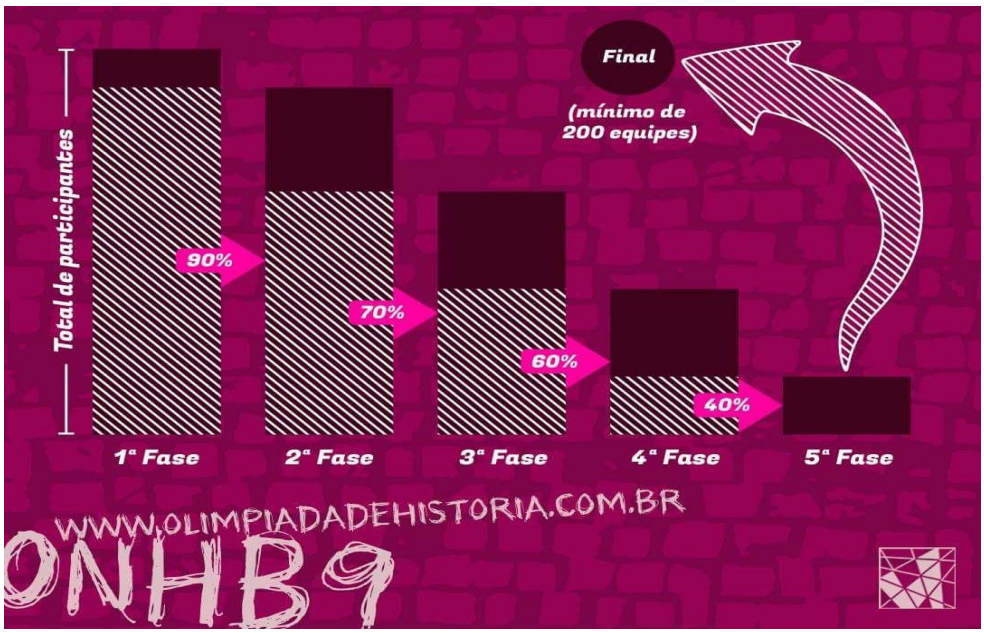
As questões de múltipla escolha têm quatro assertivas (A, B, C, D), em geral, com diferentes valores (0, 1, 4, 5), relacionados aos níveis de compreensão do processo histórico, referentes aos conteúdos e às fontes analisadas e pesquisadas. Conforme Miranda (2015, p. 81):

> A ONHB considera que a alternativa de nível descritivo corresponderia a "1" ponto; a de nível de explicação simples corresponderia a "4" pontos; a de explicação em contexto, extrapolando as fontes fornecidas e comprovadas por pesquisas dos estudantes com outras fontes, equivalendo a "5" pontos; cabe aos estudantes evitar assinalar a alternativa que indica anacronismo ou incoerência analítica, sendo a alternativa de pontuação "0".

A seguir, apresentamos, na Figura 1, o percentual de equipes que passam de uma fase anterior para a seguinte, de acordo com a pontuação baseada no seu desempenho (resposta às questões de múltipla escolha e tarefas). Vale salientar que, caso os participantes de uma

equipe deixem toda uma fase em branco ou em rascunho, serão automaticamente eliminados da fase posterior.

Figura 1 - Porcentagem de participantes que seguem para cada fase, 9ª ONHB, 2017.



Fonte: https://pt-br.facebook.com/olimpiadanacionalemhistoriadobrasil.

Quanto às tarefas, estas têm diferentes formatos e objetivos, desde a primeira edição, as tarefas da 1ª e da 5ª fases da ONHB, mantêm o mesmo estilo. A 1ª é um questionário socioeconômico respondido pelos estudantes e pelo professsor-orientador, que, ao ser cumprida, cada equipe recebe cinco pontos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2017b). Na 5ª fase, as equipes classificadas recebem 10 textos produzidos na tarefa 4 (4ª fase) por diversas equipes do Brasil. Esses textos devem ser lidos e avaliados de acordo com os critérios estabelecidos pela organização do evento. Estas e as demais tarefas estão resumidas no Quadro 2.

Quadro 2 - Tipos de tarefas da ONHB, 2009-2017.

OLIMPÍADA BRASILEIRA EM HISTÓRIA DO BRASIL						
ONHB	**Ano**	**Tarefa 1**	**Tarefa 2**	**Tarefa 3**	**Tarefa 4**	**Tarefa 5**
1ª	**2009**	Questionário socioeconômico.	Organização de uma linha de tempo histórico.	Preenchimento de dados sobre a escola da equipe.	Produção textual e fotográfica sobre um patrimônio da cidade da equipe.	Avaliação e autoavaliação da tarefa 4 de 10 equipes concorrentes.
2ª	**2010**	Questionário socioeconômico.	Duas entrevistas.	Análise de imagens (Migalhas[20]).	Elaboração de um jornal.	Avaliação e autoavaliação da tarefa 4 de 10 equipes concorrentes.
3ª	**2011**	Questionário socioeconômico.	Organização de uma linha de tempo histórico.	Não disponível.	Elaboração de um jornal.	Avaliação e autoavaliação da tarefa 4 de 10 equipes concorrentes.
4ª	**2012**	Questionário socioeconômico.	Organização de uma linha de tempo histórico.	Análise de imagens (Migalhas).	Elaboração de um jornal.	Avaliação e autoavaliação da tarefa 4 de 10 equipes concorrentes.
5ª	**2013**	Questionário socioeconômico.	Análise de imagens (Migalhas).	Produção textual sobre dois lugares históricos do estado da equipe.	Elaboração de um panfleto "Turístico Histórico".	Avaliação e autoavaliação da tarefa 4 de 10 equipes concorrentes.
6ª	**2014**	Questionário socioeconômico.	Análise de imagens (Migalhas).	Organização de uma linha de tempo histórico.	Elaboração de um panfleto "Memórias da Censura".	Avaliação e autoavaliação da tarefa 4 de 10 equipes concorrentes.
7ª	**2015**	Questionário socioeconômico.	Análise de imagens (Migalhas).	Organização de uma linha de tempo histórico.	Elaboração de uma reportagem de revista.	Avaliação e autoavaliação da tarefa 4 de 10 equipes concorrentes.
8ª	**2016**	Questionário socioeconômico.	Análise de imagens (Migalhas).	Organização de uma linha de tempo histórico.	Elaboração de um mural.	Avaliação e autoavaliação da tarefa 4 de 10 equipes concorrentes.
9ª	**2017**	Questionário socioeconômico.	Organização de uma linha de tempo histórico.	Análise de imagens (Migalhas).	Elaboração de um Pasquim.	Avaliação e autoavaliação da tarefa 4 de 10 equipes concorrentes.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados salvos em seu arquivo pessoal.

Na 1ª ONHB, em 2009, na tarefa 2 (2ª fase), foram fornecidos às equipes os documentos históricos indicados nesta fase e na anterior. A resolução da atividade consistia

[20] A denominação "Migalhas" é uma nomenclatura utilizada pela Comissão Organizadora para esse tipo de tarefa.

em organizá-los em uma linha de tempo histórico, colocando cada documento na época correspondente ao tempo em que foi escrito ou produzido. Na tarefa 3 (3ª fase), as equipes preencheram a "certidão de nascimento" ou o "registro" de sua escola, conforme as instruções indicadas pela Comissão Organizadora. O objetivo era que os estudantes conhecessem melhor a escola em que estudavam, sua estrutura e seus participantes, além de almejar que os membros da equipe, como agentes históricos, produzissem um documento que geraria informações sobre o perfil das escolas que participaram da primeira edição. Na 4ª fase, a tarefa 4, está descrita abaixo:

> Escolha um patrimônio de sua cidade. Pode ser um monumento comemorativo, um edifício, uma obra de arte, uma prática, uma festa, uma tradição. Pode ser reconhecido como "patrimônio", material ou imaterial, pelos órgãos responsáveis, ou não. [...]
> Uma vez escolhido, a equipe tem que cumprir uma tarefa dividida em duas partes.
>
> Parte 1
> Envie um registro desse patrimônio, na forma de uma fotografia. [...] expliquem, em forma de legenda: do que trata a fotografia, quando foi tirada e por quem foi tirada.
>
> Parte 2
> A equipe deve escrever um texto, de no máximo 2000 caracteres sobre esse patrimônio.
> O texto deve obedecer uma seqüência lógica: uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. O texto deve fundamentar as suas informações (utilizar livros e/ou artigos e/ou entrevistas e/ou outros materiais) e estes materiais utilizados devem ser citados na bibliografia ao final. O texto deve ser escrito de forma clara, observando a linguagem correta.
> Nesse texto sobre o patrimônio escolhido, deve-se salientar: por que ele é considerado um patrimônio; qual sua importância para a cidade ou para a comunidade; se ele é um patrimônio importante para todos de forma geral, ou para um grupo ou comunidade específica. Se for uma festa (cívica, religiosa etc.) ou tradição (uma dança, um prato local etc.), descrevê-la. Não esqueçam de finalizar o texto de forma conclusiva[21].

Na 2ª ONHB, em 2010, na tarefa 2 (2ª fase) as equipes deveriam entrevistar duas pessoas, perguntando: nome, idade, cidade e estado onde nasceram, cidade e estado onde moram, relatar sobre o seu trabalho, a sua cidade, a sua escola e o seus estudos; vida cotidiana e lazer. Após essas entrevistas, as equipes deveriam elaborar um texto a partir das respostas dadas.

[21] Informação disponível em https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&id=983CEC4E1D9466F%21114&cid=0983CEC4E1D9466F. Grifo da Comissão Organizadora da 1ª ONHB.

Na tarefa 3 (3ª fase), foi proposto às equipes o trabalho com um instrumento que é muito importante para os historiadores: [...] analisar e compreender imagens, observando seus detalhes e tirando conclusões a partir deles". As orientações vinham em seguida:

> As equipes encontrarão a seguir as seguintes imagens:
> - Paisagem com Plantação (O Engenho), de Franz Post.
> - Estúdio fotográfico do italiano Oreste Cilento, em São Paulo.
> - Duas charges do cartunista Henfil.
> Em cada uma destas imagens, as equipes encontrarão "números". A tarefa consiste em associar este números às frases que preparamos logo abaixo. São frases que descrevem aspectos da imagem. Cada número deve ser associado a uma frase e todos os númerostêm uma e apenas uma frase a ele correspondente[22].

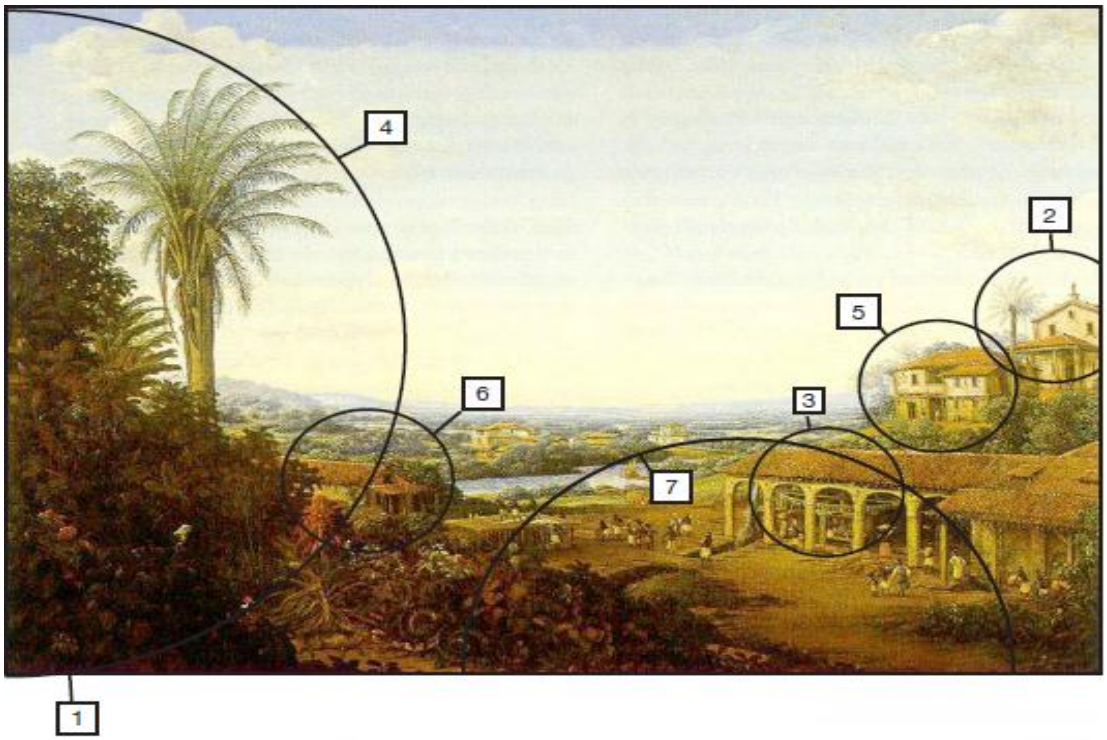
Em geral, são muitas as frases relacionadas a cada uma das partes indicadas nas imagens e, possivelmente, ficaria cansativa a leitura deste texto. Dessa forma, para facilitar a compreensão da tarefa, são apresentados, a título de exemplo, os textos a serem identificados no documento visual (Figura 2) do pintor holandês Franz Post, "Paisagem com Plantação (O Engenho)", da tarefa 3 da 3ª fase, da 2ª ONHB:

> Escolha para cada número um texto correspondente:
> a) Numa posição elevada em relação ao espaço de produção e à senzala, está a casa-grande, moradia do senhor de engenho, de sua família e dos criados domésticos.
> b) A moenda era uma máquina que realizava a moagem da cana, etapa importante da produção.
> c) A senzala, moradia dos escravos, ficava próxima ao local de trabalho, mas podia ser observada a partir da casa grande.
> d) Trata-se da representação de um engenho de cana de açúcar. O pintor coloca em confronto o céu, a natureza e as estruturas criadas e construídas pelo homem.
> e) A exuberante natureza tropical era um tema de interesse para os pintores estrangeiros.
> f) A produção do engenho era mantida pelo trabalho escravo.
> g) A religião se fazia presente na estrutura dos engenhos[23].

O restante desta tarefa e das "migalhas", nas edições até 2017, aponta para as mesmas características. Em seguida, os referidos documentos visuais são apresentados nas Figuras 2, 3 e 4, respectivamente.

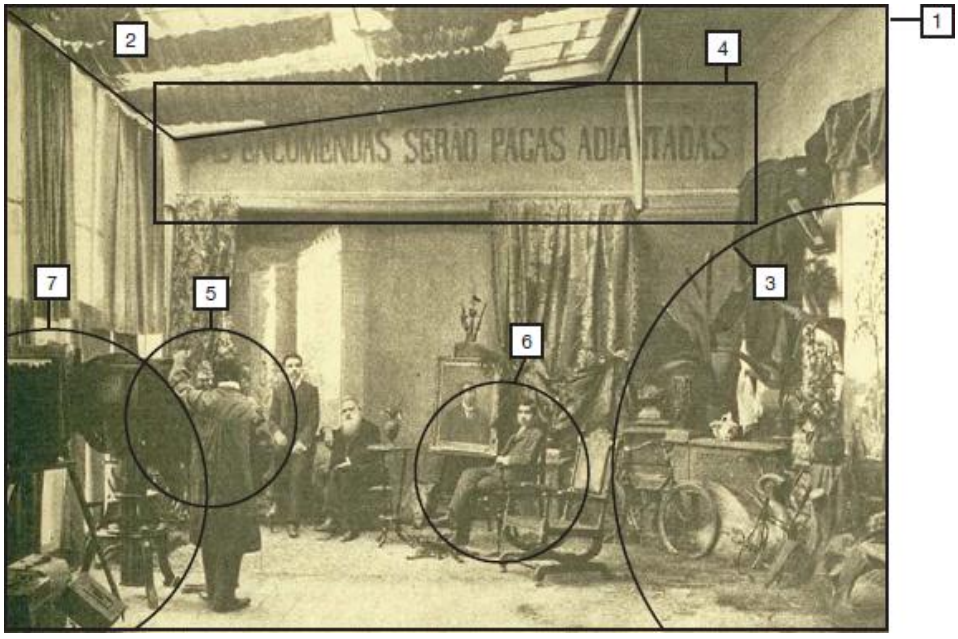
[22] Informação disponível em https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21118&parId=983CEC4E1D9466F%21114&o=OneUp. Grifo da Comissão Organizadora da 2ª ONHB.
[23] Informação disponível em https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21118&parId=983CEC4E1D9466F%21114&o=OneUp.

Figura 2 - Paisagem com plantação - O engenho, Franz Post, 1668, Coleção Museum Boijmans, Rotterdam.



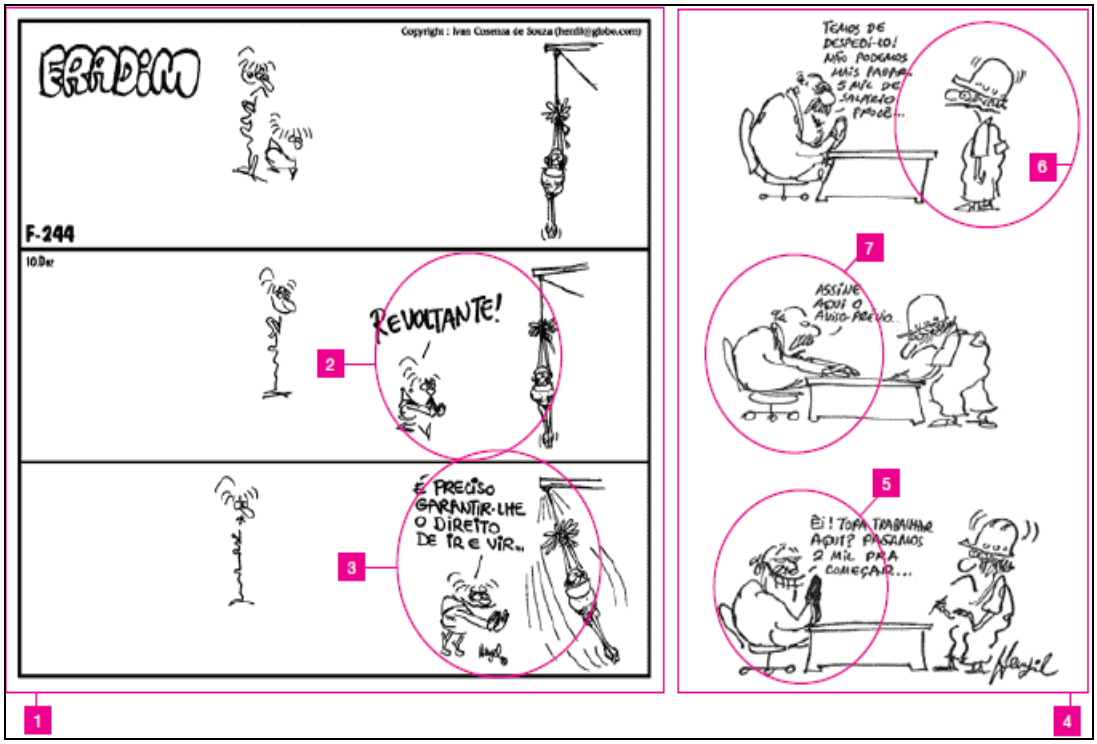
Fonte: https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21118&parId=983CEC4E1D9466F%21114&o=OneUp.

Figura 3 - Estúdio fotográfico do italiano Oreste Cilento, em São Paulo, Boris Kossoy, 1906, Dicionário Histórico-Fotográfico Brasileiro.



Fonte: https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21118&parId=983CEC4E1D9466F%21114&o=OneUp.

Figura 4 - Charges do cartunista Henfil, Instituto Henfil.



Fonte: https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21118&parId=983CEC4E1D9466F%21114&o=OneUp.

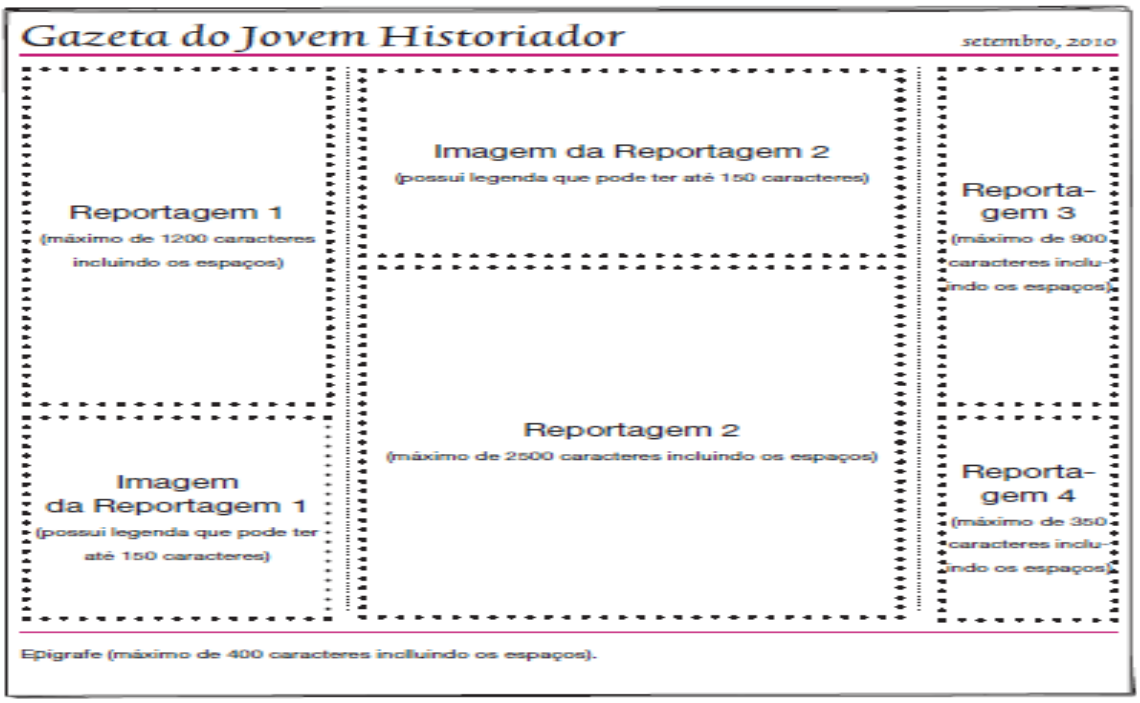
A tarefa 4 (4ª fase), será apresentada abaixo:

Prezados participantes: a quarta tarefa consiste em produzir um jornal! [...]
Atenção às nossas instruções para preparar a Gazeta do Jovem Historiador
1. Trata-se de um jornal. Por isso, é preciso usar uma linguagem mais precisa, sintética, de rápida comunicação. O espaço é limitado.
2. Procurem produzir um texto claro e bem encadeado. Evitem expressões coloquiais e tenham atenção à ortografia e à pontuação.
Este jornal será lido por muitos outros participantes da Olimpíada, então, caprichem!
3. As notícias devem estar relacionadas aos títulos, ou seja, os temas já estão pré-estabelecidos. Cabe às equipes decidir o texto, elaborá-lo e apresentá-lo na linguagem de jornal/ gazeta. Do mesmo modo, as legendas devem fazer referência às imagens, e estar relacionadas com a reportagem da qual fazem parte. Em suma: coerência é necessária e desejável. [...]
5. **Sobre o conteúdo das reportagens:**
Reportagem 1 – "Olimpíada de história muda a rotina de alunos"
Nesta reportagem, os estudantes devem contar o que mudou em sua rotina durante a participação na Olimpíada de História. [...]
Aproveitem para contar um pouquinho sobre vocês. Esta reportagem é acompanhada por uma imagem e por uma legenda.
Reportagem 2 – "Problema grave no município e suas origens"
A reportagem 2 é a mais longa – e de maior fôlego – na Gazeta. Os estudantes devem analisar e escolher um problema enfrentado pela cidade onde se localiza a sua escola. Pode se tratar de um problema urbano, ou social, ou ambiental, ou ainda outro que a equipe achar pertinente. Nesta reportagem, a equipe atua como "repórter-investigador": escolhe e analisa um problema grave vivido pelo município onde se localiza a história e explica esse problema e suas origens.
Ou seja, este problema deve ser descrito e, mais importante, as origens deste problema devem ser investigadas e expostas na reportagem.

Aconselhamos às equipes a basearem a sua reportagem não apenas em suas observações pessoais, mas também em outras fontes de informação, tais como especialistas, e/ou dados estatísticos, e/ou entrevistas com moradores, e/ou outras reportagens já existentes.
Esta reportagem é acompanhada por uma imagem e por uma legenda.
Veja mais detalhes no item Imagens.
Reportagem 3 – "Há décadas era assim… infância e juventude na voz dos mais velhos"
Esta reportagem retoma um trabalho já realizado pelas equipes que chegaram até essa fase: as entrevistas de história oral que constituíram a Tarefa da Fase 2. Agora é o momento de transformar alguns aspectos daquelas memórias em "reportagem", com atenção para a linguagem e a concisão. É fundamental identificar o entrevistado e o associar ao que ele disse.
Reportagem 4 – "Participantes da Olimpíada apontam qual foi a questão mais difícil de toda a competição".
Nesta pequena coluna, as equipes vão explicitar, dentre as questões da Olimpíada, qual acharam a questão "mais difícil". Ou seja, qual questão a equipe achou a mais complexa, a que levou mais tempo para resolver e decidir a resposta entre seus membros, a que demandou um estudo extra? Não vale mencionar as tarefas, que são trabalhosas por natureza. A pergunta refere-se às questões (1 a 9, 11 a 19, 21 a 39, 41 a 59). Além de dizer qual a questão, a equipe deve explicar o porquê.
A epígrafe
No espaço reservado abaixo da página da Gazeta (faixa), a equipe deve colocar uma epígrafe. Ou seja, a equipe deve escolher a citação de algum autor, o trecho de uma letra de música ou de um poema, uma frase que julgue inspiradora, bela, ou que faça pensar. É fundamental indicar quem é o autor/autora da frase.
No site, a equipe preencherá o jornal, de acordo com os limites estipulados abaixo (Figura 5)[24]:

[24] Informação disponível em https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21119&parId=983CEC4E1D9466F%21114&o=OneUp. Grifos da Comissão Organizadora da 2ª ONHB.

Figura 5 - Modelo proposto para a elaboração da "Gazeta do Jovem Historiador", 2ª ONHB.



Fonte: https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21118&parId=983CEC4E1D9466F%21114&o=OneUp.

Na 3ª ONHB, em 2011, a tarefa 2 (2ª fase) foi a mesma proposta na primeira edição: a organização de uma linha de tempo histórico, colocando cada documento indicado nas questões das duas primeiras fases de acordo com a época a que pertenciam, foram escritos ou produzidos. A tarefa 3 (3ª fase), infelizmente, não está mais disponível na página virtual da ONHB na *internet*, e nem foi encontrada em outros repositórios. A tarefa 4 (4ª fase) constou da elaboração da "Gazeta do Jovem Historiador", cuja temática eram as transformações no mundo do trabalho. Assim, abordando o desaparecimento, ou crise, de profissões e ofícios, bem como as transformações nos locais onde essas atividades eram desenvolvidas, as equipes deveriam elaborar reportagens temáticas, as quais resultariam de três exercícios práticos:

ENTREVISTA
Como primeiro passo da tarefa, os participantes deverão identificar quais pessoas desejam entrevistar (fontes), tomando o cuidado para que essas pessoas estejam relacionadas ao tema proposto, ou seja, que possam contribuir com informações relativas a profissões ou ofícios que exerciam e que demandavam saberes específicos, tais como sapateiros, ferreiros, seleiros, doceiras, lavadeiras, engraxates, barbeiros, caixeiros-viajantes, entre outros. Após escolhida a fonte para entrevista, a ONHB sugere algumas perguntas que poderão ser feitas ao entrevistado, mas os membros das equipes têm a liberdade para elaborar quantas perguntas desejarem.

FOTOGRAFIA
O segundo passo da tarefa consiste em fotografar um local de trabalho. No entanto, o local não deve ser um espaço de trabalho fundado recentemente, já que a tarefa tem como tema geral a memória do trabalho. O prédio pode estar abandonado,

> fechado ou ainda estar em pleno funcionamento. A foto poderá ser da fachada ou do interior, revelar pessoas e maquinário, ou apenas o edifício. Havendo feito a imagem, os participantes deverão atentar para uma série de informações acerca da construção, como ano de fundação, número de funcionários, ramo de atividade, entre outros dados solicitados pela ONHB.
>
> **PRODUÇÃO DE TEXTO**
> Diante dos dados coletados nas etapas 1 e 2 da tarefa, os participantes estarão prontos para produzir os textos que farão parte da Gazeta do Jovem Historiador. A linguagem utilizada deverá ser a jornalística, sendo precisa, sintética e de rápida comunicação[25].

Em seguida a essas orientações, foi apresentado um modelo que as equipes seguiriam na confecção do jornal, conforme podemos mostrar na Figura 6:

Figura 6 - Modelo proposto para a elaboração da "Gazeta do Jovem Historiador", 3ª ONHB.

Fonte: Arquivo do autor.

Na 4ª ONHB, em 2012, a tarefa 2 (2ª fase) foi a mesma indicada na primeira e na terceira edições: a organização de uma linha de tempo histórico. Na tarefa 3 (3ª fase), as equipes realizaram um trabalho de análise e de compreensão de imagens, chamado pelos organizadores de "migalhas". Foram apresentados três documentos visuais: Carte d l'Atlantique, de Pedro Reinel, 1550 (Figura 7); Propaganda veiculada em revistas de grande circulação. Década de 1980 (Figura 8); e Inundação da Várzea do Carmo, de Benedito

[25] Esse documento não se encontra mais disponível no sítio da ONHB. Porém, está guardado em arquivos pessoais.

Calixto, São Paulo, 1892 (Figura 9) que deveriam ser associadas à frases que descreviam aspectos de cada uma delas.

Figura 7 - Carte d l'Atlantique, Pedro Reinel, Paris, Biblioteca Nacional da França, 1550.

Fonte:
https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21131&parId=983CEC4E1D9466F%21121&o=OneUp.

Figura 8 - Inundação da Várzea do Carmo, Benedito Calixto, São Paulo, Óleo sobre tela, 1,25 x 4,00 m. São Paulo, Museu Paulista/USP, 1892.

Fonte:
https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21131&parId=983CEC4E1D9466F%21121&o=OneUp.

Figura 9 - Propaganda veiculada em revistas de grande circulação, Década de 1980.

Fonte: https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21131&parId=983CEC4E1D9466F%21121&o=OneUp.

A tarefa 4 (4ª fase), foi, mais uma vez, a elaboração da "Gazeta do Jovem Historiador", cujo tema eram os conflitos que permeiam a História e o nosso cotidiano. As equipes deveriam escolher um conflito que tenha, em alguma época histórica, marcado o local em que seus componentes vivem ou onde se localiza a sua escola. Depois, elaborar reportagens temáticas, resultantes das seguintes atividades:

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA
I- Após escolher, narrar o conflito a partir seguintes indicações:
A) Onde ocorreu.
B) Quando ocorreu e quanto tempo durou.
C) Nome pelo qual ficou conhecido.
D) Seus principais líderes e/ou participantes.
E) O que causou o conflito.
F) Como ele se desenvolveu, o que aconteceu.
G) Como ele terminou.
H) Quais foram as consequências para a localidade.
I) Se a comunidade relembra o acontecido/se há alguma comemoração oficial/marco na cidade/estátua/placa comemorativa.

> II- A equipe deve dizer o que mais gosta e o que menos gosta na ONHB.
> III- A equipe deve colocar um epígrafe que seja coerente como com o tema do jornal, em qualquer de seus aspectos. Ou seja, deve escolher a citação de algum autor, o trecho de uma letra de música ou de um poema, uma frase que julgue inspiradora, interessante, ou que pensar. É fundamental indicar quem é o autor/autora da frase.
>
> **PRODUÇÃO DE FONTES VISUAIS**
> A reportagem deve ser ilustrada por duas imagens:
> Imagem 1 – pode ser uma fotografia ou retirada de um *site*/livro ou qualquer outro meio. A imagem deve ser diretamente alusiva ao tema da reprotagem e auxiliar a ilustrá-la, explicá-la melhor. Colocar uma legenda explicando a imagem e sua origem.
> Imagem 2 – deve ser uma fotografia atual da localidade, que faça alusão ao que foi narrado; imagem atual de onde ocorreu o conflito; ou fotografia de algum marco comemorativo que tenha relação com o conflito. Colocar uma legenda explicando a imagem.
> Imagem 3 – uma fotografia da equipe completa e com legenda[26].

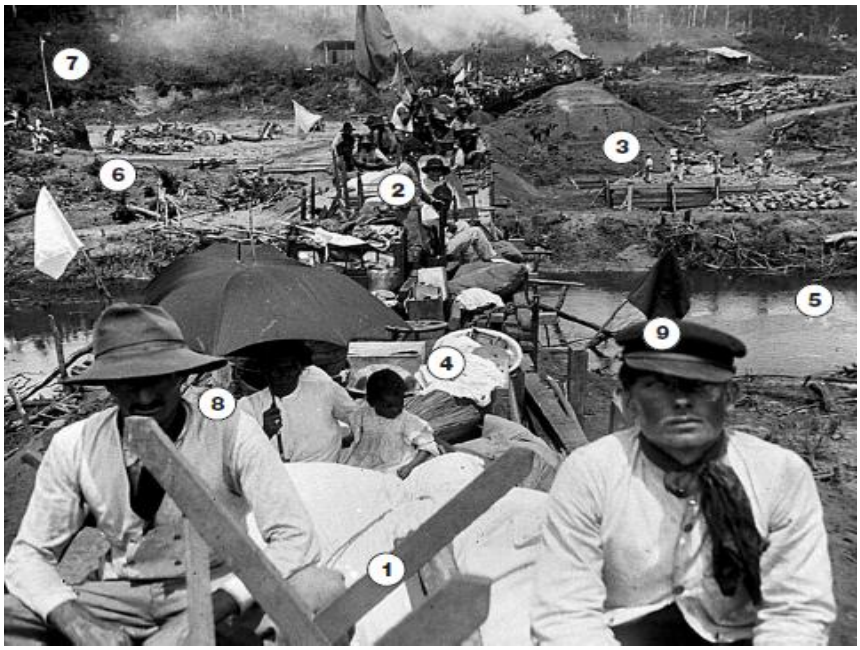
Quanto à 5ª ONHB, ocorrida em 2013, a tarefa da 2ª fase teve as mesmas características da tarefa 3 da 2ª e da 4ª edições: análise e compreensão de imagens, observando seus detalhes e apresentando suas conclusões. As três fontes visuais indicadas e que deveriam ser associadas às frases que descreviam aspectos de cada uma delas, foram: "Frontispício", de História Natural do Brasil, de Guilherme Piso, Gravura de 1648 (Figura 10); Mudança de acampamento da construção da linha de São Francisco, fotografia de Claro Jansson, 1913 (Figura 11); e a Capa do LP Tropicália ou *Panis ET Circenses*, com Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé, Torquato Neto, Mutantes e Rogério Duprat, de 1968 (Figura 12). A terceira tarefa (3ª fase) consistiu em escolher dois importantes lugares, situados no estado brasileiro em que os componentes das equipes viviam, e escrever um texto sobre a importância histórica de cada um deles.

[26] Informação disponível em https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHI6YOlDcXpmuxs&cid=0983CEC4E1D9466F&id=983CEC4E1D9466F%21130&parId=983CEC4E1D9466F%21121&o=OneUp.

Figura 10 - “Frontispício” de História Natural do Brasil, Guilherme Piso, Gravura de 1648.

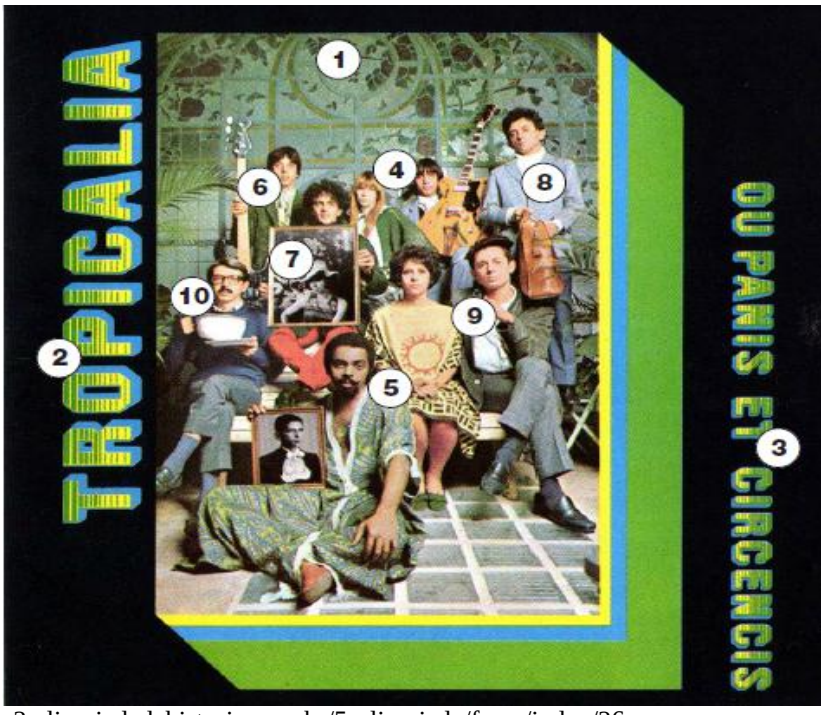
Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/26.

Figura 11 - Mudança de acampamento da construção da linha de São Francisco, fotografia de Claro Jansson, 1913.



Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/26.

Figura 12 - Capa do LP Tropicália ou *Panis ET Circenses*, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé, Torquato Neto, Mutantes e Rogério Duprat, 1968.



Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/26.

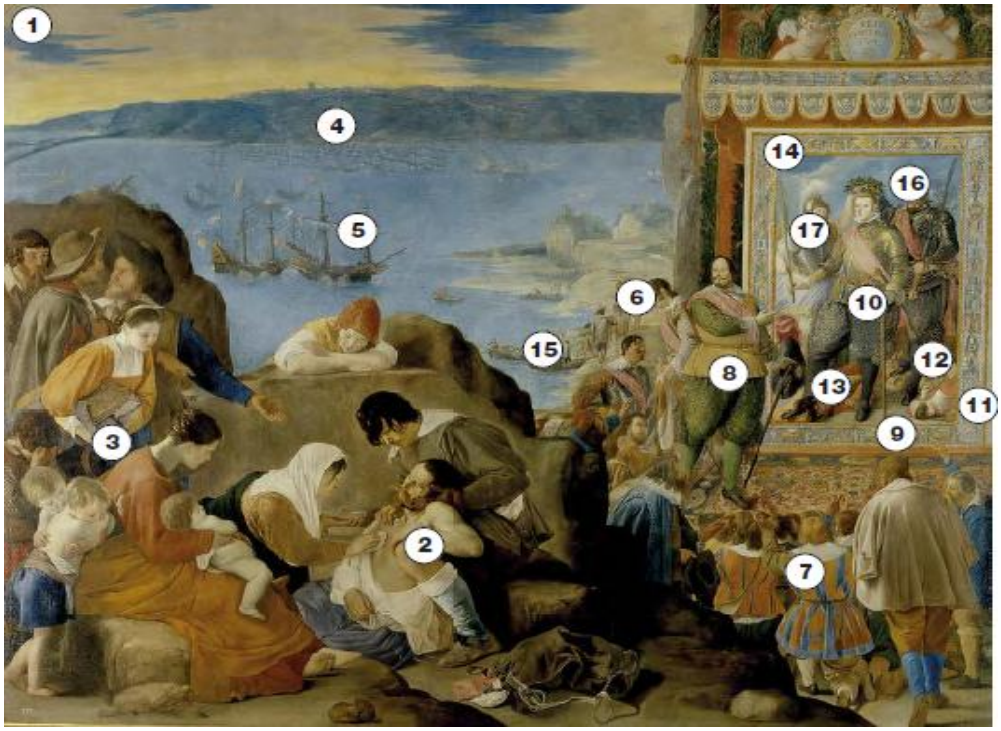
Na quarta tarefa (4ª fase), exigiu-se a elaboração um "folder turístico", com as informações sobre o estado ao qual a equipe pertence e sobre um lugar que ela recomendaria outra equipe fazer uma visita, para conhecer melhor a história de seu estado (e consequentemente, conhecer melhor a história do Brasil). Seguem as instruções para a elaboração do panfleto "Turismo Histórico":

1. Turismo Histórico (este título já vem pré-determinado por nós)
2. Conhecendo melhor … [Complete com o nome do estado. Deve ser o estado da federação informado por sua equipe quando da inscrição na Olimpíada]. Nosso sistema carregará automaticamente em seu folder um recorte do mapa do Brasil com o estado da federação em destaque.
Parte 1
3. Sobre o Estado. Em forma de texto, forneça dados sobre o estado. Sugerimos: a) quantos habitantes; b) localização; c) extensão territorial; d) quais as principais atividades econômicas; e) qual a capital do estado; f) qual a composição étnica do estado g) por quais características sociais e culturais é conhecido este estado h) e outras informações que sua equipe julgar relevantes.
Parte 2
4. O local que recomendamos a visita é…. [nome e localização]
5. Imagem do local (Pode ser uma foto tirada pela equipe, da internet ou de outra fonte qualquer). Capriche na escolha!
6. Forneça as informações relevantes sobre o local recomendado para a visita. Mencione o que está sendo mostrado na imagem escolhida. Sugerimos que estas informações estejam distribuídas da seguinte forma:
Parágrafo 1: por que este local é importante em termos históricos? Desde quando existe? Como é conhecido dentro do estado?
Parágrafo 2: na hora da visita, no que recomendam que os "visitantes" prestem atenção? Que detalhes devem observar? O que não devem deixar de fazer?

Parte 3
7. E se um dia voltarem com mais tempo a nosso estado, não deixem também de…..(Com certeza seu estado tem muitos outros locais historicamente/culturalmente interessantes. Esta é a chance para falar deles, com outras sugestões de visita (1 parágrafo de texto).
Parte 4
8. "Os anfitriões". Carregue uma foto de sua equipe [evite realizar montagens], lembrando-se sempre que na Olimpíada Nacional em História do Brasil, o professor orientador faz parte da equipe![27]

Da 6ª a 8ª edição, as tarefas 2 e 3 (2ª e 3ª fases) tiveram o mesmo formato: respectivamente, a análise e compreensão de três imagens e a organização de uma linha de tempo histórico. Na tarefa 2, da 6ª ONHB, ocorrida em 2014, as imagens foram: "A recuperação da Bahia de Todos os Santos", de Frei Juan Bautista Maíno, 1634-1635 (Figura 13); "Empréstimo Inglês", Vida Fluminense, 20 de Fevereiro de 1875 (Figura 14); e Passeata, fotografia, de autor desconhecido, 1968 (Figura 15).

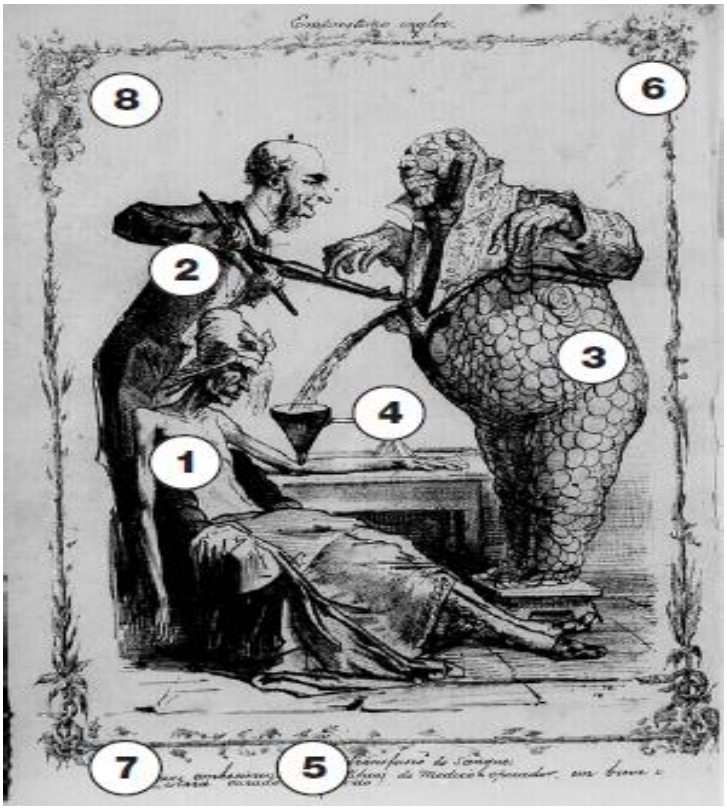
Figura 13 - A recuperação da Bahia de Todos os Santos, Frei Juan Bautista Maíno, 1634-1635.



Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/34.

[27] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/28. Grifos da Comissão Organizadora da 5ª ONHB.

Figura 14 - Empréstimo Inglês, Vida Fluminense, 20 de Fevereiro de 1875.



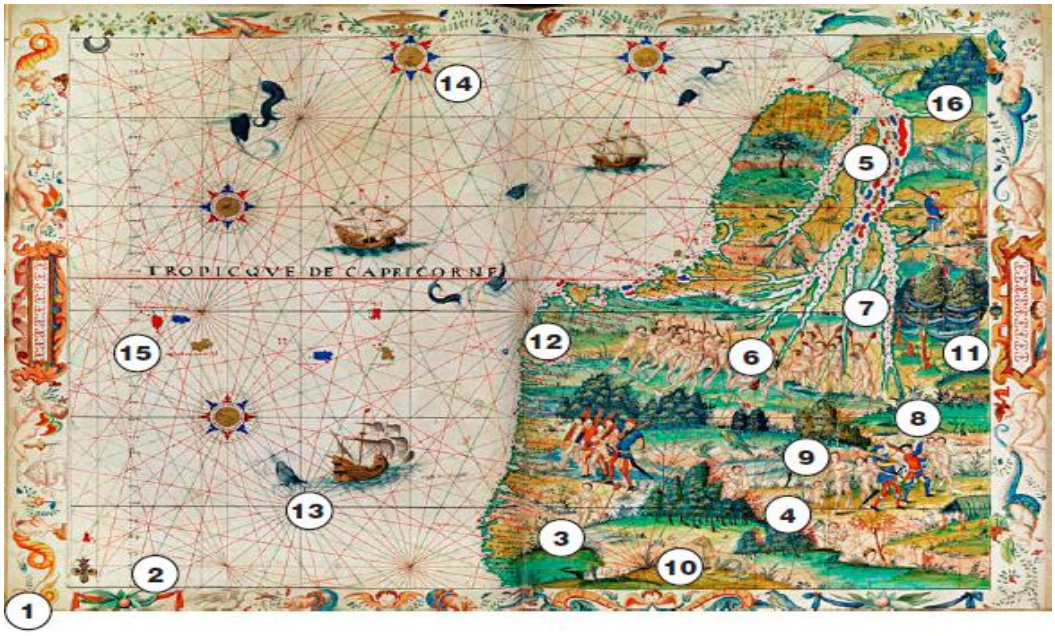
Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/34.

Figura 15 - Passeata, fotografia de autor desconhecido, 1968.

Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/34.

Na 7ª ONHB, em 2015, os documentos imagéticos foram: “Atlas dos Mares”, Autor desconhecido. França, 1538 (Figura 16); “Festa de Oxalufan”, Carybé, 1980 (Figura 17); e “Paraisópolis”, fotografia de Tuca Vieira, 2002 (Figura 18).

Figura 16 - Atlas dos Mares, Autor desconhecido, França, 1538.



Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/42.

Figura 17 - Festa de Oxalufan, Carybé, 1980.

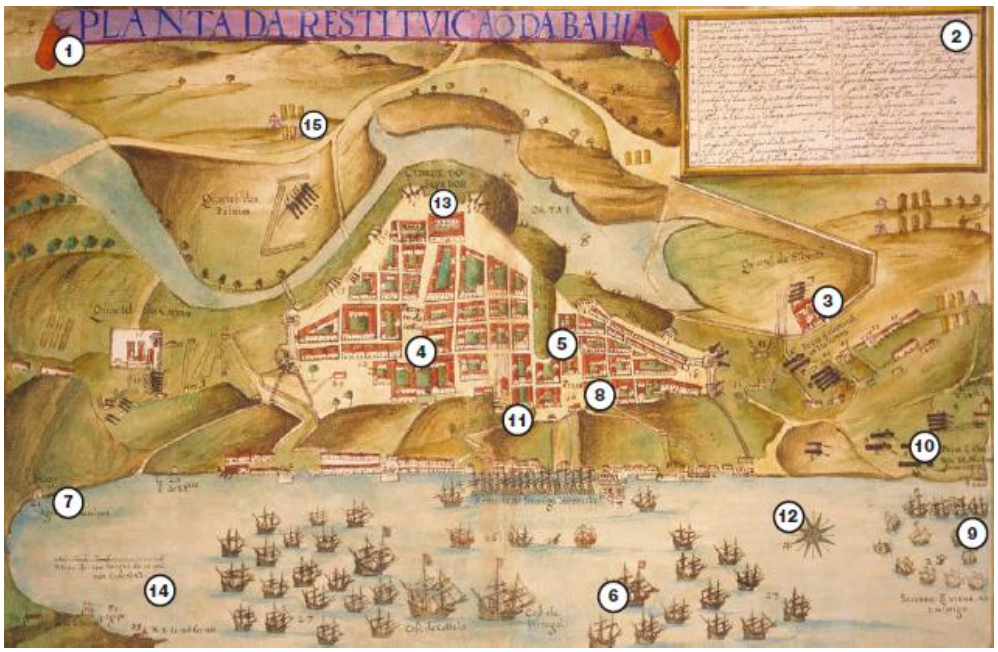
Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/42.

Figura 18 - Paraisópolis, fotografia de Tuca Vieira, 2002.

Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/42.

Na 8ª ONHB, em 2016, as imagens apresentadas foram: “Planta de Restituição da Bahia”, João Teixeira Albernaz, 1631 (Figura 19); “Batalha do Avaí”, Pedro Américo, década de 1870 (Figura 20); e “Missa campal celebrada em ação de graças pela abolição da escravatura no Brasil”, Antonio Luiz Ferreira, 1888 (Figura 21).

Figura 19 - Planta de Restituição da Bahia, João Teixeira Albernaz, 1631.

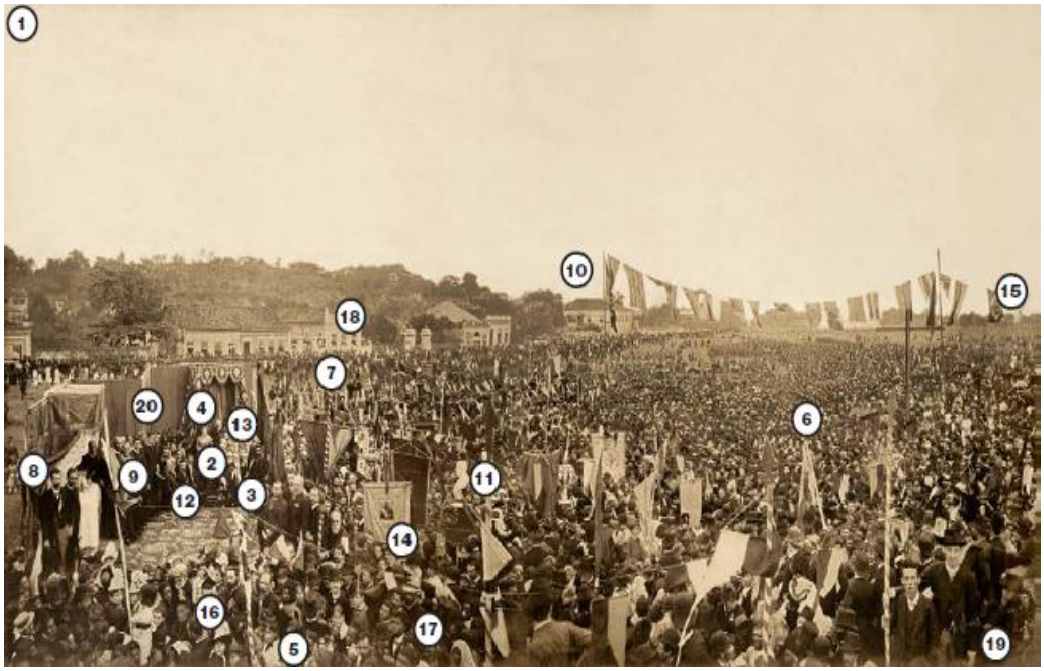


Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/52.

Figura 20 - Batalha do Avaí, Pedro Américo, década de 1870.

Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/52.

Figura 21 - Missa campal celebrada em ação de graças pela abolição da escravatura no Brasil, Antonio Luiz Ferreira, 1888.

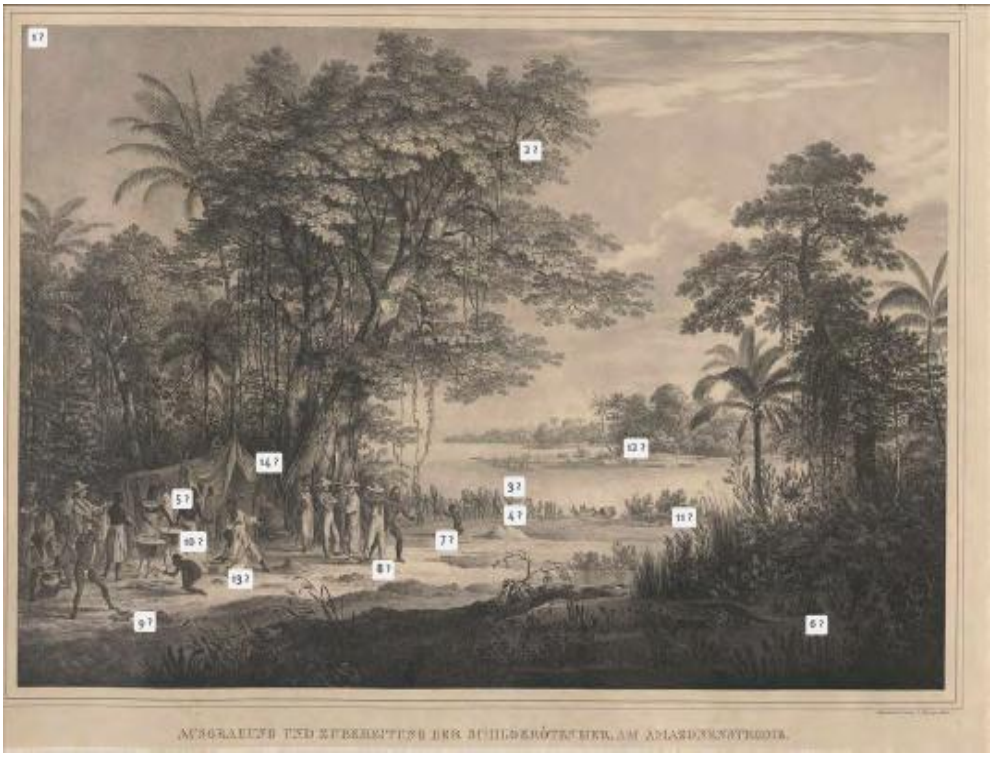


Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/52.

Na 9ª ONHB, em 2017, houve uma inversão entre as tarefas 2 e 3 (2ª e 3ª fases), em relação as três edições anteriores. A tarefa 2 foi a organização de uma linha de tempo histórico, colocando cada documento indicado nas questões das duas primeiras fases de acordo com a época a que pertenciam, foram escritos ou produzidos. E a tarefa 3, análise e

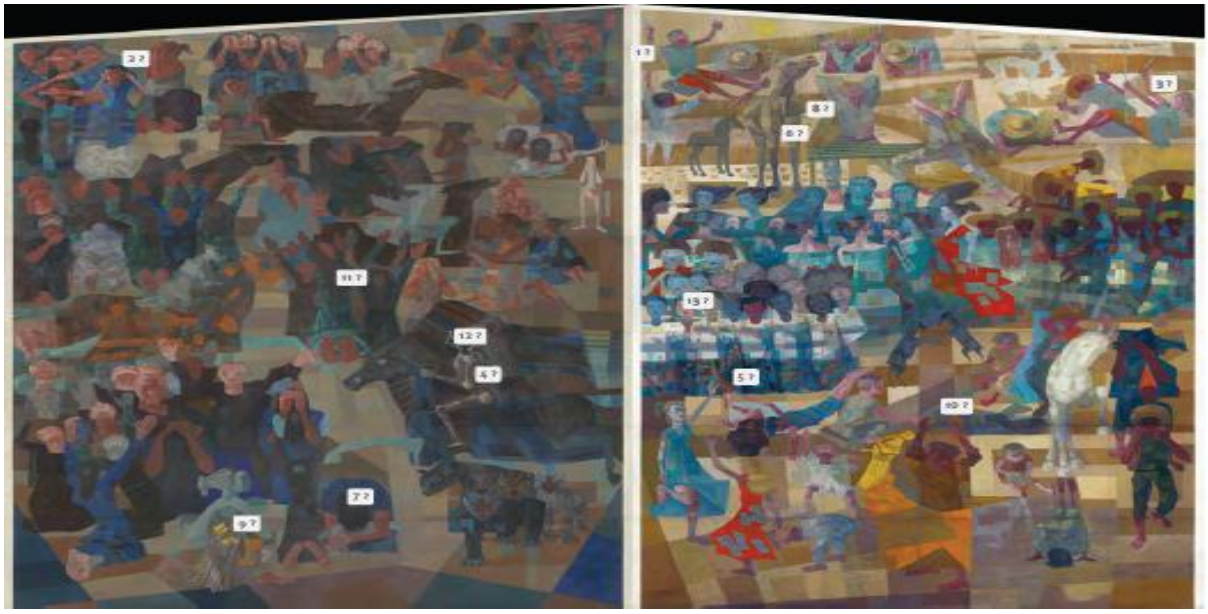
compreensão de imagens, observando seus detalhes e apresentando suas conclusões. As três fontes visuais indicadas e que deveriam ser associadas às frases que descreviam aspectos de cada uma delas, foram: “Extração e preparação de ovos de tartaruga no Rio Amazonas”, de Spix e Martius, 1828 (Figura 22); “Painéis Guerra e Paz”, de Cândido Portinari, 1942-1956” (Figura 23); e “Capa do LP Phono 73”, 1973 (Figura 24).

Figura 22 - Extração e preparação de ovos de tartaruga no Rio Amazonas, Spix e Martius, 1828.



Fonte: https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_3/questao/q34a.

Figura 23 - Painéis Guerra e Paz, Cândido Portinari, 1942-1956.



Fonte: https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_3/questao/q34b.

Figura 24 - Capa do LP Phono 73, 1973.

Fonte: https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_3/questao/q34c.

A tarefa 4 (4ª fase) da 6ª ONHB foi a elaboração de um panfleto denominado "Memórias da Censura", usando como referência a temática dos cinquenta anos do golpe civil-militar de 1964 e seus desdobramentos, dentro da diagramação organizada pela

comissão. As equipes foram orientadas a realizar uma entrevista com uma pessoa da cidade sobre as suas memórias da censura, durante a ditadura vivenciada no Brasil, de 1964 a 1985; além de seus dados pessoais e de fazer um registro fotográfico com o entrevistado. Num segundo momento, os componentes deveriam escolher uma imagem que simbolizasse a censura para essas pessoas, indicando de onde foi extraída ou se foi produzida por algum membro do grupo. Em seguida, escolheriam uma música e um trecho desta que representasse o tema do folder.

Na 7ª ONHB, a tarefa 4 consistiu na construção de uma reportagem de revista, com o título "Preconceito: tão longe, tão perto". Assim, as equipes realizaram uma entrevista com uma pessoa que já sofreu algum tipo de preconceito e como ela se sentiu em relação à situação, além de coletar as informações pessoais do entrevistado e fazer uma fotografia em conjunto. Em seguida, deveriam escrever um relato comentando e se posicionando sobre o ocorrido, além de elaborar uma montagem com quatro imagens, representando o preconceito em geral e o tipo de preconceito inserido no texto. Uma frase retirada da entrevista seria destacada no corpo da reportagem, na formatação indicada pela organização.

A criação de um mural denominado "Minha escola, escola minha" foi a quarta tarefa da 8ª ONHB. De acordo com as orientações, cada equipe deveria fazer:

> a) um levantamento das características da escola onde a equipe estuda em termos dos funcionários (docentes e não docentes) que trabalham nela; b) fazer um segundo levantamento, a partir de um questionário, da opinião de colegas sobre a escola, sistematizando estas opiniões em características positivas e negativas; c) produzir em forma de texto a descrição das características positivas e negativas da escola e, por fim, d) fazer uma proposta positiva para algo que possa passar a existir em sua escola[28].

Na 9ª edição, a elaboração de um Pasquim, sob o título "O ensino de História é um direito!", foi a tarefa da 4ª fase. Para realizar a Tarefa, a equipe teria que:

> a) entender ao longo do tempo a importância do ensino de história; b) perceber como medidas políticas recentes interferem com esse ensino; c) opinar sobre isso; d) entrevistar o professor de história (o capitão da equipe) e e) produzir textos para cada parte do Pasquim[29].

É importante destacar que, além da tarefa 4 (4ª fase) ser a que mais demanda tempo, ela será avaliada na quinta fase pelos seus pares e por uma comissão de professores indicada pela organização da ONHB.

[28] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/54.
[29] Informação disponível em https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_4/questao/q46.

Apresentadas as etapas da ONHB, realizadas por meio digital, chegamos a 6ª e última fase desse evento, a qual ocorre com uma prova presencial na Unicamp. Concomitantemente à aplicação da prova final pelos alunos, os professores-orientadores participam de uma palestra organizada pela comissão, em geral, com um tema relacionado à temática da edição. No dia seguinte, ocorre a premiação com a entrega de 15 medalhas de ouro, 25 de prata, 35 de bronze e menções honrosas, denominadas "medalhas de cristal" pela organização do evento para o restante das equipes finalistas que não conseguiu atingir uma pontuação comparada às demais. É importante ressaltar que a Comissão Organizadora não socializa essas provas, nem mesmo em seu sítio[30].

Na 2ª ONHB, a organização do evento indicou para a leitura quatro subcapítulos, da parte I da obra "Caminhos e Fronteiras", de Sérgio Buarque de Holanda. A partir dela foram elaboradas as seguintes questões:

> 1) Com base neste material, na leitura realizada anteriormente e em suas reflexões sobre esta leitura, responda:
> a) Quais as idéias principais do texto? Identifique ao menos duas idéias que o autor apresenta e explique-as.
> b) Como o autor descreve as relações entre os naturais da terra (indígenas) e os portugueses? Cite dois exemplos presentes no texto de Sérgio Buarque de Holanda e explique-os.
> 2) Ainda utilizando o texto de Sérgio Buarque de Holanda e sua reflexão sobre ele, responda:
> a) Quais formas de abertura de caminhos e rotas o autor descreveu?
> b) Quais são as idéias principais do subcapítulo "Frotas de Comércio"? Explique-as.
> 3) Ao longo da Olimpíada, abordamos temas importantes para a história, nas questões e atividades. Um deste temas foi a história oral. As equipes escolheram entrevistados, aplicaram questionários a eles, transformaram essas respostas em um texto e, posteriormente, transformaram esse texto em uma pequena reportagem. As informações iniciais, assim, foram se transformando ao longo do processo. Responda:
> a) O que é história oral?
> b) A história oral é uma forma mais completa e verdadeira de se fazer história? Justifique sua resposta[31].

Para a prova final da 3ª edição da ONHB, a Comissão Organizadora indicou às equipes a leitura do segundo capítulo da obra "Sobrados e Mucambos", de Gilberto Freyre, cuja discussão salienta as transformações dos ofícios no Brasil na passagem do mundo rural-agrário para o urbano-industrial. As três questões respondidas pelas equipes versaram sobre a posição social ocupada pelas mulheres, além de sua rotina naquele período histórico abordado

[30] As informações relatadas sobre as provas finais da ONHB fazem parte de um arquivo pessoal do autor e de alguns professores participantes. A prova final da 1ª ONHB não está acessível em seu sítio e nem foi encontrada em arquivos pessoais de participantes.
[31] Informação pertencente ao arquivo do autor.

na obra indicada; a definição e a importância dos sobrados e dos mucambos; e, por último, porque certos ofícios/profissões desapareceram.

A partir da 4ª edição, a prova final mudou o formato e a estrutura. Nesta, foram apresentados quatro documentos visuais para que as equipes observassem os detalhes, descrevessem-nos, comparassem-nos e os analisassem. Seguem as instruções dadas aos participantes:

> QUESTÃO 1: Observe e descreva com detalhes a imagem do documento 1 (Homem mulato. Albert Eckhout, 1641). Considere a personagem principal, o cenário representado e outros elementos que julgar importante.
> QUESTÃO 2: Na fase 4 desta edição da ONHB utilizamos um documento semelhante a este. Observe o documento 2 com atenção (Propaganda distribuída na região da Toscana, Itália, durante a II Guerra Mundial. Foto: Marco Zambello) . A quem o documento se dirigia e visava atingir? Este documento teve um objetivo específico. Que objetivo era esse?
> QUESTÃO 3: Observe os documentos 3 e 4 (Propaganda da Legião Brasileira de Assistência, 1944 e Propaganda da Arno da década de 1950). Compare-os e escreva um texto analisando-os numa perspectiva histórica[32].

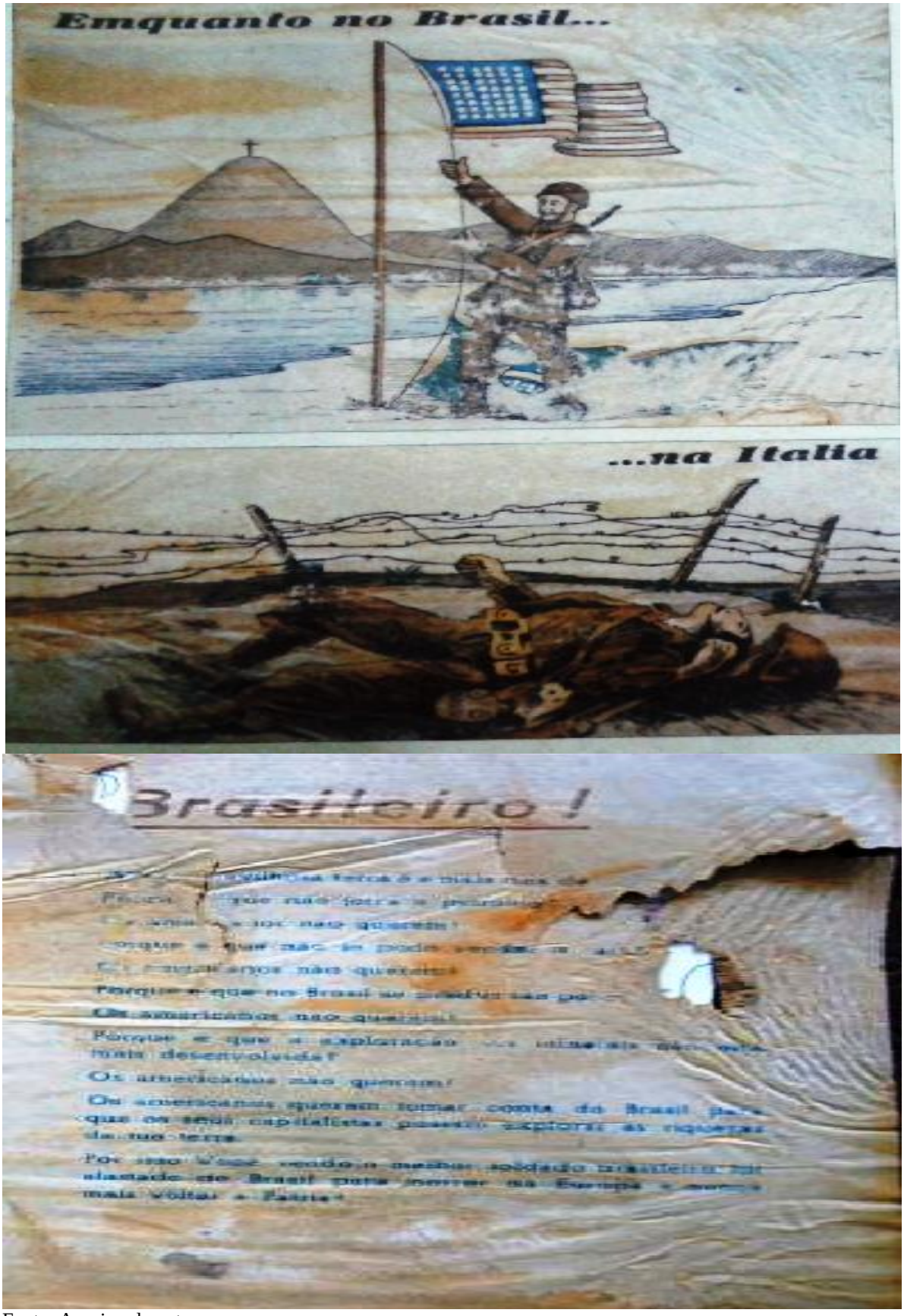
Seguem as imagens dos documentos dessa prova da fase final (Figuras 25 a 28).

Figura 25 - Homem mulato, Albert Eckhout, 1641.

Fonte: Arquivo do autor.

[32] Informação pertencente ao arquivo do autor.

Figura 26 - Propaganda distribuída na região da Toscana, Itália, durante a II Guerra Mundial, Foto Marco Zambello.



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 27 - Propaganda da Legião Brasileira de Assistência, 1944.

Fonte: https://www.tumblr.com/search/legi%C3%A3o%20brasileira%20de%20assist%C3%AAncia.

Figura 28 - Propaganda da Arno, década de 1950.

Fonte: http://www.propagandashistoricas.com.br/2013/07/arno-casamento-anos-50.html.

Nas últimas cinco edições, a verificação final passou a se constituir, além de questões, por desafios diversos. Na 5ª ONHB, às equipes finalistas foram colocadas duas questões com as seguintes instruções:

> **Instruções para a realização da prova:**
> Vocês receberam dois grupos de documentos:
> Dentro do envelope pequeno há quatro documentos (fotografias), eles devem ser utilizados para responder à questão 1 (itens 1.1 e 1.2). Para isso:
>
> 1. Observem com cuidado as imagens recebidas.
> 2. As 4 imagens recebidas devem ser coladas na folha verde, na composição que sua equipe decidir ser a mais adequada. Se a equipe quiser pode usar a frente e o verso da folha verde, mas isso não é obrigatório. Não é permitido recortar as imagens nem selecionar partes delas, mas elas podem ser coladas do jeito e na ordem que sua equipe decidir.
> 3. Antes de colar as imagens, decidam com cuidado qual a sequência ideal. Se sua equipe mudar de ideia quanto à uma colagem já realizada, não entre em pânico. Chame o monitor que emprestará uma tesoura para que sejam recortadas as imagens e realizada uma nova colagem se necessário.
> 4. A equipe deve escrever um texto na folha cor de rosa, seguindo as instruções do item 1.2.
> 5. O texto deve ser claro e ter começo, meio e fim. O texto não pode exceder o tamanho da folha cor de rosa fornecida (frente e verso).
>
> Dentro do envelope grande há dois documentos (um trecho de artigo acadêmico e uma tabela). Eles devem ser utilizados para responder a questão 2.
>
> 1. Leia atentamente os dois documentos.
> 2. Responda cada um dos 4 itens separadamente.
>
> Mantenha a calma e bom trabalho![33]

A primeira questão apresentou quatro fotografias: os índios Bororós de Rio Verde de Goyás, de José Severino Soares, datada de 1894 (Figura 29); uma Negra de Ganho, de autor anônimo (Figura 30); uma reunião de mestiços com homens brancos (Figura 31); e a atriz brasileira Taís Araújo (Figura 32). Os estudantes deveriam recortar as imagens, colar na prova e depois analisar, estabelecendo comparações a partir do tema "A conformação étnica do Brasil":

> 1.1.Cole aqui as imagens da composição realizada por sua equipe.
> 1.2. Ainda sobre a série de 04 fotografias escreva um texto que:
> a) Descreva os 4 documentos iconográficos (imagens) e relacione-os entre si;
> b) Justifique a colagem realizada;
> c) Leve em consideração dois temas históricos: identidade nacional e cultura brasileira[34].

[33] Informação pertencente ao arquivo da Comissão Organizadora da 5ª ONHB.
[34] Informação pertencente ao arquivo da Comissão Organizadora da 5ª ONHB.

Figura 29 - Os índios Bororós de Rio Verde de Goyás, José Severino Soares, 1894.

Fonte: http://www.etnolinguistica.org/imagem:3.

Figura 30 - Negra de Ganho, Autor anônimo.

Fonte: http://www.debatesculturais.com.br/cenas-da-escravidao-africana-no-reconcavo-do-rio-de-janeiro/.

Figura 31 - Fotografia de uma reunião com mestiços e brancos.

Fonte: Arquivo da Comissão Organizadora da 5ª ONHB.

Figura 32 - Fotografia da atriz Taís Araújo.

Fonte: Arquivo da Comissão Organizadora da 5ª ONHB.

A segunda questão versou sobre os imigrantes, a partir de dois documentos: um fragmento de um texto acadêmico e uma tabela com a população brasileira estrangeira e naturalizada, por estado e por algumas nacionalidades, baseada no Censo de 1920 (Figura 33).

Documento 1

"Raça, imigração e identidade nacional são temas que estiveram intimamente interligados na história do pensamento social brasileiro, principalmente no período

que vai de meados do século XIX até próximo ao fim do Estado Novo. Diversos autores escreveram, cada um à sua maneira, sobre a formação de um povo brasileiro que, tendo como ponto de partida a ideia de civilização, deveria ser constituído com o incremento do elemento europeu e a consequente inversão da pirâmide de cores, até se chegar ao ideal do branqueamento." REINHEIMER, Patrícia. Identidade nacional como estratégia política. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, abr. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 out. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132007000100006[35].

Figura 33 - Tabela com a população estrangeira e brasileira naturalizada, por estados e por nacionalidades, Censo de 1920.

Documento 2

TABELA 4

População estrangeira e brasileira naturalizada, por Estados, segundo algumas nacionalidades no censo de 1920 *

Estados	Portugal	Itália	Espanha	Alemanha	Japão	Outros	Total
Alagoas	237	134	38	34	—	250	693
Amazonas	7615	726	986	72	32	7505	16836
Bahia	3345	1448	2489	398	7	2913	10600
Ceará	296	105	23	18	2	457	901
Distrito Federal	172338	21929	18221	2885	244	23512	239129
Espirito Santo	1728	12553	1055	1308	1	2109	18754
Goiás	304	268	192	66	—	864	1694
Maranhão	625	108	65	12	—	776	1586
Mato Grosso	1310	810	570	117	514	22000	25321
Minas Geraes	18228	42943	6809	1710	1923	14092	85705
Pará	14211	1114	3355	163	3	3237	22083
Paraiba	131	207	13	48	—	203	602
Paraná	1808	9046	1817	4738	701	44643	62753
Pernambuco	4809	756	1014	1550	6	3563	11698
Piauí	66	37	5	3	—	215	326
Rio de Janeiro	28661	10000	4900	898	69	6303	50831
R. G. Norte	81	91	19	25	—	111	327
R. G. Sul	9324	49136	5359	16952	13	70241	151025
Santa Catarina	506	8062	806	10758	—	11111	31243
São Paulo	167198	398797	171289	11060	24435	57072	829851
Sergipe	125	79	20	45	—	128	397
Acre	631	56	97	10	26	2686	3506
Brasil	433577	558405	219142	52870	27976	273991	1565961

* Não se acham computadas 24.417 pessoas de nacionalidade ignorada, ou que se ignorava a nacionalidade.

LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972). **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 8, supl. jun. 1974. Disponível em <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101974000500003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 out. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101974000500003.

Fonte: Arquivo da Comissão Organizadora da 5ª ONHB.

[35] Informação pertencente ao arquivo da Comissão Organizadora da 5ª ONHB.

Os itens para as respostas das equipes foram os seguintes:

> 2. Com base no Documento 1 (artigo de Patrícia Reinheimer) e no Documento 2 (Tabela) responda:
> a) Quais são os três (3) principais grupos que imigraram para o Brasil?
> b) Que estados brasileiros receberam mais imigrantes?
> c) Quais os objetivos principais da política nacional de incentivo à imigração na Primeira República?
> d) Quais os impactos da imigração na formação da identidade nacional brasileira? [36]

As questões finais da 6ª ONHB tiveram como base os 50 anos do Golpe Civil-Militar de 1964 e seus desdobramentos. Foram entregues às equipes dois documentos: I - A letra da composição Apesar de Você, de Chico Buarque de Holanda, e II - Um texto baseado no panfleto "Manoel Fiel Filho", Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, 1980. Seguem as questões:

> 1- Leia a letra da música Apesar de Você, de Chico Buarque, e responda: A) Identifique na letra da canção dois verbos que expressam as ideias de censura e de repressão. Copie-os e explique sua escolha; B) O título da canção é Apesar de Você. A quem se refere este "você"?; C) Relacione a canção Apesar de Você ao período em que foi composta (1970). Explique.
> 2- Imagine que você é um/uma jovem pesquisador(a) em história e encontrou por acaso o documento 2, sobre Manoel Fiel Filho, em um arquivo de sua cidade. Com base neste documento, escreva uma carta para a Comissão Nacional da Verdade: A) Expondo de forma resumida o fato contado pelo documento; B) Reivindicando que a Comissão investigue este caso; C) Justificando por que você acha isso necessário. [37]

Os diversos tipos de preconceito foram o assunto básico das questões da prova final da 7ª ONHB. Na primeira, foi apresentado aos estudantes com uma propaganda de carros da marca *Chevrolet*, da concessionária Guaporé, nos anos de 1970, em São Paulo (Figura 34). O cartaz trazia a seguinte ideia central: "Vende-se uma família de escravos". Assim, os componentes das equipes tiveram que responder:

> Questão 1
> O documento 1 é uma propaganda de concessionária de veículos da década de 1970. Observe este documento e responda:
> a) Que comparação a propaganda estabelece? Que tipo de preconceito ela expressa?
> b) Transcreva dois trechos da propaganda e relacione-os à lógica do trabalho escravo na história do Brasil.
> c) Qual seria a recepção desta propaganda se ela fosse veiculada nos dias de hoje? Justifique.
> Responda os itens a, b e c separadamente. As respostas não podem exceder o tamanho da folha branca fornecida [frente e verso][38]

[36] Informação pertencente ao arquivo da Comissão Organizadora da 5ª ONHB.
[37] Informação pertencente ao arquivo do autor.
[38] Informação pertencente ao arquivo da Comissão Organizadora da 7ª ONHB.

Na segunda questão, a partir de um cartaz de uma propaganda de cerveja (Figura 35):

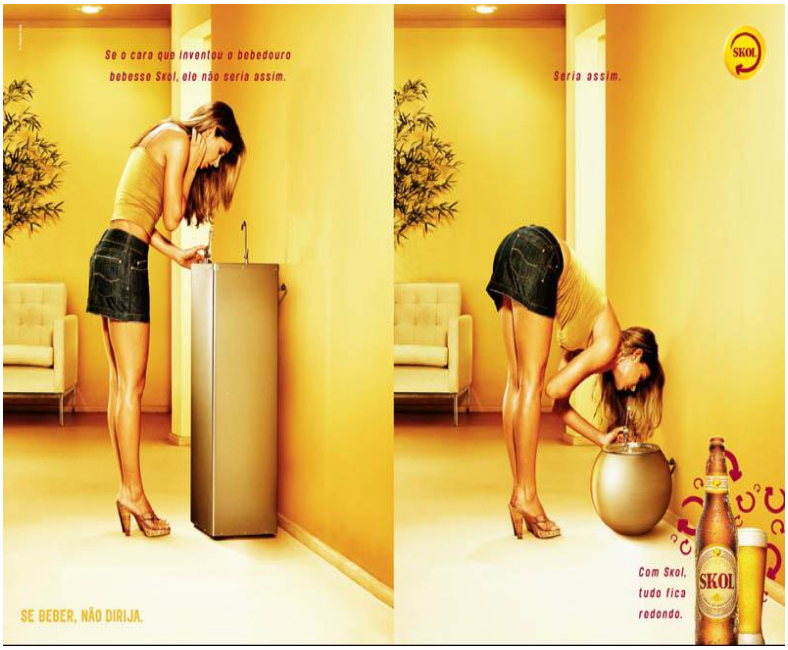
> Questão 2
> Imagine a seguinte situação:
> O documento 2 (propaganda de cerveja) foi postado em uma rede social. Personagens A e B manifestaram **opiniões conflitantes** sobre a propaganda.
> Personagem **A** tem uma **opinião favorável** à propaganda.
> Personagem **B** tem uma **opinião desfavorável** à propaganda.
> Baseado na imagem e nos seus conhecimentos sobre o tema crie um diálogo entre A e B no qual fiquem claros os argumentos de cada parte.
> Lembre-se: não é uma dissertação e sim um diálogo. Use os espaços fornecidos e não os exceda em tamanho[39].

Figura 34 - Propaganda de carros da marca *Chevrolet*, da concessionária Guaporé, em São Paulo, anos de 1970.

Fonte: http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/propaganda-de-carros-caminhoes-motos-e.html.

[39] Informação pertencente ao arquivo da Comissão Organizadora da 7ª ONHB. Grifos da Comissão Organizadora.

Figura 35 - Cartaz de uma propaganda de cerveja.



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/553379872933432648/.

A escola foi o tema para a final da 8ª ONHB. A 1ª questão apresentou uma série de quatro charges (Figuras 36 a 39) inseridas no contexto da educação brasileira, em 2016. Por conseguinte, foi pedido para escreverem um texto a respeito das charges, relacionando-as e se posicionando quanto às questões que elas traziam.

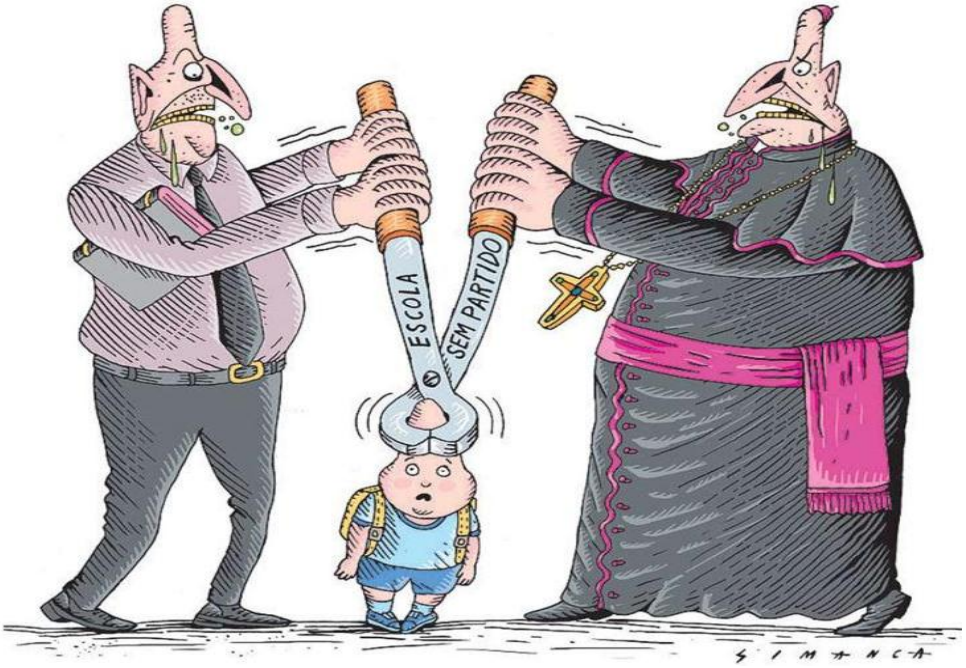
Figura 36 - Charge “Escola Livre” em Alagoas.

Fonte: http://www.controversia.com.br/blog/2016/04/30/alagoas-proibe-professor-de-opinar-nas-aulas-projeto-similar-tramita-no-congresso/.

Figura 37 - Charge Bem vindos à escola sem partido.

Fonte: http://resistenciaterceiromundista.blogspot.com.br/2016/08/escola-sem-partido-do-que-se-trata_15.html.

Figura 38 - Charge Escola sem Partido.



Fonte: http://altamiroborges.blogspot.com.br/2016/08/escola-sem-partido-pedagogia-da-mordaca.html.

Figura 39 - Charge Escola infantil de Primeiro Mundo, Laerte.

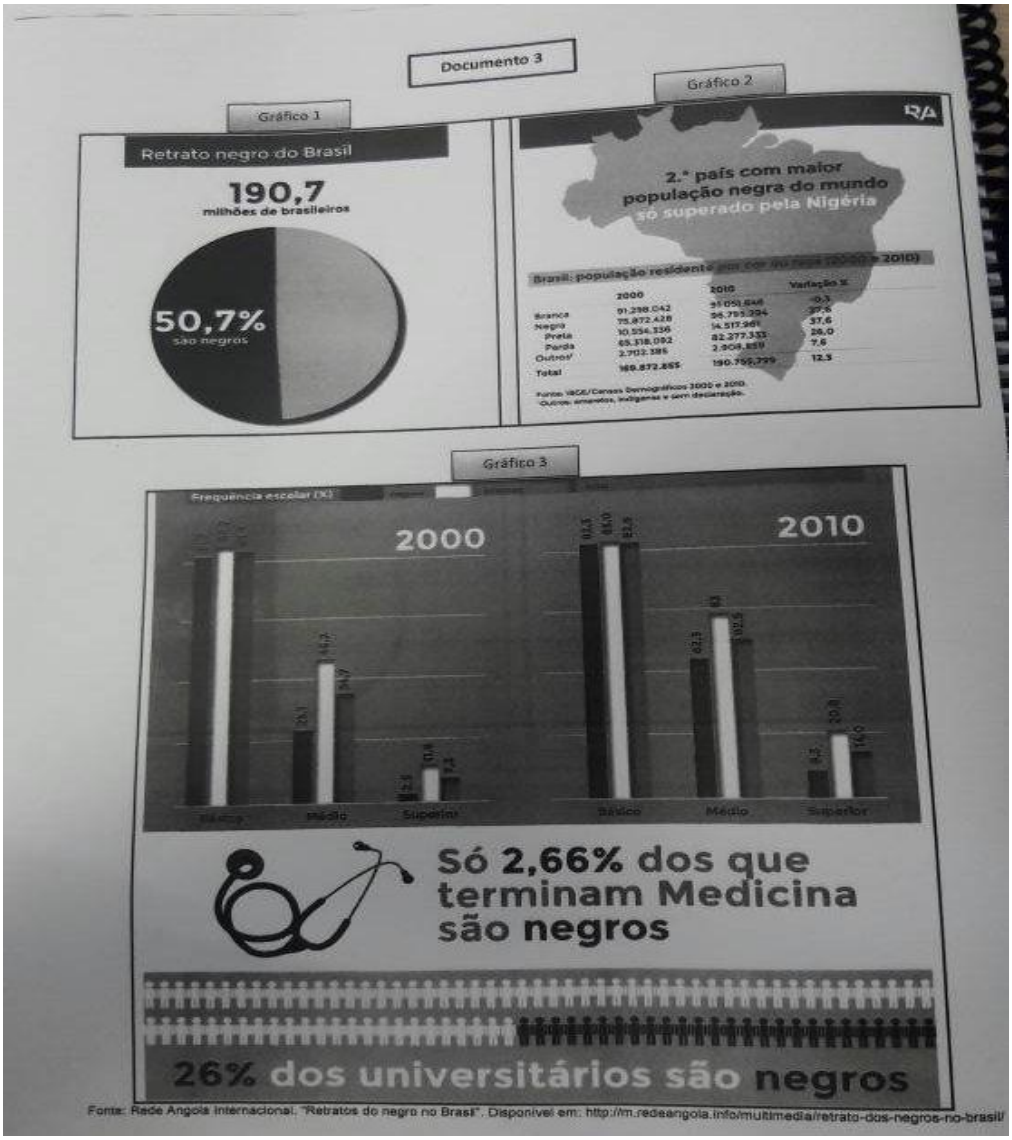
Fonte: http://murieltotal.zip.net/arch2011-05-01_2011-05-07.html.

Na 2ª questão, a comissão simulou uma situação ocorrida com uma professora de História, durante a realização da quarta tarefa, na 4ª fase. No texto fictício, a referida educadora foi chamada a dar esclarecimentos à direção da escola sobre os pontos nos quais a escola poderia melhorar, destacados em um dos textos produzidos pelas equipes na tarefa 4. Segundo a diretora, a docente e os seus alunos estavam divulgando uma imagem negativa da escola. Como consequência, os estudantes se reuniram e escreveram uma carta à direção da escola defendendo a docente e a tarefa realizada. A partir dessa ficção e, imaginando-se como uma das equipes da professora inquirida, os finalistas tiveram que escrever uma carta semelhante, dentro das características desse gênero textual. Para apoiar os argumentos, puderam utilizar dois documentos também distribuídos pela organização: o artigo 5º da atual Constituição brasileira (1988) e o Título II da LDBEN.

Na 9ª edição da ONHB, cujo tema básico foi o ensino de História, a Comissão Organizadora surpreendeu ao propor questões sobre as Diretas Já! e discutir a respeito da população negra no Brasil a partir da interpretação de gráficos e da ideia de meritocracia. Dessa forma, na primeira questão, a referida comissão entregou às equipes a Emenda Constitucional proposta pelo deputado Dante de Oliveira (PEC nº 5/1983) e a letra da canção "Pelas Tabelas", composta por Chico Buarque em 1984. Depois, pediu para que o trio respondesse os seguintes itens, separadamente: a) Identifique o movimento histórico/político a que os documentos se referem. Explique-o; b) Que argumentos o autor da Emenda

Constitucional utiliza para defendê-la?; e c) Há ironia em ler, nos dias atuais, a letra da canção de Chico Buarque. Identifique que ironia é essa. Copie e explique dois trechos da canção que sustentem essa afirmação. Na segunda questão, pediu-se que os estudantes observassem três gráficos (Figura 40): o gráfico 1, sobre a proporção da população negra no Brasil em relação à população total do país; o gráfico 2, apresentou dados da população por cor ou raça, levando-se em consideração que os pretos e pardos compõem, somados, a população negra; o gráfico 3, mostrou dados sobre a frequência escolar por cor ou raça nos três níveis de ensino, em 2000 e 2010. Em seguida, desenvolver, separadamente, dois itens: a) Explique histórica e socialmente os dados apresentados; e b) Com base nos gráficos e em seus conhecimentos, defina e discuta a ideia de meritocracia.

Figura 40 - Retratos do negro no Brasil, Rede Angola Internacional.



Fonte: Arquivo do autor.

Diante do exposto, de 2012 em diante, de acordo com o meu objetivo de uma formação mais integralizada dos educandos, a ONHB passou a fazer parte da carga horária das turmas de 4º ano do Ensino Médio Integrado, no Campus Mossoró do IFRN, como uma estratégia de aprendizagem que pôde, de repente, ajudar a fugir do ensino tradicional de História. As atividades olímpicas de História do Brasil podem desenvolver um refinamento na pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar, ampliar o conhecimento histórico ao estudar e questionar diferentes interpretações de diversos documentos em seus vários formatos.

Alinho a referida concepção de ensino tradicional de História àquela caracterizada por Schimidt (2009, p. 204) como uma prática reprodutora de "[...] uma visão factual, desarticulada e fragmentada do social, em que caberia à História apenas o estudo do passado por meio de um conhecimento despolitizado e intelectualizado, do qual o professor participa como transmissor e vulgarizador, e o educando como receptor passivo".

No próximo capítulo, algumas questões das provas das cinco últimas edições da ONHB serão analisadas, buscando articular os princípios orientadores da prática pedagógica do IFRN, expressos no PPP: a pesquisa como princípio pedagógico; o trabalho como princípio educativo; o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade, e com os eixos temáticos para o currículo da disciplina História, estabelecidos na PTDEM: Homem, sociedade e cultura; Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais; e Diversidade cultural, ideologia, ação do Estado e globalização.

4 ONHB, ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Neste capítulo, buscamos relacionar a ONHB, o ensino de História e as práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado, a partir da análise de questões propostas pela ONHB tendo como parâmetros os princípios orientadores da prática pedagógica expressos no PPP do IFRN:

1- a pesquisa como princípio pedagógico;

2- o trabalho como princípio educativo;

3- o respeito à diversidade; e

4- a interdisciplinaridade.

Verificamos, também, as possibilidades de diálogo entre o currículo da disciplina História no IFRN, as orientações para as práticas pedagógicas desta instituição e as atividades indicadas pela Olimpíada Científica investigada.

É importante destacar alguns números que nos obrigaram a fazer recortes. Das nove edições da ONHB, de 2009 a 2017, foram apresentadas 414 questões às equipes participantes, além de 45 tarefas. Logo, pelos limites intrínsecos a uma dissertação, torna-se inviável a análise de cada uma delas. Dessa forma, optamos por examinar uma questão de múltipla escolha de cada uma das quatro primeiras fases virtuais, da 5ª a 9ª edições, correspondentes aos anos de 2013 a 2017, perfazendo 20 questões, aproximadamente, 10% das 210 no referido período.

O recorte temporal de 2013 a 2017 foi definido pelo início da prática da nova matriz curricular da disciplina História no IFRN, elaborada entre 2009 e 2012. Assim, averiguamos de que forma as atividades da ONHB contemplaram os eixos da proposta para o ensino de História no IFRN, definidos na PTDEM.

Outro fator importante se deu em função das dificuldades de acesso às informações referentes às quatro primeiras edições da ONHB. Em 2013, houve uma mudança do sítio anteriormente vinculado ao Museu Exploratório de Ciências da Unicamp para um desenhado, construído e mantido pela empresa de *design* virtual que presta serviços à Comissão Organizadora da ONHB (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2017). Durante esse processo, ocorreram também mudanças e readequações de servidores e de provedores de hospedagem do sítio do evento, durante as quais alguns documentos não foram salvos pelos organizadores.

Dessa forma, a partir da 5ª ONHB, quando o Departamento de História assume efetivamente a coordenação da olimpíada, e com os dados hospedados na nova empresa de *design* virtual, o sítio possibilita o acesso aos mais variados documentos utilizados nas provas, exceto as provas finais, que não são disponibilizadas aos usuários em nenhum formato.

Quanto à escolha de quais questões para análise, conjugamos a investigação de como o seu estudo pode contribuir para a prática pedagógica do IFRN, de acordo com seus princípios de orientação (a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade), se os eixos temáticos do currículo de História da instituição são contemplados e também com a investigação de diferentes tipos de fontes abordadas, relacionando-as com o ensino de História e com o tema básico de cada edição.

Nossa preocupação em usar variadas fontes históricas diz respeito à importância do seu uso no ensino da disciplina História, como assinalam Schimidt e Cainelli (2009, p. 116): "O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada".

De acordo com as justificativas elencadas, o Quadro 3 apresenta as questões escolhidas para análise.

Quadro 3 - Questões para análise, 2013-2017.

Tipo de documento	Fase	Questão	Edição	Ano
Frontispício de um livro	1ª	09	5ª	2013
Relato de memória	2ª	21	5ª	2013
Quadro	3ª	33	5ª	2013
Conto	4ª	38	5ª	2013
Artigo de jornal	1ª	10	6ª	2014
Depoimento	2ª	12	6ª	2014
Letra de música	3ª	24	6ª	2014
Documento legal	4ª	39	6ª	2014
Gráfico e pesquisa	1ª	09	7ª	2015
Gravura	2ª	17	7ª	2015
Litografias	3ª	25	7ª	2015
Literatura de Cordel e texto acadêmico	4ª	35	7ª	2015
Jornal eletrônico e fotografia	1ª	01	8ª	2016
Documento legal	2ª	19	8ª	2016
Charges	3ª	25	8ª	2016
Texto acadêmico	4ª	45	8ª	2016
Twitter	1ª	01	9ª	2017
Literatura	2ª	17	9ª	2017
Documento legal, guia e manual didático	3ª	27	9ª	2017
Texto acadêmico	4ª	39	9ª	2017

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados no sítio da ONHB.

Para que possamos identificar a possibilidade de relação entre as questões da ONHB e os princípios orientadores da prática pedagógica estabelecidos no PPP do IFRN, apresentá-los-emos a seguir.

4.1 OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO IFRN

O PPP do IFRN compreende que o conhecimento pedagógico é um processo dinâmico de construção, reconstrução e ampliação que se dá tanto dentro como fora da sala de aula, em suas diversas manifestações.

O referido documento assume a tendência crítica da pedagogia como referência à compreensão teórica e prática dos processos formativos para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações sociais desiguais geradoras de opressão. Como aportes

teóricos, considera tanto o pensamento de Paulo Freire (proposta da Educação Libertadora[40]), como o de Dermeval Saviani (proposta da Pedagogia Histórico-Crítica[41]).

A compreensão dos processos de aprendizagem humana é considerada de relevância, pois quem ensina deve ter um certo domínio teórico-metodológico de como ocorre a aprendizagem. Por conseguinte, "Ensinar e aprender são processos diferentes que envolvem sujeitos também diferentes. E, por envolver sujeitos distintos (professores e estudantes), exige metodologias, mecanismos e estratégias de ensino diversificados" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 62). O PPP também reconhece a mediação do processo de ensino e aprendizagem, regulando e facilitando experiências acadêmicas enriquecedoras, na complexa relação pedagógica entre estudante-conhecimento-educador.

Dessa forma, a pesquisa é entendida, no aludido documento, como um princípio pedagógico e educativo que proporciona uma interatividade entre quem aprende e quem ensina, reverberando no processo educacional e de formação do sujeito e se constituindo numa prática de incentivo à iniciação científica. A pesquisa deve ser um meio em que o educador possa criar uma estratégia pedagógica diferente, "[...] aplicando o princípio da ação-reflexão-ação e relacionando a teoria e a prática de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 63).

A prática da pesquisa como princípio pedagógico e educativo, conforme Moura (2007, p. 23), "[...] deve estar presente em todas as ofertas, independentemente, do nível educacional e da faixa etária dos alunos, pois se localiza de forma precípua, no campo das atitudes e dos valores". No entanto, essa forma de abordagem não deve ser aplicada de forma arbitrária e nem aleatória, mas "[...] deverá ser adequada a todos os níveis e modalidades de ensino, através de estratégias, métodos e objetivos próprios de cada oferta e do amadurecimento intelectual de cada grupo de estudantes" (MOURA, 2007, p. 23).

De acordo com o PPP, a pesquisa, como fonte de saber fundamental para a dinamicidade transformadora do espaço de produção do conhecimento, deve sempre ser estimulada nos estudantes, assim como as atitudes de pesquisador. Logo, deve ser incentivada e desenvolvida como um ato educativo, reflexivo, formativo e político no cotidiano das

[40] Uma proposta de alfabetização através da linguagem escrita a partir da realidade vivencial do educando, para transformar e compreender o mundo.
[41] Objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar.

relações pedagógica, contextualizando o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com os objetivos da instituição e, na perspectiva da formação integralizada, com o mundo do trabalho. A pesquisa deve também:

> [...] problematizar as questões suscitadas no contexto acadêmico e na particularidade das práticas pedagógicas, criando oportunidades para que os envolvidos, crítica e cientificamente, questionem, investiguem, verifiquem, coletem, comparem, analisem, examinem, hipotetizem, descubram, compreendam, sintetizem, organizem e interpretem (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 63).

O trabalho como princípio educativo é outro elemento orientador da prática pedagógica no PPP do IFRN. Esse documento estabelece que:

> Na condição de diretriz para a prática pedagógica do IFRN, o entendimento do trabalho como princípio educativo orienta que os processos formativos, direcionados para todas as ofertas institucionais, estejam centrados na perspectiva do trabalho humano, incluindo-se, neste último, além das atividades materiais e produtivas, aspectos culturalmente construídos e gestados nas vivências sociais. Ademais, na prática educativa, deve ser enfocado o trabalho em sua particularidade histórica, destacando-se as mediações que lhe dão forma e sentido. Para tanto, faz-se necessário que se apreenda o trabalho, em sua distinção básica, como uma atividade criadora e como uma atividade de exploração. Dessa forma, fortalecem-se a humanização, a socialização e a participação na vida social dos atores envolvidos no processo de formação profissional e qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e a (re)construção de saberes, agregando os conhecimentos de ciência e de cultura, de técnica e de tecnologia (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 64).

De acordo com Saviani (2007, p. 154), "[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho". Ou seja, o ser humano produz os bens essenciais à sua sobrevivência transformando a natureza e a ajustando, de acordo com as necessidades, através do trabalho.

Nas primeiras comunidades humanas, não havia a divisão em classes sociais. Saviani (2007, p. 155) aponta que:

> O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes.

Como consequência dessa ruptura, estrutura-se uma sociedade classista em que uma minoria privilegiada vive às custas do trabalho da maioria. Ou seja, de acordo com Saviani (2007, p. 155):

> [...] o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. [...] Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio [...].

Não obstante a essa situação, o trabalho, assim, como a educação, são atividades intrínsecas ao homem, pois somente o ser humano trabalha e educa. Portanto, o trabalho deve ser entendido como um princípio educativo, que, conforme Ramos (2012, p. 120, grifo da autora):

> [...] implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um "nada" histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas.

Para Moura (2007, p. 22), "[...] uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção".

O respeito à diversidade é também um dos princípios que embasam a prática pedagógica, além de fundamental na concepção do currículo integrado no IFRN. A diversidade é entendida como uma construção histórica, na inteireza das complexas relações sociais, pois, desde o início do processo de formação do que chamamos de povo brasileiro, a pluralidade e a diversidade culturais ocupam um lugar político.

As diversidades estão intrinsecamente ligadas à matriz curricular do IFRN, devendo interferir diretamente na formação integral do ser humano, por intermédio de seus mais variados aspectos envolvidos. Aprender a conviver com as diferenças de forma sadia e participativa é um aprendizado que vai além dos componentes escolares e do currículo oficial.

Dessa forma, de acordo com o PPP: "A relação da diversidade com o currículo dependerá, principalmente, da concepção de educação e do olhar sensível de educadores na busca de um sistema educacional inclusivo e democrático" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 65-66).

Por conseguinte, apoiado no princípio da igualdade, o respeito à diversidade:

> [...] materializa-se na ação educativa, sobretudo na relação entre educadores e estudantes em sala de aula: a forma de se conceber a educação e o papel do educador

> e do educando no processo de construção do conhecimento; a relação de respeito entre os envolvidos nesse processo; o estabelecimento de uma relação que prima pelo respeito à pessoa humana e pela inclusão de todos; o reconhecimento da singularidade e das diferenças existentes entre as pessoas e entre os grupos; o respeito ao direito de cada indivíduo em uma sociedade democrática; a convivência com diferentes opiniões sobre a realidade e diferentes visões de mundo; o respeito aos valores e às crenças; o exercício da tolerância e da mediação dos conflitos; e o repúdio a todo tipo de discriminação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 66).

Por assim pensar e para o cumprimento efetivo das Leis Nº 10.639/2003 e a Nº 11.645/2008 - que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" -, é que se deu a implantação e a institucionalização do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Esse grupo de trabalho é formado por representantes dos alunos, professores, técnico-administrativos e equipe técnico-pedagógica. É responsável por fomentar e promover ações de natureza sistêmica, no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão, ampliar o atendimento às diversidades locais e regionais, reunindo especialistas e diletantes de várias áreas do conhecimento para estudar, debater e desenvolver ações sobre as relações etnicorraciais brasileira e também a potiguar.

As propostas e ações instituições educativas voltadas ao respeito à diversidade, devem desenvolver cidadãos responsáveis, ativos, respeitosos, e, "[...] sobretudo, críticos frente ao modelo social vigente, com vistas à transformação social na busca pela justiça e pela igualdade" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 66).

O quarto princípio orientador da prática pedagógica do IFRN é a interdisciplinaridade. Segundo Japiassú (1976; 1989), esta supõe uma interação das disciplinas, indo desde a simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia e da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Objetivando ampliar o entendimento desse princípio, Silva (2011, p. 587) afirma: "A interdisciplinaridade, em sentido restrito, caracteriza-se pela utilização de elementos ou recursos de duas ou mais disciplinas para a operacionalização de um procedimento investigativo".

Não obstante, apesar da polissemia do conceito, e expressando a complexidade não só do termo, como também de sua aplicação na prática escolar, o PPP define a interdisciplinaridade como sendo "[...] um princípio basilar que visa estabelecer elos de complementaridade, de convergência, de interconexões, de aproximações e de intersecção

entre saberes de diferentes áreas" (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 67).

A proposição interdisciplinar é justificada pela necessidade de superação do predomínio de uma prática pedagógica tradicional descontextualizada, compartimentalizando e fragmentando os conhecimentos, objetivando um exacerbado conteudismo de caráter, em geral, informativo, em detrimento da compreensão do todo. Contrapondo-se a esta ótica dominante, para Thiesen (2008, p. 96):

> A importância do trabalho interdisciplinar, que possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais crítica, criativa e responsável, coloca a escola e os educadores diante de um grande desafio tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico.

Ou seja, a comunidade educativa do IFRN se compromete a construir práticas pedagógicas centradas na interrelação e na contextualização dos conhecimentos, em um diálogo constante entre as ciências, o cotidiano social, a atividade laboral e as subjetivas humanas, buscando a formação integral dos estudantes.

A seguir, analisamos 20 questões da ONHB, da 5ª a 9ª edições, no período de 2013 a 2017, com o objetivo de verificar as possibilidades de diálogo com as orientações para as práticas pedagógicas no IFRN, de acordo com os princípios da pesquisa como princípio pedagógico, do trabalho como princípio educativo, do respeito à diversidade e da interdisciplinaridade.

4.2 ONHB: QUESTÕES PARA ANÁLISE

Reforçamos que devido à multiplicidade de opções quanto às análises, as questões foram selecionadas com base em quatro aspectos, a saber: temática básica da edição da ONHB; ensino de História; fontes históricas; e relação com as práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado conforme proposto pelo PPP do IFRN.

4.2.1 5ª ONHB (2013)

Das 45 questões de múltipla escolha das fases virtuais, aproximadamente, 50% se relacionaram direta ou indiretamente com o tema básico da 5ª ONHB: "A conformação étnica do Brasil". As tarefas e a prova final presencial também versaram sobre a temática básica da edição.

A questão 9, da 1ª fase da 5ª ONHB, foi escolhida por possibilitar uma relação com os princípios orientadores da prática pedagógica do IFRN, por meio da análise de uma obra setecentista holandesa, com uma capa rica em detalhes, refletindo sobre a visão etnocêntrica dos europeus sobre o modo de vida e de trabalho dos habitantes da América Portuguesa, bem como o deslumbramento com a diversidade da natureza do local.

No enunciado da questão, foi apresentado às equipes a versão em cores do frontispício do livro de História Natural do Brasil (Figura 10, no capítulo 3 desta dissertação, p. 64), escrito em 1648, pelo médico Guilherme Piso. O referido autor esteve no Brasil holandês a serviço de Maurício de Nassau, assim como os pintores Franz Post e Albert Eckhout e o cartógrafo Cornelis Golijath, retratando as riquezas e possibilidades da terra. Além de algumas informações relacionadas à referida obra, foram indicados também dois *links* com conteúdos relacionados à questão: um sobre outros tratados sobre o Brasil e seus povos indígenas, na Biblioteca Digital Curt Nimuendajú; e outro, para acessar o livro "História Natural do Brasil", a obra completa.

O comando da questão solicita apenas que as equipes observem a imagem, sendo possível afirmar a partir delas que:

> A) Médicos, pintores, cientistas e astrônomos, dentre outros, acompanharam Maurício de Nassau e indicaram em suas obras aspectos de interesse econômico e cultural da Nova Holanda.
> B) Vemos a natureza brasileira representada numa profusão de detalhes que incluem a flora, a fauna e, de pé, os nativos da terra, ao lado de alegorias e do título do livro.
> C) O arranjo das árvores, dispostas em fileiras, comprova que o médico Piso não conhecia uma floresta tropical.
> D) O casal de nativos é representado aos moldes de um Adão e Eva às portas de um paraíso tropical, do qual nem mesmo a serpente está ausente.[42]

Em geral, na divulgação da fase posterior, a Comissão Organizadora da ONHB apresenta comentários referentes a cada questão da fase anterior. Seguem os comentários sobre a aludida questão:

> A função do frontispício de um livro, em especial com a expansão da imprensa, era resumir para o leitor o que ele encontraria na obra e ao mesmo tempo aguçar a sua curiosidade, ressaltando aspectos maravilhosos e alegóricos. Embora as figuras possam hoje parecer de difícil interpretação, elas compartilhavam códigos de representação que eram compreendidos pelos leitores da mesma época. Estas convenções mostravam de forma organizada (quase que numa pose) vários personagens ao mesmo tempo (animais, pessoas e até mesmo árvores). Não se trata,

[42] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/25. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 5, 1, 0 e 4.

> por exemplo, de uma representação "errada" da floresta, mas de uma representação ordenada de diferentes árvores frutíferas, como num catálogo. O frontispício de História Natural do Brasil traz uma profusão de animais, flores e frutos, muitos deles com funções medicinais, que foram estudados na obra. Note-se que os nativos são representados como parte de uma natureza paradisíaca, que remete ao Éden bíblico.[43]

Para a resolução dessa questão, na busca pelo item mais pertinente, os componentes das equipes observaram atentamente as características da fonte visual indicada, procuraram informações sobre o autor da obra, leram e estudaram os conteúdos indicados pela Comissão Organizadora, além de realizar várias pesquisas na *internet* referentes às temáticas envolvidas na questão proposta.

A questão aqui discutida permite uma reflexão sobre o uso de imagens no ensino de História. Segundo Bittencourt (2008, p. 69), "Gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizados, há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de História", pois, desde meados do século XIX, elas estavam presentes nos livros didáticos, em meio aos textos escritos, muitas vezes com mero caráter ilustrativo. No entanto, Cecatto (2015) afirma que foi, principalmente, da segunda metade do século XX em diante que a narrativa imagética passa a ser significativamente abordada, muito embora a escola ainda privilegie o uso do texto escrito.

Nos documentos oficiais, por exemplo, o uso de imagem no ensino de História é retratado no PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ciências Humanas e as suas Tecnologias apenas com a sugestão de inclusão curricular do tema "A Era da Imagem" (no Eixo Temático "Transporte e comunicação no caminho da globalização"), propondo "a possibilidade de estudar os conteúdos de forma articulada em torno de uma problemática determinada, e não de forma linear e fragmentada" (BRASIL, 2006a, p. 80). Já nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, no capítulo denominado "Conhecimentos de História", encontramos apenas uma única alusão sobre a utilização de imagens, citada como uma fonte histórica que pode ser trabalhada com os estudantes: "[...] imagens de histórias em quadrinhos [...]" (BRASIL, 2006b, p. 73).

Pode-se afirmar que, no decorrer desse processo, a ONHB possibilitou aos participantes desenvolver a pesquisa como um princípio pedagógico e educativo, como determina as orientações da prática pedagógica no IFRN. A construção da resposta foi realizada coletivamente pelas equipes de vários *campi* por intermédio de investigações e de

[43] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/25.

troca de ideias entre os discentes e os professores orientadores, inclusive contrapondo concepções, constituindo em uma prática de incentivo à iniciação científica. Embora não deixe explícito em seus regulamentos, a ONHB parece concordar com Demo (2015, p. 7) quando este afirma que "[...] a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, [...] ou a ambiência física, ou o mero contato entre professor e aluno".

A questão 21, da 2ª fase da 5ª edição, apresentou às equipes trechos do livro "Memórias de um colono no Brasil (1850)", do imigrante suíço Thomas Davatz, escrito no período Imperial brasileiro. No comando da questão, sobre a experiência do autor como colono no Brasil Imperial, pede-se aos alunos para que assinalem a alternativa mais condizente com o texto:

> A) Ao comparar imigrantes a escravos, o relato de Davatz pode ser visto como uma contrapropaganda à vinda de imigrantes europeus para o Brasil.
> B) O texto aponta que, mesmo passando por condições desfavoráveis durantes as viagens e no seu desembarque no Porto de Santos, era vantajoso para os imigrantes o trabalho nas lavouras paulistas.
> C) As memórias apresentadas no texto pelo narrador descrevem, entre outros aspectos, a busca pelo lucro por parte dos empresários e o favorecimento destes pela esfera pública no Brasil.
> D) A narrativa do imigrante suíço levanta aspectos relevantes da história imperial brasileira como a criação do sistema de contratos de parceria, a expansão econômica do café na província de São Paulo e a gradativa substituição da mão-de-obra africana pela europeia.[44]

Não houve nenhum documento relacionado, ou seja, a pesquisa foi direcionada completamente pela análise do texto do enunciado e pelas escolhas das equipes e de seus orientadores. O comentário posterior da Comissão referente à questão 21 foi o seguinte:

> Memórias de um Colono no Brasil foi escrito e impresso em Chur, na Suíça no ano de 1858. No Brasil o livro foi lançado em 1941, compondo o quinto volume da Coleção Biblioteca Histórica Brasileira, dirigida à época por Rubens Borba de Moraes. Vale ressaltar que esses relatos se tornaram uma importante fonte de pesquisas sobre o período. Em sua narrativa, o imigrante Thomas Davatz relata as péssimas condições de vida a que os colonos eram submetidos nas fazendas de café do interior paulista. A fazenda Ibicaba, pertencente ao senador Vergueiro, importante político do Império, foi palco de conflitos que envolviam, entre outras acusações, o não cumprimento dos contratos de parceria, revelando imbricações de favorecimento entre as esferas pública e privada. Por fim, o texto também pode ser lido como uma contrapropaganda à imigração europeia para o Brasil.[45]

A referida questão possibilitou, inicialmente, uma importante interlocução com as equipes sobre a memória histórica. Segundo Pollak (1992), a memória tanto é individual

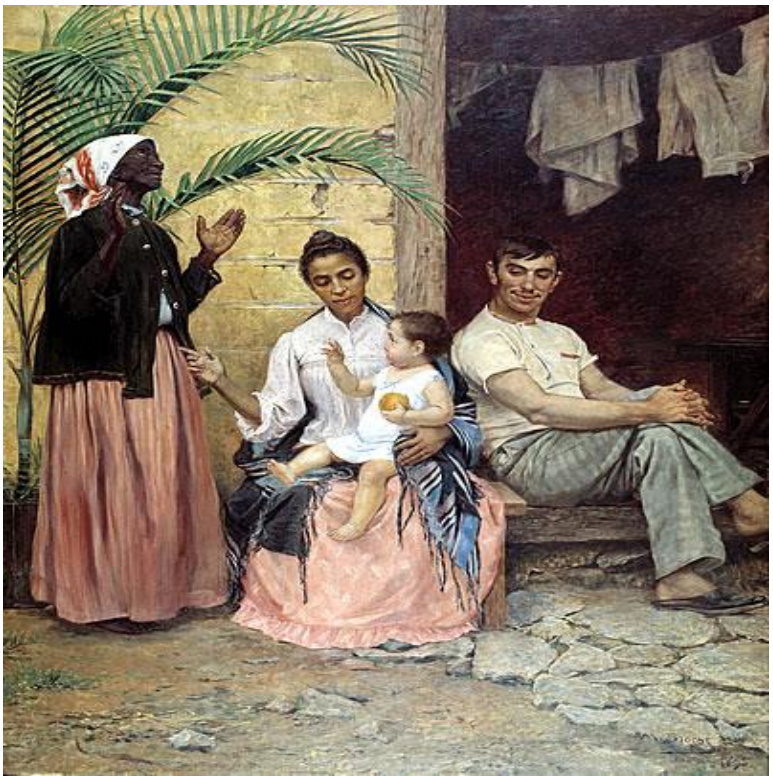
[44] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/26. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 4, 0, 5 e 4.
[45] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/26.

quanto coletiva e tem como seus elementos constitutivos: os acontecimentos vividos pessoalmente; os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer; as pessoas, personagens; e os lugares.

A partir do relato de memória apresentado no enunciado da questão e das discussões a respeito da memória histórica, os estudantes participantes pesquisaram a respeito do autor da narrativa (Thomas Davatz), do período histórico em que foi escrito o relato e da região onde ele viveu no Brasil (Fazendo Ibicaba, em Limeira/SP). A questão estabeleceu conexões importantes com as orientações da prática pedagógica no IFRN, pois, além da necessária metodologia pedagógica da pesquisa com um viés educativo, ao relatar as condições laborais dos imigrantes no Sudeste brasileiro, sob o ponto de vista do autor, correlacionando às temáticas do trabalho livre e da escravidão, permitiu a reflexão sobre as formas de trabalho estabelecidas em nosso país no Período Imperial. Possibilitou ainda o estudo, de forma interdisciplinar, da relação homem, espaço e história, a diversidade das relações trabalhistas, etnicossociais e políticas inseridas naquele momento.

O quadro “A Redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos y Gómez (1852-1936), pintor espanhol radicado no Brasil nos anos de 1890, foi a fonte visual que serviu de base para a questão 33, da fase 3 da 5ª edição. A tela pode ser visualizada logo abaixo (Figura 41).

Figura 41 - A Redenção de Cam, Modesto Brocos y Gómez, 1895.



Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/documentos/documento/127.

O texto “O futuro era branco”, da professora Giralda Seyferthé, extraído da Revista de História da Biblioteca Nacional, foi o único conteúdo relacionado e indicado para o estudo do tema. O comando da questão pede que as equipes observem a imagem acima (Figura 41) e escolha uma das alternativas:

> A) Os gestos de aclamação da mulher idosa e negra, de satisfação do homem branco, de harmonização da mulher mulata e de ternura da criança branca constroem um ambiente de redenção do passado escravagista brasileiro.
> B) A forma como foram dispostas as personagens por Modesto Brocos indica a hierarquia social do período, momento em que as mulheres eram responsáveis pelo branqueamento populacional.
> C) A cena ambientada à porta de um casebre em uma rua rudimentar mostra uma família à frente de uma construção simples de pau a pique, ornamentada com uma palmeira.
> D) A pintura de Modesto Brocos foi utilizada como ilustração por teorias médicas sobre a possibilidade do branqueamento populacional, revelando as aproximações que existiam entre arte e ciência no início do século XX. [46]

Posteriormente, a Comissão divulgou um comentário a respeito do objetivo da questão:

> O objetivo dessa questão foi pensar as aproximações entre ciência, arte e religião como registro cultural do século XIX, como é possível notar, por exemplo, na composição de Modesto Brocos y Gomez e nas possíveis leituras desse quadro a partir de bases científicas, sociais e médicas. A pintura é uma alusão à linguagem bíblica de constituição das diferentes povoações europeias, africanas e asiáticas descritas no Gênese, em que Cam, um dos filhos de Noé, é amaldiçoado e tem seu filho, Canaã, condenado em Gên 9:25 a servir os filhos de seus irmãos: “E disse [Noé]: Maldito seja Canaã; Servo dos servos será de seus irmãos”. A associação entre os filhos de Cam e os escravos negros, porém, é bem posterior e não está na Bíblia. Essa leitura pode ser observada na figura da ex-escrava, que louva a redenção de sua família com o branqueamento, proporcionado pela mestiçagem. Assim, os caracteres da pintura remetem ao passado escravocrata, à humildade das famílias, à flora e à composição das raças brasileiras, tudo dentro de uma harmonização orquestrada pelo pintor.[47]

A questão oportunizou uma pesquisa inicial sobre o uso das imagens enquanto documento. Historicamente, elas são alguns dos vestígios mais antigos da produção humana que chegaram até nós. Portanto, não podemos desprezá-las, nem deixá-las em plano secundário. No entanto, Litz (2009, p. 5) alerta que:

> O uso da imagem deve ser significativo, deve ter intencionalidade, é necessário ter qualidade. É preciso, também, se perguntar: o uso que faço desse instrumento, realmente auxilia o meu aluno nesse processo? Ele realmente apreende conteúdo e

[46] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/27. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 5, 0, 1 e 4.
[47] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/27.

> conhecimento? De que maneira as imagens que passam por nossos olhos nos afetam ou refletem aspectos da sociedade em que vivemos?

Quando se apresenta uma imagem visual ao discente, ele pode associar o que está vendo às informações que já possui, levando em conta seu conhecimento prévio. Como toda imagem é histórica, o educando pode perceber a marca e o momento de sua produção. É importante também que o educador histórico conheça as características das obras com as quais irá trabalhar. Além disso, ele deve ser levado a saber sobre os artistas, autores, técnicas utilizadas e o momento histórico em que foram realizadas, o que implica numa visão mais ampla do sujeito em formação (LITZ, 2009).

Depois desse estudo, passou-se à pesquisa para a compreensão da obra dentro do contexto histórico e das características do movimento artístico em que está inserida. Conhecer sobre o autor também foi importante. Para responder a questão proposta pela ONHB, houve a necessidade de uma pesquisa, de caráter interdisciplinar (Ciência, Arte, Religião, Sociologia), para entender a complexidade e a diversidade culturais interpretativas que o quadro reflete a respeito do pretendido processo de branqueamento da sociedade brasileira, revisitando os princípios orientadores da prática pedagógica estabelecidos no PPP do IFRN.

A questão 38, da 4ª fase da referida edição da ONHB, abordou sobre uma notícia jornalística de um episódio ocorrido em Salvador/BA, no dia 02 de maio de 2003, no qual um tratorista se recusou a demolir as casas de duas famílias As casas foram construídas em um terreno que, judicialmente, era propriedade privada e os seus proprietários exigiam a reintegração de terras. Os conteúdos relacionados e indicados para a pesquisa foram um texto literário, intitulado "Hamilton dos Santos, brasileiro, casado, 53 anos, pai de família: profissão Cidadão", de Luís Antônio Matias Soares, e o video "Com quantos quilos de medo se faz uma tradição?", sobre a reintegração de posse ocorrida em agosto de 2005, na ocupação Plínio Ramos, localizada no centro de São Paulo[48].

Não há um comando para a resolução da questão. Apenas as "alternativas" são apresentadas:

> A) Soares, ao romancear uma notícia de jornal, expõe a história do episódio ocorrido na periferia de Salvador em 2003 dividindo os personagens em heróis e vilões.
> B) A atitude de Hamilton dos Santos foi uma afronta a um poder de Estado e pode ser interpretada como desobediência civil.
> C) Relembrando o cortiço "Cabeça de Porco", pode-se afirmar que existe uma marca de violência na forma de tratar os problemas de terra urbana no Brasil.

[48] Disponíveis em: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/documentos/documento/119> e <https://www.youtube.com/watch?v=2vqA70eZgqE.

> D) O texto nos indica que Hamilton dos Santos se nega a demolir a casa de D. Telma Sueli por medo de retaliação por parte de outros moradores do bairro. [49]

Posteriormente, a Comissão Organizadora da ONHB comentou:

> O conflito ocorrido na periferia de Salvador em 2003, com o ato de "heroísmo" ou de "desobediência civil" do Sr. Hamilton dos Santos, põe às claras novamente o problema do déficit habitacional nos grandes centros urbanos e a necessidade de uma reforma urbana. A existência de uma grande população que vive em áreas ocupadas, de favor, em áreas de risco e na periferia leva a pensar nos limites do planejamento urbano no Brasil e suas escolhas históricas e políticas ao longo do tempo. O tema leva também a pensar os limites da lei. A lei existe para garantir a proteção dos cidadãos, da propriedade privada e da liberdade. O que pensar, porém, quando a aplicação da lei parece um ato de injustiça ou até mesmo cruel? O episódio aqui apresentado nos remete às afirmações de Sidney Chalhoub sobre a contemporaneidade do "Cabeça de Porco": lidar com problemas nos centros urbanos brasileiras faz parte de uma tradição inaugurada dentro de um processo histórico em que as intervenções violentas das autoridades constituídas no cotidiano dos habitantes da cidade se tornaram a regra para lidar com as questões da desigualdade. Guardadas as devidas proporções, pensamento e contexto histórico, Soares apresenta uma notícia de forma romanceada – propositalmente com uma carga dramática elevada –, em um conto que busca sensibilizar o leitor que, por vezes, ao ler uma notícia em um jornal, nela enxerga apenas mais um episódio cotidiano, e não um problema social e histórico.
> Aprofundando um pouco, estamos tocando o tema da desobediência civil – já teorizada no século XIX com o poeta norte-americano Henry D. Thoreau, em Desobediência Civil, e a discussão sugerida pela filósofa alemã Hannah Arendt acerca da legitimidade do poder do Estado, como quando ela afirma que a legalidade e constitucionalidade do poder constituído estão expostas a graves dúvidas. A recusa do Sr. Hamilton dos Santos em demolir a casa por entender que, embora esta fosse uma ordem do Estado, não era justa, configura em um ato pacífico de resistência ao poder estatal.[50]

As temáticas da desobediência civil e da legitimidade do poder do Estado foram abordadas na questão em análise, a partir da notícia contemporânea que foi romanceada em um texto literário. Para compreender a relação entre esses dois tipos de gênero textual houve uma necessidade de um estudo anterior da utilização do jornal e da literatura na História, enquanto ferramentas de aprendizagem.

O uso de uma notícia jornalística como instrumento de aprendizagem, de acordo com Vieira (2015, p. 256-257), "[...] é interessante, afinal, podemos tirar o aluno do habitual uso do livro didático, diversificando na maneira de educar, fazendo com que o aluno veja a história de uma forma diferente", além tentar mantê-lo informado sobre os fatos cotidianos, em especial dos espaços urbanos.

Quanto à literatura, esta nem sempre foi considerada como uma importante fonte histórica. Contudo, Ferreira (2011, p. 61) afirma que:

---

[49] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/28. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 1, 5, 5 e 0.
[50] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/28.

> [...] nas últimas décadas os textos literários passaram a ser vistos pelos historiadores como materiais propícios a múltiplas leituras, especialmente por sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo.

Para responder essa questão, os componentes de várias equipes debateram intensamente a respeito do conflito interno, de caráter ético, pelo qual o tratorista experienciou. Refletiram também acerca dos valores de uma lógica espacial capitalista de exclusão, a manutenção desta pelo trabalhador teria que cumprir a ordem e a decisão que este tomou (não demolir as casas), mesmo correndo o risco de ir para a prisão. As pesquisas realizadas também possibilitaram uma importante discussão sobre uma gama de assuntos: a sociologia urbana, os projetos desenvolvimentistas e a inclusão social, o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, além da construção da cidadania. Sobre o relevante tema Carvalho (2002, p. 13) discorre:

> Se os direitos políticos significam participação no governo, uma diminuição no poder do governo reduz também a relevância do direito de participar. Por outro lado, a ampliação da competição internacional coloca pressão sobre o custo da mão-de-obra e sobre as finanças estatais, o que acaba afetando o emprego e os gastos do governo, do qual dependem os direitos sociais. Desse modo, as mudanças recentes têm recolocado em pauta o debate sobre o problema da cidadania, mesmo nos países em que ele parecia estar razoavelmente resolvido.

Mais uma vez princípios que orientam a prática pedagógica para o ensino de História no IFRN foram contemplados, uma vez que as pesquisas realizadas se somaram ao estudo indisciplinar desenvolvido por intermédio de diferentes gêneros textuais escritos e não-escritos (textos literário, notícia jornalística, vídeo), para a percepção das diversas realidades vividas pelos brasileiros.

4.2.2 6ª ONHB (2014)

De início, é importante reforçar o tema básico da 6ª edição da ONHB, que perpassou por várias de suas questões e tarefas: “50 anos do Golpe Civil-Militar de 1964 e seus desdobramentos”. Cerca de 25% das questões objetivas versaram, direta ou indiretamente sobre a o tema básico.

Na 1ª fase da 6ª ONHB, a questão 10 foi a escolhida para análise. A Comissão Organizadora apresentou fragmentos de um artigo da jornalista Sylvia Colombo, intitulado “História com ‘h’ minúsculo”, no jornal Folha de São Paulo, em 15 de fevereiro de 2011, fazendo observações sobre o livro “Guia politicamente incorreto da História do Brasil”, escrito pelo jornalista Leandro Narloch (2009).

Não há indicação de conteúdos relacionados e o comando pede que, segundo o texto de Sylvia Colombo, dentre as características do "Guia" estão:

> A) Argumentos que podem induzir o leitor a desconsiderar a gravidade da experiência histórica do racismo, identificando-o como algo menor ou justificável, partilhado inclusive por suas vítimas.
> B) Revelações e polêmicas que não se baseiam em pesquisas ou na historiografia nacional.
> C) Afirmações fundamentadas em teorias científicas correntes no século XIX, como, por exemplo, a associação mecânica entre os países e as características principais de seus povos.
> D) Erros, imprecisões e lugares comuns que indicam que apenas pessoas com formação profissional em história devem escrevê-la. [51]

A Comissão fez uma crítica contundente ao livro:

> O mercado editorial brasileiro é, de quando em quando, tomado de assalto por obras sobre história que são de fácil leitura, tem linguajar aparentemente divertido e buscam proporcionar a seus leitores a impressão de que estariam muito mais bem informados que as outras pessoas. Esses leitores seriam subitamente sabedores de aspectos "reais" da história anteriormente pouco ou nada conhecidos. O que o público alvo muitas vezes desconhece é que as tais "novidades" foram e são objeto de pesquisas profundas e responsáveis por parte dos historiadores há décadas, e que o revisionismo proposto por estes livros de divulgação resvala perigosamente na ideologia, por exemplo, que existe em negar questões graves como o racismo nas relações sociais no Brasil ou em minorar a violência de Estado na época da ditadura. O texto apresentado abordou esta questão. Os erros e ingenuidades apontados por Sylvia Colombo não se devem ao fato de o livro não ser escrito por um historiador, mas pelo fato de que escrever história sem conhecê-la pode perpetuar e divulgar interpretações ultrapassadas e levianas e preconceituosas.[52]

Apesar de possibilitar o acesso ao artigo completo, em geral, nos fragmentos do texto básico da questão, é apresentada uma visão negativa da autora sobre o referido livro, deixando de lado os aspectos positivos pontuados na crônica jornalística de Sylvia Colombo. A autora elogia, por exemplo, o capítulo sobre a Guerra do Paraguai, baseado nos estudos de Francisco Doratioto; o capítulo sobre o Aleijadinho, que utilizou as pesquisas da filósofa mineira Guiomar de Grammont; além do "[...] modo irônico como trata os historiadores marxistas mais radicais que viram em Zumbi um símbolo da resistência anti-imperialista" (COLOMBO, 2011). Não obstante, a autora conclui que Narloch: "Apesar de partir de uma boa ideia, caiu em armadilhas e chegou a um resultado lastimável" (COLOMBO, 2011).

Essa atitude da ONHB, de certa forma, demostra que essa História Pública, em que jornalistas divulgam versões historiográficas com grande penetração na cultura, na forma de

[51] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/33. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 5, 1, 4 e 0.
[52] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/33.

produção de materiais midiáticos, como os "Guias politicamente incorretos", não é bem aceita e nem encorajada pela academia (RAMOS, 2016). O comentário da questão elenca várias restrições a esse tipo de revisionismo proposto por Narloch, como por exemplo, "em negar questões graves como o racismo nas relações sociais no Brasil ou em minorar a violência de Estado na época da ditadura".

Quanto à problematização sobre possíveis perspectivas interpretativas, diferentes referentes a um mesmo fato histórico, Ramos (2016, p. 115) reflete que:

> A multiperspectividade das interpretações é inerente ao conhecimento histórico, o que significa que os profissionais da história não têm uma única explicação para o passado e nem para o presente. As pesquisas históricas podem descobrir novos acontecimentos, através de novas fontes/evidências; antigas fontes podem ser abordadas de forma diferentes, por intermédio de outras problematizações, e, uma mesma fonte, sobre um acontecimento ou personalidade, pode ter no mesmo período e lugar, interpretações desiguais. Contudo, a multiperspectividade pode ser levada às últimas consequências? Toda versão pode ser considerada válida? Esta é uma problemática fundamental para o profissional da história, que aqui retomamos sem a pretensão de resolvê-la, considerando alguns pontos: a estratégia jornalística, por vezes, se aproxima da estratégia historiográfica, embora sejam diferentes, e, não existe escrita da história sem que o passado não seja "usado" em acordo com determinado interesse social, ou seja, não existe historiografia neutra, apolítica.

Dessa forma, a questão oportunizou uma discussão sobre o tipo de História que o público tem cada vez mais acesso e como o lugar da produção da História se mostra central na determinação de sua mensagem, sendo importante para o entendimento da dinâmica do grupo produtor e receptor de sua mensagem (CERTEAU, 2008). Para se chegar a essa compreensão, a pesquisa como princípio pedagógico e educativo é fundamental para uma interlocução sobre determinadas perspectivas a respeito do processo histórico e de sua construção, compreendendo a diversidade das realidades históricas, indo ao encontro da PTDEM-História do IFRN.

O enunciado da questão 12, da 2ª fase da 6ª ONHB apresenta um trecho do depoimento da militante política, Inês Etienne Romeu, extraído do semanário O Pasquim, em 1981, sobre os dias em que passou em Petrópolis, na Casa da Morte. Cinco conteúdos relacionados foram indicados para auxiliar na pesquisa: o sítio Tortura Nunca Mais; três *links*, um da entrevista do Coronel Paulo Malhães ao jornal O Globo, em junho de 2012; outro da notícia da morte desse coronel, em 25 de abril de 2014; e para o filme "Que bom te ver viva!", além de uma resenha e de sua ficha técnica, e um texto acadêmico "As oposições à ditadura: resistência e integração", do historiador Marcelo Ridenti.

Mais uma vez, não há um comando para a questão. Apenas são apresentadas as alternativas:

> A) O golpe militar de 1964 instaurou um regime político marcado pela repressão, legalizada pelos Atos Institucionais decretados pelo governo, marcando um progressivo fechamento político e o crescente desrespeito aos direitos humanos de oposicionistas presos, sobretudo depois da promulgação do AI-5 que incrementou e reorganizou o aparelho da polícia política na tentativa de garantir a estabilidade da dominação.
> B) Inês Etienne Romeu relata os procedimentos de tortura praticados pelos órgãos militares de repressão durante os interrogatórios dos presos políticos, os quais tinham como mecanismo de coação infligir a dor física e emocional como forma de punição e de obtenção das informações esperadas.
> C) A repressão política das agências reguladoras era de conhecimento público. O AI-5 fortaleceu estes mecanismos de repressão e por isso a Casa da Morte era tida como legal. Apesar do empenho em silenciar a oposição, o regime militar não considerava os movimentos operários e estudantis como grande ameaça ao seu poder, em razão da diferença de forças existente entre eles, mas eram tidos como um incômodo à imagem que o governo queria passar, do Brasil de progresso e de prosperidade.
> D) As agências mais atuantes na repressão política durante o período da ditadura eram o DEOPS paulista e os DOI-CODIs I (Rio de Janeiro) e II (São Paulo) e tinham suas equipes compostas por agentes oriundos das Forças Armadas e das polícias civis e militares estaduais. Estas agências tinham como função prender militantes políticos contrários ao regime e foram responsáveis pela tortura, morte e desaparecimento de inúmeros presos políticos, estando eles ligados ou não a movimentos contra a ditadura. [53]

Essa questão, em particular, emocionou vários componentes das equipes participantes, visto que, além da descrição dos momentos de tortura passados por Inês Etienne Romeu, ela foi a única sobrevivente da chamada "Casa da Morte de Petrópolis", conforme o comentário da Comissão elaboradora da prova, na semana seguinte a essa fase da ONHB:

> Inês Etienne Romeu foi integrante da luta armada durante o período da ditadura militar no Brasil. Participou das organizações VAR-Palmares e Polop. Em 5 de maio de 1971, ela foi presa em São Paulo pela equipe do delegado Sérgio Paranhos Fleury, sob acusação de participar do sequestro do embaixador suíço Giovanni Enrico Bucher. Logo após sua prisão, Inês Etienne foi levada para uma casa em Petrópolis, prisão clandestina utilizada na repressão aos movimentos de resistência à ditadura, que ficou conhecida como Casa da Morte. Segundo os relatos da Comissão da Verdade, Inês Etienne foi a única que sobreviveu a este aparelho de repressão.
> Depois do golpe de 1964, o governo militar progressivamente reforçou o controle social, por meio dos Atos Institucionais e das agências de repressão (polícia política), que se utilizavam da força e das torturas físicas para reprimir manifestações contrárias ao regime, as quais eram consideradas de grande ameaça ao sistema. Um fato interessante é que este relato foi divulgado ainda no ano de 1981, ou seja, durante o regime militar.[54]

A partir de pesquisas na *internet*, os estudantes conheceram as resistências ao fechamento do regime e as atrocidades cometidas nos porões da ditadura e, de certa forma, com a leitura do depoimento de alguém que sobreviveu a tantos castigos físicos e psicológicos, passaram a entender melhor o significado de um regime autoritário porque

[53] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/34. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 4, 1, 0 e 5.
[54] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/34.

existem algumas pessoas, inclusive estudiosos, que defendem a ideia de que no Brasil houve uma “ditabranda”.

Os estudos para responder à mencionada questão levaram os estudantes a inferir que os direitos de cidadania dos brasileiros foram sequestrados pela hipertrofia do Poder Executivo e os direitos humanos foram desrespeitados, a despeito do Brasil ser signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, assinada em 1948. Quanto ao tratamento do tema dos direitos humanos nas escolas, Mondaini (2015, p. 56) afirma que “[...] a necessidade da construção de uma História dos direitos humanos não é mais urgente que o imperativo de levar a discussão sobre os direitos humanos para o interior das salas de aula das escolas de nível fundamental, médio e superior – e para a sociedade como um todo [...]”.

Outra conclusão importante, fruto dessas discussões, foi que a democracia no Brasil não está consolidada como se pensava. Além disso, constatamos nos estudos em grupo, que ainda há legados da ditadura militar-civil presentes na sociedade brasileira contemporânea, a saber: a permanência da tutela militar sobre a ordem constitucional (Artigo 142 da atual Constituição – As Forças Armadas [...], destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais [...]); a vigência da Lei de Segurança Nacional (Lei nº 7.170/1983; o Projeto de Lei nº 3.054/2000 objetiva revogá-la); a hipertrofia do Executivo, que esmaga o Legislativo; a repressão desatada aos movimentos populares; as concepções de desenvolvimento econômico, apoiadas na cultura política nacional-estatista; a vigência da Lei Fleury (Lei nº 5.941/1973 - “permitia a todos os réus primários e de bons antecedentes responder ao julgamento em liberdade, inclusive se fossem condenados em primeira instância ou se seus processos não tivessem sido julgados em instância superior”); o aristocratismo de nossas elites políticas, militares e sindicais; o autoritarismo da sociedade, em geral; entre outros fatos.

Assim, os vários temas envolvidos na questão enriqueceram as possibilidades de correlacionar o uso de temas para o ensino de História (como regimes autoritários, cidadania, direitos humanos), além de extrapolar metodologias para além da sala de aula. Todo esse esforço dispendido nos estudos está diretamente relacionado às práticas pedagógicas elencadas para o ensino de História no Ensino Médio Integrado no IFRN: formar um estudante-trabalhador-cidadão que domine a técnica, mas que possua conjuntamente uma visão *omnilateral* da vida e mundo do trabalho.

A composição “O bêbado e o equilibrista”, de autoria de João Bosco e Aldir Blanc, gravada em 1979 por Elis Regina, foi a referência do enunciado da questão 24, da 3ª fase da

6ª ONHB. A canção se tornou um marco de um determinado momento da história do Brasil, consagrando-se como o hino da Campanha pela Anistia, no último período da ditadura civil-militar. Um vídeo de Elis Regina cantando a canção, no Canal *Youtube*; um *link* de uma notícia sobre a condenação do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra pela morte de um jornalista, no Estadão; e um *link* do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) com o texto "Betinho, símbolo de cidadania", foram os conteúdos relacionados à pesquisa sobre as temáticas que envolvem a questão.

O comando da questão indica que, sobre a canção e o período estudado, é possível afirmar que:

> A) Quando os compositores falam da volta do irmão do Henfil, estão se referindo a Herbert José de Sousa, o Betinho, que voltou do exílio em 1979 fundando o IBASE juntamente com Carlos Afonso e Marcos Arruda.
> B) A canção popular brasileira no período da ditadura foi um dos focos da resistência no país, onde as metáforas eram constantemente utilizadas para denúncias, apesar da censura prévia, instituída apenas com o AI-5.
> C) A Anistia – ampla, geral e irrestrita – beneficiou exilados políticos de esquerda, como Fernando Gabeira, Miguel Arraes e Luís Carlos Prestes, e também colaboradores da Ditadura, como o Coronel Ustra, conhecido no DOI-CODI como Dr. Tibiriçá e condenado por sequestro e tortura em 2008.
> D) A canção apresenta o Brasil da Ditadura como uma alegoria do bêbado em luto, vivendo uma noite sem fim, e a esperança de dias mais livres é representada pela equilibrista em uma corda bamba. [55]

Apesar de terem ouvido "O bêbado e o equilibrista" anteriormente à edição da ONHB, vários estudantes somente prestaram atenção ao significado dessa composição durante as pesquisas feitas para a resolução da questão. Vários temas são retratados nessa letra, conforme afirma o comentário dos organizadores, apresentado na semana seguinte à fase aqui abordada:

> A censura prévia foi instituída pelo Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de Janeiro de 1970, após a publicação de uma entrevista de Leila Diniz ao Pasquim, em 1969. Boa parte dos compositores ligados à esquerda ou que contestavam o regime utilizava de alegorias e metáforas para falar sobre o período, o que também acontece nesta canção, onde o bêbado representa o país e a equilibrista a esperança, sempre caminhando sobre uma corda bamba. Aldir Blanc, ao compor a letra, não se lembrava do nome de Betinho, daí a citação ao "irmão do Henfil". Betinho fundou o IBASE com Carlos Afonso e Marcos Arruda, sendo o responsável pela campanha "Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida", e foi também um dos maiores articuladores da luta pela reforma agrária e, posteriormente, pelo impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. A Lei da Anistia, promulgada em agosto de 1979, beneficiou tanto os cidadãos perseguidos pela Ditadura por seu engajamento com a esquerda quanto os torturadores que a serviram e é frequentemente lembrada para garantir o silenciamento sobre este difícil período da História do Brasil. Apesar disso, o Coronel Ustra foi processado pela família Teles por tortura, e reconhecido como torturador em primeira instância em 2008, tendo o recurso contra esta decisão negado em 2012.[56]

[55] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/35. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 4, 0, 4 e 5.
[56] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/35.

Essa questão propiciou relacionar a letra da música, tanto quanto ao contexto histórico em que foi produzida, quanto ao uso de canções no ensino de História no espaço escolar. A música é uma linguagem que está inserida em nosso cotidiano e deve ser compreendida como arte e como conhecimento sociocultural (ABUD; SILVA e ALVES, 2013).

Na sociedade contemporânea, a indústria cultural, ao mesmo tempo em que possibilita a massificação e a popularização de seus produtos, também trata a cultura como uma mercadoria de consumo imediato e descartável; refletindo sobre como se pode proceder no processo de transposição didática, referente à temática do uso da música em sala de aula, Abud, Silva e Alves (2013, p. 63) afirmam:

> Na verdade, os agentes e instituições formadoras do gosto e das possibilidades de criação musical preocupam-se, habitualmente, com o consumo imediato desse produto. Cabe ao professor entender esse processo e articular de modo hábil o contexto histórico mais amplo do período estudado com as músicas apresentadas aos alunos. Trata-se de uma maneira de probletizar a "escuta" musical do aluno em relação ao processo de construção do conhecimento histórico.

No processo de resolução da questão 24, da 3ª fase da 6ª ONHB, as práticas pedagógicas para o Ensino Médio Integrado no IFRN foram contempladas por intermédio da pesquisa de caráter pedagógico, visando a ampliação do conhecimento relacionado ao texto e ao contexto da canção; o tratamento intransigente recebido pelos opositores à ditadura (intimidação, perseguição, dispensa do serviço público, prisão, tortura, assassinato, exílio), as lutas e resistências, além dos processos de negociação e de negociatas para a abertura política, que culminou com a redemocratização incompleta do país. Esses aspectos levaram as equipes a refletir acerca do respeito à diversidade, à participação cidadã, aos direitos humanos.

A 39ª questão, da fase 4 da ONHB 6, apresenta o Decreto-Lei nº 1.077, publicado no Diário Oficial da União, em 26 de janeiro de 1970, para que as equipes lessem, estudassem, e, conforme o comando, escolhessem a alternativa que julgassem correta:

> A) Ganhou o apelido de "Decreto Leila Diniz", por ter sido publicado depois de uma entrevista onde a atriz defendia o amor livre em O Pasquim, em 1969.
> B) Protegeu o país de difamações e da falta de moralidade, comuns na imprensa do período.
> C) Aprofundou a censura à imprensa, que já sofrera restrições significativas com a chamada "Lei da Imprensa" de 1967 e com o AI-5, em 1968.
> D) Assinado pelo General Emílio Garrastazu Médici, instituiu a censura prévia aos textos e entrevistas publicados no Brasil durante a Ditadura Civil Militar. [57]

[57] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/36. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 5, 0, 4 e 1.

Foram disponibilizados como conteúdos relacionados à pesquisa para a referida questão, dois *links* para o acesso a dois documentos: um resumo sobre o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, do Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil, e o outro alusivo à censura nos meios de comunicação brasileiros à época da ditadura, do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) - Memórias Reveladas[58].

Posteriormente, a coordenação do evento escreveu o seguinte comentário referente à questão:

> No período da Ditadura Civil Militar, a imprensa já sofrera duros golpes com a lei nº 5.250, de 1967, conhecida como Lei da Imprensa e com o Ato Institucional nº 5, que suspendia os direitos políticos dos cidadãos brasileiros. Assinado por Médici, este decreto instituiu a censura prévia a todos os textos produzidos na imprensa, e ganhou de fato o apelido de Decreto Leila Diniz por ter sido publicado logo após a entrevista da atriz ao Pasquim, em novembro de 1969, na qual ela defendia o amor livre e o direito ao próprio corpo. Vários palavrões ditos por ela no texto foram substituídos por asteriscos, o que só aguçou a imaginação dos leitores de O Pasquim, tendo este número sido o campeão de vendas do jornal durante a Ditadura.[59]

Essa atividade proporcionou às equipes refletirem a respeito da censura estabelecida pela ditadura, a partir do estudo de um documento legal, o Decreto-Lei nº 10.077, relacionando com o depoimento da atriz Leila Diniz, em O Pasquim, levando-os a contextualizar com os acontecimentos vividos naquele momento histórico.

A censura institucionalizada pela ditadura civil-militar foi tanto de natureza política como de ordem moral. O primeiro, sob a qual se abrigaram as proibições de expressões que pudessem implicar crítica ao governo, à Nação e a suas relações internacionais. O segundo, pela qual se entende a proibição de palavrões, de termos relacionados a sexo e erotismo, etc., enfim, nos próprios dizeres dos censores e dos órgãos de censura, de palavras que ferissem os bons costumes. O controle sobre a imprensa foi regulamentado pela Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967, a Lei de Imprensa, que obviamente restringia a liberdade de expressão. No entanto, a situação se tornou mais crítica com a edição do AI-5, bem como com a do Decreto-Lei nº 898, denominado Lei de Segurança Nacional (LSN), de 29 de setembro de 1969, complementada no ano seguinte pelo Decreto-Lei nº 1.077, estabelecendo a censura prévia.

Apesar de todo esse aparato de repressão, continuaram ocorrendo vários tipos de resistência: política, inclusive institucional via o partido político do Movimento Democrático

---

[58] Seguem *links* para o acesso aos documentos relacionados pela Comissão Organizadora da 39ª questãoa da 6ª ONHB, respectivamante: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5 e http://www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/campanha/censura-nos-meios-de-comunicacao/.
[59] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/36.

Brasileiro (MDB), reações no Congresso Nacional; eleitoral (votação nos candidatos de oposição, alto índice de votos brancos e nulos e de abstenção); cultural (músicas de protesto, as charges e as artes em geral); lutas armadas, guerrilhas urbanas e rurais; criação de Comitês nacionais e internacionais de denúncias às torturas, às prisões arbitrárias, de luta pela Anistia; o autoexílio.

O aprofundamento dos estudos concernentes à temática básica dessa edição, por meio de pesquisas na *internet* e em documentos físicos, foi fundamental para fortalecer os debates entre os estudantes para marcar o item mais pertinente e para colaborar no sentido de uma formação de consciência histórica crítica quanto aos regimes ditatoriais. Assim, possibilitou "desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história – ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu significado" (Cerri, 2011, p.130). Mais uma vez, essas condições foram importantes para o relacionar a ONHB com os princípios da prática pedagógica para o ensino de História no IFRN.

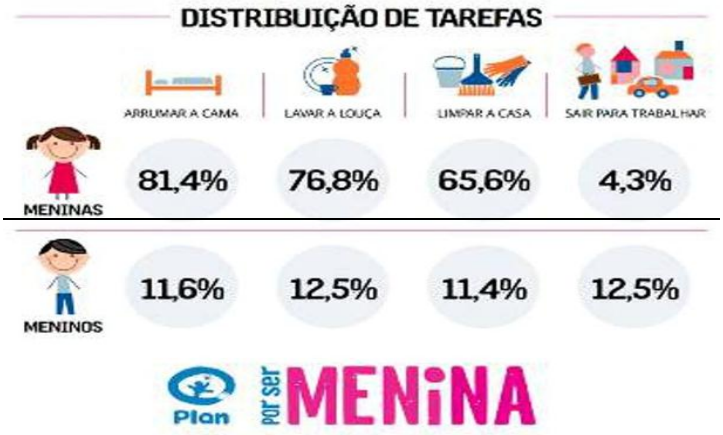
O assunto básico das questões da 6ª ONHB (50 anos do Golpe Civil-Militar de 1964 e seus desdobramento) permitiu construir e debater com os estudantes da instituição os conteúdos adotados para o Tema "Controle do Estado, Comunicação e Poder", no Eixo Temático: Diversidade cultural, ideologia, ação do Estado e globalização, definidos na PTDEM-História.

4.2.3 7ª ONHB (2015)

Na 7ª ONHB, o tema básico foi "o preconceito e suas muitas manifestações ao longo da História do Brasil". Quase metade das questões estiveram ligadas, direta ou indiretamente a esse tema.

Nessa edição, a 9ª questão da 1ª fase abordou as relações de gênero no Brasil, tendo como ponto de partida a leitura e análise de um gráfico (Figura 42) e de um texto com estatísticas referentes à distribuição de tarefas domésticas, extraídos da pesquisa "Por Ser Menina" da Organização Não-Governamental PLAN. Não há indicações de conteúdos relacionados indicados e nem um comando para a questão.

Figura 42 - Por ser menina - Distribuição das Tarefas, Organização Não-Governamental PLAN.



Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/documentos/documento/77.

Os itens apresentados para marcar o mais pertinente são:

> A) O feminismo exerce um fator de dominação expropriando os homens da possibilidade de aprender tarefas domésticas.
> B) As tarefas domésticas são definidas pelas relações de gênero, que atribuem os cuidados com a casa e a família às meninas.
> C) Os papéis tradicionalmente associados às mulheres reforçam uma condição de dupla jornada de trabalho desde a infância.
> D) A herança patriarcal histórica mostra-se bastante presente no Brasil atual. [60]

A Comissão Organizadora, na semana seguinte a essa etapa da 7ª ONHB, escreveu um comentário sobre a questão, argumentando a naturalização das relações desiguais de gênero na sociedade brasileira e suas consequências:

> A pesquisa realizada confirma as relações desiguais entre gêneros no Brasil, em especial no que se refere ao trabalho doméstico e fora de casa. A naturalização do fato de que as tarefas domésticas devem ser realizadas pelas mulheres ocorre assim desde a infância, reforçando também o seu papel de cuidadoras dos demais membros da família (muitas vezes em substituição à mãe da família, ela também envolvida em uma dupla jornada de trabalho).
> Assim, gestos cotidianos muito simples como arrumar (ou não arrumar) uma cama ou lavar (ou não lavar) a louça revelam estruturas históricas de longa duração, relacionadas à sociedade patriarcal e à inequidade entre homens e mulheres. Isso também é apontado por outras pesquisas recentes que indicam, por exemplo, a diferença na remuneração entre homens e mulheres que realizam exatamente os mesmos trabalhos.[61]

O gráfico estatístico apresentado na questão faz parte de uma linguagem com o escopo de produzir no investigador, no caso as equipes, uma impressão mais rápida e viva sobre as relações de gênero no Brasil. Sendo assim, o recurso da linguagem gráfica torna possível a organização de dados coletados, utilizando números ao descrever fatos, promovendo na

[60] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/41. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 0, 4, 1 e 5.
[61] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/41.

prática escolar a interdisciplinaridade e a conexão entre diversos assuntos, facilitando a comparação entre estes, especialmente para estabelecer conclusões.

Não obstante, a exposição dos resultados da pesquisa apontar determinados aspectos relacionados à temática da questão, fez-se necessário refletir, problematizar e verificar as fontes das informações, além de buscar quais foram os procedimentos utilizados para gerar tais dados. Necessitou, portanto, uma avaliação crítica para proporcionar subsídios na resolução da questão, visto que foi a única indicação da Comissão Organizadora para a pesquisa.

Após os estudos, concluímos que para a busca do item mais pertinente na referida questão, era necessário, basicamente, uma análise dos dados do gráfico e uma leitura do texto de onde foram extraídas as informações e relacionar com a construção social das relações desiguais de gênero entre homens e mulheres no Brasil, resultado de uma histórica herança patriarcal.

A questão 17, da 2ª fase da 7ª ONHB, apresenta a imagem "Canibais" (1593), de Theodore Bry, visualizada na Figura 43:

Figura 43 - Canibais, Theodore Bry, 1593.

Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/documentos/documento/87.

Solicita-se que, com base no conhecimento da equipe acerca dos povos indígenas, escolha uma das alternativas:

A) A prática do canibalismo entre os autóctones era a principal característica de sua cultura.
B) A imagem retrata indígenas comendo partes de corpos humanos esquartejados enquanto um observador europeu (ao fundo, de barba) demonstra espanto com a cena.

> C) A carne humana consumida pelos índios tupi era exclusivamente de inimigos mortos em combate e se dava em ritual com participação de toda a tribo.
> D) A expressão da barbárie indígena, presente no desenho de Theodor de Bry, revela o imaginário europeu do século XVI. [62]

Foram relacionados quatro conteúdos para auxiliar na pesquisa: o livro Viagem ao Brasil, de Hans Staden; dois textos acadêmicos, um de Manuela Carneiro da Cunha, "Imagens de índios do Brasil: o século XVI", e outro, "Os canibais tonsurados: a antropofagia nas crônicas de Schimdl, Staden e Léry', de autoria de Luis Guilherme Assis Kalil; e a tese de doutorado "Carne humana: a retórica do canibalismo na América portuguesa quinhentista", de Guilherme Amaral Luz.

O comentário dos Comissão elaboradora da questão refletiu predominantemente sobre os rituais antropofágicos e a sua diferença em relação ao canibalismo:

> Algumas tribos encontradas pelos descobridores portugueses realizavam rituais antropofágicos com inimigos mortos em combate. Entre os tupi, por exemplo, o guerreiro matador de um inimigo recebia novo nome e ganhava prestígio na tribo. O ritual antropofágico reunia toda a tribo, quando homens, mulheres e crianças, além de aliados de outras aldeias, deveriam comer a carne do inimigo morto. O único que não participava era o guerreiro, já que o matador nunca comia a sua vítima. Tratava-se de um ritual e não de um hábito diário, ou seja, a dieta dos índios não dependia da carne humana e era composta, em geral, por ervas, frutas, peixes, caranguejos etc. Os viajantes que estiveram no Brasil durante o século XVI, entre eles Hans Staden, cujo relato inspira o desenho utilizado na questão, costumavam descrever os índios como bárbaros e, nesse aspecto, alimentaram o imaginário europeu que contrapunha civilização e barbárie. Embora tenha sido criado um imaginário do canibalismo entre os indígenas do Novo Mundo, o que se observava, na verdade, eram rituais antropofágicos, que se diferem do canibalismo. Canibais alimentam-se de carne humana e se distinguem dos antropófagos, que o fazem exclusivamente de forma ritual contra inimigos.[63]

O uso de imagens no ensino de História é uma possibilidade recorrente nas edições da ONHB. Theodore Bry, nascido em 1528, nos Países Baixos, de acordo com as pesquisas efetuadas com as equipes, nunca veio à América, mas publicou uma coleção denominada "Grandes Viagens", com mais de 500 gravuras e mapas do "Novo Mundo", em 13 volumes, publicados, em 1590, a partir dos relatos de vários viajantes (PEREIRA, 2009). Pode-se inferir que as ilustrações de Theodore Bry foram elaboradas com base em registros escritos por diversos viajantes europeus que aqui estiveram. Esses textos são basicamente depoimentos e relatos de viagem, com a finalidade de apresentar aos conterrâneos um panorama do "Novo Mundo". Os textos informativos foram escritos sob a forma de cartas, diários, tratados ou crônicas (OLIVIERI; VILLA, 1999).

[62] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/42. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 0, 1, 4 e 5.
[63] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/42.

Ao observarmos a imagem na prova da ONHB, diversos questionamentos podem ser feitos, com o objetivo de identificar suas condições de produção: procedência, finalidade, tema, estrutura formal, simbolismos (LITZ, 2009). No caso da pintura de Bry, esta não é uma representação fidedigna dos rituais antropofágicos indígenas, pois está impregnada de ideias, valores e de preconceitos europeus. É um exemplo do etnocentrismo europeu. A história representada na gravura é resultado das escolhas do autor que traduzem um *ethos* cultural, que não são isentas, nem tampouco neutras, traduzindo uma diversidade de opiniões e impressões de quem a construiu, expressando uma visão da realidade do momento em que foi produzida.

Para a utilização desse tipo de fonte no ensino de História, é importante o professor chamar a atenção de que a leitura dessas imagens pode revelar tendências, preocupações e valores de quem as fazem. Lidas sob o prisma do presente, constitui-se uma interpretação do passado a partir de uma visão da atualidade, podendo despertar interesse ou não, de acordo com o espírito da época em que foi construída.

As leituras interpretativas de gêneros textuais escritos e visuais, os estudos interdisciplinares de Antropologia, Etnografia, Geografia, literatura de informação e de iconografias, aliados às pesquisas físicas e virtuais, com o objetivo de compreender os sentidos de identidade cultural e de alteridade intrínsecos à relação entre os indígenas e os europeus na América quinhentista, oportunizaram enriquecimento pedagógico do ensino de História, nas turmas de Ensino Médio Integrado do IFRN, participantes dessa edição da ONHB.

Na 3ª fase da 7ª ONHB, a questão escolhida foi a 25, que versa acerca de duas litografias publicadas no periódico Semana Ilustrada, em 1861, retratando os escravos chamado de “tigreiros”. O artigo acadêmico “Da higiene à construção da cidade: o Estado e o saneamento no Rio de Janeiro”, de Eduardo Cesar Marques, e o link da Hemeroteca Digital foram os conteúdos relacionados.

As litografias estão abaixo representadas nas Figuras 44 e 45.

Figura 44 - Tigreiros, Litografia de Henrique Fleiuss, Semana Ilustrada, n. 05, Acervo Fundação Biblioteca Nacional, 1861.

Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/documentos/documento/95.

Figura 45 - Tigreiros, Litografia de Henrique Fleiuss, Semana Ilustrada, n. 35, Acervo Fundação Biblioteca Nacional, 1861.

Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/documentos/documento/96.

O comando da questão solicita aos alunos apenas que observem as duas imagens e escolham uma alternativa:

A) Representar seres humanos como bestas indica a insalubridade e a desumanização presentes na tarefa.

> B) “Tigreiros” ou “Tigres” eram os nomes dados aos escravos que tinham como função esvaziar barris com excrementos nos rios e praias.
> C) Na cidade do Rio de Janeiro ocorreram epidemias de cólera e febre amarela entre 1840 e 1850.
> D) No século XIX, o saneamento básico estava a cargo do Estado, mas esta atividade não era sua prioridade. [64]

Comentando sobre a questão, posteriormente, a organização da ONHB refletiu acerca de alguns aspectos que podem ser evidenciados nos documentos indicados para estudo:

> As duas litografias publicadas no periódico Semana Ilustrada, em 1861, tratam de uma prática comum nas cidades brasileiras, durante o século XIX, principalmente naquelas que tinham um número maior de habitantes: acumular os dejetos em barris de madeira e depois jogá-los em rios e mares. Esta tarefa cabia a escravos conhecidos como tigreiros – nome alusivo à imagem dos barris que, ao transbordarem, espalhavam fezes nos corpos dos escravos carregadores, em listras, numa combinação parecida com a pelagem de tigres. Outras versões consideram que este apelido foi dado porque, quando os tigreiros eram avistados, as pessoas, com receio de se sujarem, evitavam aproximar-se ou então afastavam-se com rapidez, como se tivessem avistado uma fera. A forma como os tigreiros são representados reforça a sua desumanização como seres humanos (representados como animais) e a humilhação de sua tarefa.
> Os serviços de “saneamento” estavam a cargo de empresas privadas estrangeiras, sendo grande parte dos materiais, insumos e técnicas importados, ficando o Estado responsável apenas pela regulamentação das concessões. Havia um número insuficiente de fossas e dutos de esgoto nos centros urbanos, sendo que as preocupações com a questão do saneamento começam a ganhar espaço após as epidemias de cólera e febre amarela dos anos de 1840 e 1850. [65]

Durante o século XIX, aliadas aos textos, a imprensa utilizou imagens em suas notícias, seja para ilustrar, satirizar ou criticar os problemas do cotidiano. O jornal carioca Semana Ilustrada, fundado, em 1860, pelo “alemão” radicado no Brasil, Henrique Fleiuss, é um exemplo disso ao satirizar, por meio das litografias, as más condições de saneamento da capital. As imagens também denunciavam as péssimas condições de trabalho dos escravos, apelidados de tigres, obrigados a transportar em barris os dejetos domésticos e jogá-los em rios ou nos mares. Na época em que as imagens foram apresentadas no semanário, embora o Rio de Janeiro fosse a capital do país, era uma cidade insalubre, infestada de epidemias, sem saneamento básico, com ruas e becos estreitos, com abastecimento público de água precário.

As litografias apresentadas na Semana Ilustrada expressam grande riqueza de debate. A nosso ver, elas contemplam os princípios da prática pedagógica no Ensino Médio Integrado presentes no PPP do IFRN: possibilita uma discussão sobre a história do trabalho no Brasil, a exploração da força de trabalho escrava e o preconceito etnicorracial e social. Consequentemente, a relação desses elementos com as discussões sobre diversidade e

[64] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/43. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 5, 4, 4 e 0.
[65] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/43.

exclusão social na atualidade virão à tona. Além disso, a questão exige dos alunos leituras e pesquisas que aprofundem esse tema. Acrescente-se ainda a abertura de diálogos interdisciplinares envolvendo temas ligados à saúde, ao meio ambiente, à urbanização, dentre outros. No que tange ao ensino de História, este vai além de uma prática conteúdista, por gerar discussões acerca das continuidades e descontinuidades e de uma reflexão crítica a respeito dos preconceitos que estão naturalizados na nossa sociedade.

A questão 35, da 4ª fase da 7ª ONHB, traz um cordel com xilogravuras, de J. Borges, extraídas da cartilha "Trabalho escravo: vamos abolir de vez essa vergonha" (Figura 46) e um texto acadêmico intitulado "Repressão e mudanças no trabalho análogo a de escravo no Brasil: tempo presente e usos do passado", de Ângela de Castro Gomes, ambos sobre o trabalho escravo no Brasil contemporâneo.

Figura 46 - Trabalho escravo: vamos abolir de vez essa vergonha, J. Borges.

Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/documentos/documento/110.

Na questão 35, também foram indicados dois *links* para a pesquisa: um para o texto "Lei Áurea, 125 anos: a reinvenção do trabalho escravo no Brasil", no *Blog* de Leonardo

Sakamoto, e outro para a notícia "Fiscais do Trabalho são assassinados em Minas", do jornal eletrônico do portal Terra, do dia 28 de janeiro de 2004.

O comando da questão indica que a partir dos documentos e de seu conhecimento sobre o tema, as equipes deveriam escolher uma das alternativas abaixo:

> A) A escravidão contemporânea, prática que persiste nos dias de hoje, é idêntica àquela que existiu entre os séculos XVI ao XIX, no Brasil.
> B) Em pleno século XXI, quando os direitos da cidadania deveriam ser plenos, persistem formas ilegais de exploração de homens e mulheres em situação de fragilidade social.
> C) A linguagem simples utilizada no cordel da cartilha visa alcançar o trabalhador pobre e vulnerável, comumente alvo dos "gatos", e encorajar a denúncia deste tipo de recrutamento de mão de obra.
> D) O documento 1 denuncia o recrutamento de trabalhadores vulneráveis para trabalhos análogos ao de escravo. O documento 2 conceitua o trabalho escravo contemporâneo, o diferencia da escravidão moderna e caracteriza o tipo de trabalhador comumente recrutado. [66]

Em comentário posterior, a Comissão Organizadora critica a permanência de relações trabalhistas escravas, em um momento de vigência no Brasil de um Estado de direito democrático:

> Ambos os documentos usados na questão evidenciam que as vítimas desse tipo de exploração do trabalho são pessoas pobres em condição de vulnerabilidade social que são atraídas por ofertas de trabalho em regiões distantes de suas moradias, sem contrato de trabalho ou qualquer direito social garantido.
> A questão aborda a escravidão contemporânea, que submete trabalhadores ao controle por meio de violência física e/ou simbólica. A privação de liberdade por si só não configura escravidão. A escravidão pressupõe trabalho compulsório, e a lei determina que aquela pessoa não é livre – como ocorria na escravidão moderna. No trabalho escravo contemporâneo a liberdade é direito garantido pela Constituição Brasileira e pelas Convenções Internacionais de Direitos Humanos. Lamentavelmente, mesmo com os direitos da cidadania garantidos legalmente, persistem as formas de exploração do trabalho e privação do trabalhador da liberdade. No Brasil, desde 1995 – quando foi criado o primeiro sistema de combate ao trabalho escravo contemporâneo pelo Governo Federal – cerca de 45 mil pessoas foram resgatadas dessa situação, cifra não desprezível ainda mais se consideradas as condições degradantes a que estavam submetidas. [67]

O enunciado da questão traz dois elementos da cultura popular, a literatura de cordel e a xilogravura, para refletir acerca da continuidade da escravidão e da persistência dos preconceitos étnicos e social no mundo contemporâneo.

Enquanto cultura popular, a literatura de cordel é um gênero literário que se apresenta em forma de um folheto com poemas rimados, que trata de temas diversos, como também de acontecimentos cotidianos, e muitas vezes em sua capa tem uma representação xilográfica

[66] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/44/81. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 0, 5, 4 e 1.
[67] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/44/81.

traduzindo o tema da história. Segundo as pesquisas feitas por algumas equipes à época da 7ª ONHB, a xilogravura é a técnica de impressão de imagens mais antiga da história, utilizada desde as chamadas "Civilizações Antigas Orientais". No entanto, o conceito de xilogravura foi criado somente no século XX, sendo definido como a arte de se fazer gravuras em madeira ou a impressão obtida por meio desta técnica.

Quanto ao uso do cordel no ensino de História, Lacerda e Menezes Neto (2010, p. 227) orientam que: "[...] o professor deve trabalhar junto com os alunos no procedimento de análise. Como qualquer fonte, o folheto de cordel deve ser criticado e entendido dentro do contexto em que foi produzido". Portanto, antes de utilizar os folhetos nas aulas, é necessária uma introdução ao conteúdo, para que os alunos compreendam que esses folhetos selecionados foram elaborados dentro de um contexto histórico.

Apesar de todos os avanços dos meios de comunicação, o cordel é ainda uma importante fonte histórica para o entendimento do passado e do presente, pois a tradição cordelista continua relevante, podendo ser uma estratégia para a construção de saberes históricos, sem a separação do ensino e da pesquisa.

Os documentos indicados refletem as contradições e ambiguidades que perenemente têm permeado as relações trabalhistas brasileiras. O escravismo, predominante entre os séculos XVI ao XIX, gerou uma sociedade autoritária, racista, preconceituosa que ainda hoje tem dificuldades em garantir direitos de cidadania aos grupos sociais que foram vítimas desse tipo de relação de trabalho. Em pleno século XXI, quando o Estado democrático de direito vem sendo consolidado, ampliado e apoiado pelo mundo afora, no Brasil, ainda encontramos trabalhadores vivendo em condição escrava, sem direitos laborais. Mais recentemente, o governo brasileiro tenta impor a Portaria Nº 1.029, de 16 de outubro de 2017, que dificulta a punição de quem se utiliza de trabalho escravo e aprovou, no Congresso Nacional, uma reforma que, de certa forma, desregulamenta a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), precariza a situação da "classe-que-vive-do-trabalho" (ANTUNES, 2003) e fortalece o capital de acordo com os preceitos da fase de acumulação flexível do capitalismo.

A questão proporcionou uma discussão educativa sobre o mundo do trabalho, através do estudo da escravidão e de sua permanência em um contexto atual de precarização das relações trabalhistas no Brasil, bem como a inserção pedagógica de elementos da cultura popular no ensino de História. Esses estudos vão ao encontro da proposta de um Ensino Médio Integrado à uma Educação Profissional e Tecnológica, pois colabora para a formação de um estudante que compreenda as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social (RAMOS, 2010).

4.2.4 8ª ONHB (2016)

Na 8ª edição da ONHB, o tema básico foi "Escola, lugar de história". Das 45 questões objetivas, apenas cerca de 15% transitaram direta ou indiretamente sobre ele. No entanto, na tarefa 4 e na prova final, o tema foi a referência principal.

A questão 01, da 1ª fase da 8ª ONHB, tem, como ponto de partida, a notícia "Contra a reorganização", do jornal eletrônico Rede Brasil Atual, em 22 de dezembro de 2015, e uma fotografia dos protestos contra a reforma das escolas paulistas, do dia 01/12/2015 (Figura 47).

Figura 47 - Protestos contra a reforma das escolas paulistas, Marlene Bergamo, 01/12/2015.

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

As equipes deveriam escolher uma alternativa, entre:

> 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. [68]

A Comissão Organizadora disponibilizou como conteúdos relacionados, dois *links* de notícias eletrônicas "A revolta dos adolescentes vista por dentro" e "Alunos a favor de

[68] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/51/2. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 4, 1, 5 e 0.

ocupações de escolas liberam Av. Faria Lima após 3 horas". No comentário posterior da questão pela Comissão Organizadora, é evidenciado a resistência dos estudantes ao projeto de reforma educacional do governo estadual paulista:

> Em outubro de 2015, o governo de Geraldo Alckmin decidiu reorganizar as escolas paulistas, com o intuito de fechar 94 escolas do estado, transferindo cerca de 311 mil estudantes para outras instituições e transformando as escolas em ciclos únicos, separando o Ensino Médio dos Fundamentais I e II. Foi uma ação impositiva que ignorou pais, alunos e a opinião de especialistas. Contrariando aquilo que o poder público esperava, os estudantes reagiram ocupando as escolas. Mesmo pressionados pela grande imprensa que, favorável ao governador, os chamavam de "invasores", resistiram em suas escolas impedindo seu fechamento, com o apoio do Tribunal de Justiça. O governador finalmente suspendeu o projeto de reorganização e demitiu o Secretário da Educação. Nas ações das ocupações, os alunos receberam apoio das universidades estaduais, de artistas (que participaram ativamente das atividades culturais das ocupações) e de estudantes de outros estados e países (como Portugal e Itália). A despeito disso, foram duramente agredidos pela Polícia Militar sob o comando do governador, o que chocou profundamente parte da sociedade. A letra do compositor, cantor e instrumentista Dani Black, filho de Tetê Espíndola e Arnaldo Black, fala dessa resistência à polícia, afirmando que, se presos, os estudantes transformariam as celas em salas de aula. [69]

A referida questão, que inicia a 8ª ONHB, foi escolhida por estar diretamente relacionada ao tema básico dessa edição. A fotografia (Figura 47) apresentada no enunciado é um reflexo do protagonismo juvenil desenvolvido por estudantes que reagiram contra as reformas educacionais autoritárias do governo paulista, que proliferaram para outros estados brasileiros como, por exemplo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Ceará, entre outros. Em nossas pesquisas para a sua resolução, concluímos que, em geral, os jovens tomaram as ruas e as escolas para denunciar o processo de sucateamento das condições físicas e pedagógicas dos estabelecimentos de ensino e também para propor novas relações de ensino-aprendizagem.

A chamada "primavera estudantil", como alusão aos manifestos que ocorreram na antiga Tchecolosváquia (Primavera de Praga), em 1968, e na região dos países de língua árabe (Primavera Árabe), em 2011, revelou a necessidade de uma interlocução diferente entre professores e estudantes no processo educativo do século XXI. Freire (2011) realçava a necessidade do aprender ensinando e do ensinar aprendendo num contexto em que os estudantes são atores e protagonistas da sua história. Silva e Fonseca (2007, p. 63) corroboram com essa ideia quando afirmam que:

> [...] o professor não está sozinho diante dos saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias e atitudes. A consciência histórica do aluno

[69] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/51/2.

> começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios.

Quanto ao uso da fotografia no ensino de História, esta tem contribuído para muitos estudos do período contemporâneo, sendo objeto de pesquisa ou fonte documental. Bittencourt (2011) nos chama a atenção que os historiadores interpretam as imagens fotográficas se apropriando dos métodos de outros especialistas (semiólogos, antropólogos, sociólogos), sempre indagando que conhecimento histórico elas produzem, pois uma fotografia não é a reprodução do real, mas uma representação do real. A autora em tela ratifica, afirmando que a sua compreensão passa pelo entendimento dos limites dessa impressão do real. Ou seja, para compreendermos melhor o significado da fotografia indicada no enunciado da questão 1, da 1ª fase da 8ª ONHB, tivemos que analisá-la dentro contexto histórico de sua produção e divulgação.

A questão permitiu debates sobre a educação no Brasil, sobre a importância do protagonismo juvenil e da inserção dos jovens nos debates das questões contemporâneas, relacionando com o processo educativo no século XXI. Enriqueceu o debate e reconheceu a necessidade de melhorias nas escolas brasileiras, em especial, as públicas, como também de uma atualização pedagógica mais interativa e participativa.

Dessa forma, favoreceu aos estudantes participantes da edição construir argumentações e elaborar propostas para resolver situações, de acordo com os objetivos estabelecidos na PTDEM-História no IFRN. Além de desenvolver a pesquisa como ação pedagógica de aprendizagem, do entendimento do trabalho escolar como princípio educativo essencial à sociedade, do respeito às diferenças de cognição e de situação social dos discentes e da importância de um estudo interdisciplinar para a ampliação da compreensão da temática abordada, de acordo com os pressupostos do PPP.

A questão 19 da 2ª fase, estabeleceu, de certa forma, um "*link*" com a 1ª, pois trata de um documento legal de 24 de março de 1774, chamado Bando, que é uma determinação local com força de lei proclamada por um vice-rei, que impedia as pessoas de encobrirem os seus rostos nas ruas de suas localidades. Uma situação semelhante ocorreu recentente como retaliação a alguns manifestantes com rosto encoberto nas passeatas ocorridas entre os anos de 2013 e 2016. O governo federal, à época, criou uma lei criminalizando o uso de máscaras ou de qualquer artefato não permitisse identificar o indivíduo no movimento social.

Não houve indicações de conteúdos relacionados e no comando da questão encontramos: sobre o "bando" é possível afirmar:

> A) É um dispositivo legal que impedia as pessoas de encobrirem os seus rostos para que fosse permitido realizar a identificação e o controle social.
> B) Trata-se de uma proclamação elaborada por um conde vice-rei que determinava que nenhuma pessoa, da cidade do Rio de Janeiro, deveria andar com o rosto encoberto.
> C) A determinação do conde vice-rei, além de publicada oficialmente, deveria também ser divulgada a "toque de caixas", o que significa comunicar o ato a todas as pessoas por meio de anúncio público.
> D) A determinação que impedia as pessoas de andarem nas ruas com rosto encoberto, embora se proclamasse em nome do rei, não tinha força de lei porque o Brasil estava submetido às Ordenações Filipinas. [70]

A similaridade com a situação contemporânea, embora em tempos históricos diferentes, não foi citada diretamente no comentário da Comissão Organizadora, divulgado posteriormente:

> O documento é a reprodução de um "bando", ou seja, uma determinação local com força de lei proclamada por um vice-rei.Este bando tinha o objetivo de impedir que as pessoas encobrissem seus rostos nas ruas da cidade, possivelmente, para permitir e facilitar a identificação e o controle social. Ele deveria ser reproduzido nos órgãos competentes e também ser divulgado a "toque de caixas", expressão que indicava a prática de anunciar oralmente medidas publicamente pelas ruas ao som de tambor. É possível que o anúncio fosse realizado dessa forma para abranger o maior número de pessoas, inclusive aquelas que não sabiam ler e escrever.
> O controle social também era realizado de forma a reconhecer as hierarquias e as diferenças sociais a partir das atividades e funções que as pessoas desempenhavam na sociedade. A punição determinada para quem infringisse a proclamação respeitava as normas da Coroa até mesmo quando permitia que o conde vice-rei aplicasse os castigos a seu critério, o que demonstra o complexo aparato legislativo que ordenava a colônia. [71]

A referida questão foi considerada pelas equipes como de fácil resolução. Percebemos, com as pesquisas, que, desde a época colonial, os governantes tentam controlar, inibir e criminalizar as manifestações sociais contra determinadas normas dos poderes instituídos. Dessa forma, inferimos sobre a necessidade de uma formação política e intelectual nas escolas atrelada ao compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico (BITTENCOURT, 2011).

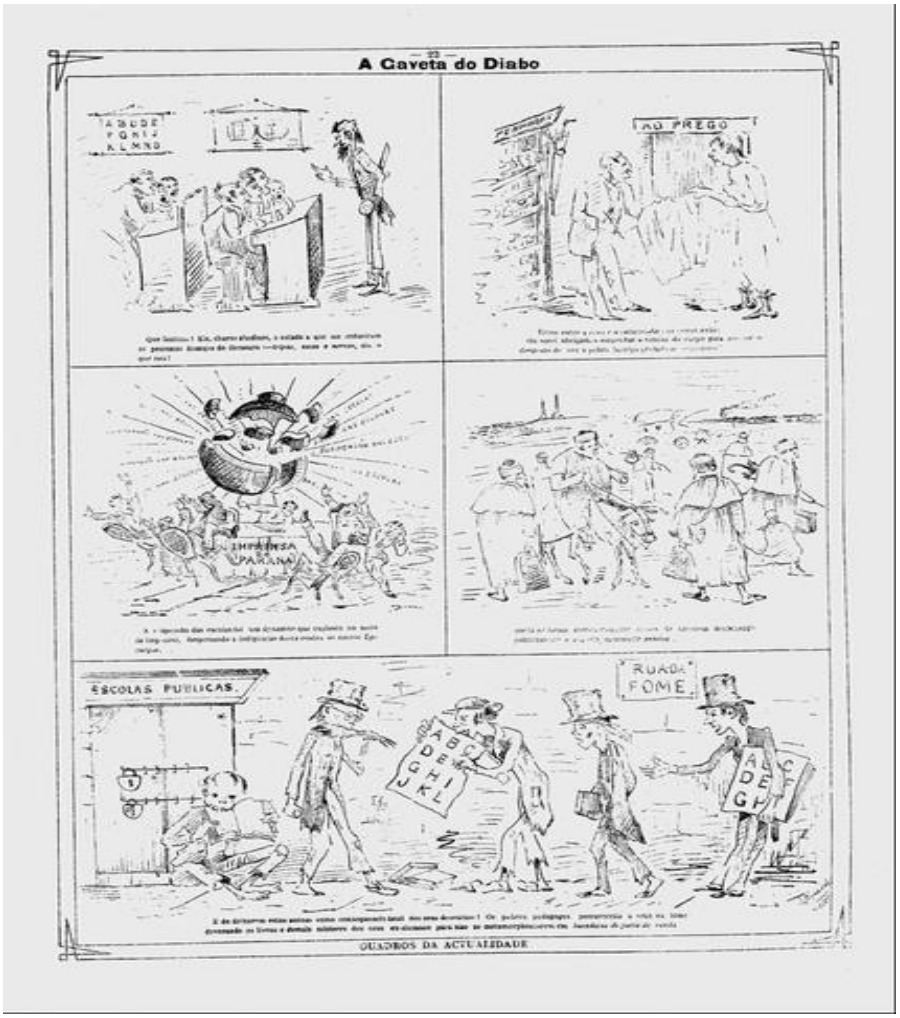
Assim, a ONHB colabora para que as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006b, p. 89) sejam colocadas em prática no processo de estudo do tema em questão, visto que: "A estruturação temática possibilita discussões de ordem historiográfica em diferentes períodos históricos e abre a possibilidade de se considerarem os momentos históricos na dimensão da sucessão, da simultaneidade, das contradições, das rupturas e das continuidades". Também contempla alguns dos pressupostos estabelecidos para o ensino de História na

[70] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/52. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 5, 1, 4 e 0.
[71] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/52.

PTDEM do IFRN, como a compreensão da diversidade de realidades históricas e das transformações e modificações nas maneiras de viver em sociedade.

A questão 25, da 3ª fase da 8ª ONHB, apresentou charges publicadas na revista Galleria Illustrada, em dezembro de 1888, referentes ao corte de verbas no setor da educação da Província do Paraná (Figura 48). Com um enunciado longo, o texto discorre que no dia 31 de agosto de 1888, como parte da política de contenção de despesas, o então Presidente da Província do Paraná, Dr. Balbino da Cunha (1833-1905), realizou cortes de verbas no setor da educação e, com a anuência da Assembleia Provincial, sancionou a Lei nº 917, determinando a supressão de 164 escolas. A partir daí, protestos por parte de professores e pais reverberaram nas páginas da imprensa paranaense em um dos últimos debates, no contexto educacional local, antes da instauração da República.

Figura 48 - A gaveta do diabo, Narciso Figueiras, A Galleria Illustrada, 1888.



Fonte: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/38.

Como os textos escritos nas charges estão quase ilegíveis, a Comissão Organizadora da ONHB disponibilizou uma transcrição deles.

> **A Gaveta do Diabo**
>
> Que lastima! Eis, charos alunos, o estado a que me reduziram as pessimas finanças do thesouro: – tripas, ossos e nervos, eis o que sou!
>
> PENHORES/ AO PREGO
> Estou entre a cruz e a caldeirinha: ou roerei unhas… Ou serei obrigador e empenhar a camisa do corpo para não ter o desgosto de ver a pobre barriga grudada ao espinhaço!
> [da bomba sai a frase suspensão das escolas]
> IMPRENSA DO PARANÁ
> A suspensão das escolas foi um dynamite que explodiu no meio da imprensa, despertando a indignação desta contra os nossos **Lycurgos**…que lá se foram sorrateiramente depois de haverem desfeiteado publicamente a augusta instrucção publica…
> ESCOLAS PUBLICAS/ RUA DA FOME
> E de deixarem estas cenas como consequência fatal dos seus desvarios! Os pobres pedagogos percorrerão a rua da fome devorando os livros e demais misteres dos seus ex-alunos para não se metamorfosearem em bacalhaus de porta de venda.
>
> QUADROS DA ACTUALIDADE[72]

Nos conteúdos relacionados foram indicados o texto acadêmico "Para além da palavra: impressões sobre a lei que suprimiu 164 escolas na Província do Paraná (1888-1890)", de Iriana Nunes Vezzani, e o Relatório do Presidente da Província do Paraná de 1888. O comando da questão determina que a partir do documento é possível afirmar que:

> A) O conjunto das charges demonstra a inflexibilidade e a intransigência de professores, alunos e imprensa no tocante ao projeto de reorganização escolar, tido como um dos mais avançados do país àquela época.
> B) O periódico paranaense repercutiu a proclamada reforma educacional como um ataque à instrução pública.
> C) As charges cumprem sua função como gênero textual, realizando uma sátira em tom burlesco e caricatural.
> D) O primeiro desenho indica uma relação direta entre os cofres públicos e o físico debilitado do professor, reduzido a "tripas, ossos e nervos". [73]

Sem fazer referência direta ao momento vivenciado à época da 8ª edição da ONHB, em que havia (e ainda há) um processo de desvalorização da educação brasileira, em geral, e da paulista, em particular, ocasionando o fechamento de escolas públicas e um desprestígio dos professores e dos estudantes, nem sempre denunciado pelas mídias, o comentário posterior da Comissão Organizadora afirma que:

> O objetivo da questão foi a discussão da instrução pública no final da monarquia. O governo do Paraná enfrentava uma crise financeira e contratou especialistas para realizarem uma reforma educacional. O documento que foi anexado ao relatório do presidente de província daquele ano de 1888 trouxe um texto repleto de proposições

[72] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/38.
[73] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/53/25. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 0, 5, 4 e 1.

> para reestruturar o ensino naquela província. Contudo, o que ocorreu na prática foi algo muito distinto das sugestões ali descritas, ocasionando o fechamento de escolas e a desvalorização dos professores e dos alunos, o que foi denunciado pelos jornais.[74]

Quanto às charges, embora a sua utilização em jornais no Brasil remonte ao século XIX, o seu uso como fonte é algo bastante recente no ensino de História, assim como as pesquisas acerca de suas possibilidades pedagógicas. É necessário também compreender que as charges se inserem no contexto da modernidade, com a instrumentalização da imprensa e da formação da opinião pública (LIEBEL, 2017).

Alguma forma de humor é apresentado na grande maioria das charges, podendo ser utilizado com duas funções: de entretenimento e de notícia. Os desenhos caricaturais podem ser usados como testemunho histórico, conforme reflete Liebel (2017, p. 90, grifo do autor).

> [...] uma charge pode também servir de documento sobre um período ou uma sociedade, visto que sua utilização reflete elementos culturais e conjunturais, especialmente no plano da política. Da mesma forma, a orientação política de um grupo pode ser constatado pelo humor corrente em sua cultura. O conteúdo da mensagem e as formas como o humor é expresso são fatores que podem indicar o *Zeitgeist*[75] da sociedade, bem como a linha política dos produtores do discurso ou da imagem humorística.

O conjunto de charges "A gaveta do diabo", faz uma crítica mordaz ao tratamento dado pelo governo da província do Paraná à intrução pública. Dessa forma, o chargista Narciso Figueiras se apropriou de um fato relevante e o representou, de forma crítica e caricatural, o que reforçou o caráter político e passional das imagens.

Dessa forma, esse tipo de atividade é importante para a construção do conhecimento histórico e para a dinâmica das aulas de História. Ao possibilitar comparações entre a situação da educação brasileira em diferentes épocas históricas e espaços temporais, levando os estudantes a perceber as continuidades e descontinuidades desses mesmos problemas retratados nas charges e no texto acadêmico indicado, vai ao encontro da PTDEM para o ensino de História do IFRN.

Um trecho do texto acadêmico "A Sacralização da Política", de Alcir Lenharo, foi apresentado às equipes, como base da questão 45 da 4ª fase. Não há conteúdos relacionados e o comando da questão é simplesmente escolher uma das alternativas:

> A) A manipulação da opinião pública no Brasil por parte dos meios de comunicação, visando alinhá-la a interesses privados, não foi uma ação estritamente circunscrita ao período Vargas.

[74] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/53/25.
[75] Espírito da época.

> B) No trecho, o autor mostra como a imprensa e os meios de comunicação eram utilizados para manipular a opinião pública na Era Vargas.
> C) O órgão responsável pela propaganda, meios de comunicação e promoção do chefe de estado no período era o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda).
> D) A formação da opinião pública passou a ser punida com a edição da Lei da Liberdade de Imprensa de 1953, esforço do Congresso Nacional para coibir os abusos de Vargas. [76]

Em posterior comentário, a Comissão Organizadora relaciona a temática com a utilização dos meios de comunicação no sentido de manipular a opinião pública na Alemanha, no governo de Hitler, na Era Vargas e nos dias atuais:

> No trecho destacado, Alcir Lenharo descreve a utilização dos meios de comunicação para a manipulação da opinião pública, que vinha sendo adotada com sucesso por Joseph Goebbels na Alemanha de Hitler e também no Brasil, pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). A utilização da imprensa, rádio, televisão e cinema para formatar opiniões favoráveis a governos ou grupos com interesses específicos se tornou, a partir de então, frequente em nosso país, com papel relevante em determinados momentos de nossa História, como ainda ocorre nos dias atuais.[77]

A questão permitiu o debate sobre a influência dos meios de comunicação social na formação da opinião pública, em diferentes tempos e espaços. De acordo com as pesquisas, a propaganda desempenhou papel relevante para o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, nas décadas de 20 e 40, do século XX. Além de cumprir função estratégica, foi fundamental na formação e consolidação da imagem do Partido Nazista e de seu principal representante, Hitler, estabelecendo uma aliança decisiva entre o Estado nacional e os anseios da população alemã.

O período varguista, de 1930 a 1945, também soube articular os meios de comunicação da época para manipular os interesses das massas e fortalecer o Poder Executivo federal, em geral, de forma paternalista, com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Esse órgão, ao mesmo tempo em que fomentava uma cultura dita nacionalista, incentivando e patrocinando artistas brasileiros, controlava as manifestações culturais. Conforme o texto acadêmico disponibilizado, um ministro de Vargas, à época, Francisco Campos, admitia o seu fascínio pelos meios de comunicação como dispositivos de estímulo e captura dos desejos sociais, tomando o nazismo como seu paradigma (LENHARO, 1986).

Nos dias atuais, os meios de comunicação social continuam desempenhando um importante papel de formação e de manipulação da opinião pública, consoante o comentário

[76] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/54. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 5, 1, 4 e 0.
[77] Informação disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/54.

da Comissão Organizadora da 8ª ONHB. Por isso, percebemos a necessidade de uma educação que desenvolva uma aprendizagem crítica também em relação ao usufruto das mídias sociais. Conforme a pesquisa de Martín-Barbero (2014), é possível notar a transformação de um sistema educativo para uma sociedade educativa, de saberes compartilhados, em que a escola não possui mais a hegemonia de ser o local exclusivo de legitimação do saber, nem compartilha apenas com a família a responsabilidade pela formação e pela socialização infanto-juvenil. Essa socialização e a transmissão/construção de saberes também são mediadas pelos diversos meios de comunicação social, que, invariavelmente, pertencem aos grupos socias mais abastados da sociedade.

Dessa forma, com os estudos realizados e com as trocas de ideias com e entre as equipes, concluímos que educar para a cidadania pressupõe formar para a compreensão da complexidade das relações sociais, incluindo o entendimento de como funcionam e como se articulam as mídias sociais. Se o rádio era o principal veículo de comunicação nos governos de Adolf Hitler e de Getúlio Vargas, nos dias de hoje a televisão e a *internet* vêm ocupando esse espaço.

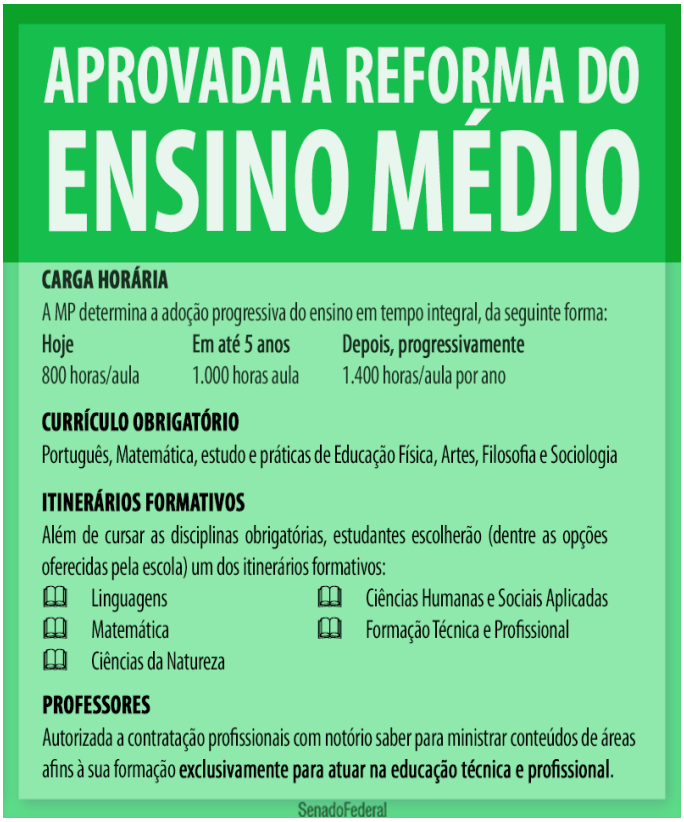
No caso do ensino de História, torna-se difícil alcançar os objetivos expostos acima sem realizar o estudo do tema com uma abordagem interdisciplinar, refinando e lapidando as pesquisas de caráter pedagógico na *internet*, com respeito à diversidade de opiniões sobre a temática e buscando a sua relação com o mundo do trabalho em eterna construção e reconstrução, conforme os princípios da prática pedagógica contidos no PPP do IFRN.

4.2.5 9ª ONHB (2017)

O tema básico da 9ª ONHB foi “Ensinar e Aprender História”. A edição propôs um debate sobre Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) e a possibilidade de desobrigação do ensino de História no Ensino Médio. Das 45 questões objetivas das fases virtuais, cerca de 1/3 transitaram direta ou indiretamente sobre ao temática principal.

A 1ª questão da 1ª fase iniciou com uma abordagem sobre a Reforma do Ensino Médio, com dois documentos extraídos do *twitter* do Senado Federal brasileiro, conforme podemos visualizar nas Figuras 49 e 50, a seguir.

Figura 49 - Aprovada a Reforma do Ensino Médio, Senado Federal.



Fonte: https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_1/questao/q01.

Figura 50 - Agora é lei. Sancionada a Reforma do Ensino Médio, Senado Federal.

Fonte: https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_1/questao/q01.

Não foram indicados conteúdos relacionados e o comando da questão orienta para que as equipes examinem os dois quadros publicados no *twitter* do Senado Federal, no início de 2017, e escolham uma das opções:

> A) Exemplos dentro e fora do Brasil mostram que governos tendem a interferir nos currículos escolares com o intuito de controlar a formação do pensamento crítico.
> B) No primeiro quadro fica evidente que a disciplina de História foi retirada do currículo obrigatório do Ensino Médio. O segundo quadro, publicado uma semana depois, devolve a possibilidade de História ser uma das disciplinas obrigatórias a serem definidas pela Base Nacional Comum Curricular.
> C) A publicação das informações por meio de twitter oficial indica uma estratégia de fazer circular, nas redes sociais e visando um público jovem, uma informação resumida e imediata.
> D) As mudanças são um grande avanço para o Ensino Médio, e a rapidez para sua aprovação se deu atendendo ao clamor dos alunos que ocuparam as escolas pelo país. [78]

O comentário posterior da Comissão Organizadora fez críticas à reforma aprovada para o Ensino Médio no Brasil:

> A reforma do Ensino Médio foi imposta por meio de Medida Provisória, sendo sancionada em fevereiro de 2017. Num primeiro momento, a MP retirava Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física do rol de disciplinas obrigatórias, e no texto final foram retiradas História, Geografia, Espanhol e Química, entre outras Imposta de cima para baixo e ignorando anos de debates de especialistas sobre o tema, a reforma repete a imposição da reforma de 1969, elaborada pelo governo militar, que naquele momento também retirou a História do currículo obrigatório. A presente reforma, ao deixar em aberto a construção dos "Itinerários Formativos" (que poderão ser escolhidos dentre as opções oferecidas pela escola), os documentos da questão indicam que as escolas não serão obrigadas a ter todas as disciplinas, caracterizando com isso um grande retrocesso para o Ensino Médio. Ademais, a retirada de disciplinas formadoras do pensamento crítico é uma das características dos regimes autoritários, mais preocupados com a formação de mão de obra passiva do que com os princípios da cidadania. [79]

A Reforma do Ensino Médio, Lei Nº 13.415/2017, foi resultado da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Conforme podemos inferir, a partir da Moção Contrária à Reforma do Ensino Médio, deliberada em 28 de setembro de 2016, pela Congregação da Faculdade de Educação da Unicamp, e do documento socializado em 10 de março de 2017, pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional da USP, havia desde 2012, uma Comissão, formada por especialistas, que estudava uma proposta de reformulação do Ensino Médio, a partir de um debate democrático que refletisse as mudanças ocorridas na sociedade, em geral, e no mundo do trabalho (Toyotismo/Acumulação Flexível), em específico. Ou seja, havia e há uma necessidade de reformar o Ensino Médio, mas não a que foi aprovada, pois consoante

[78] Informação disponível em https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_1/questao/q01. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 5, 1, 4 e 0.
[79] Informação disponível em https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_1/questao/q01.

uma das críticas da citada Moção, essa reforma é uma espécie de retorno aos anos 1970/80, com a Lei 5.692/1971.

Quanto ao ensino de História, de acordo com os dados expostos na referida questão, inicialmente, na Medida Provisória Nº 746/2016, a disciplina seria retirada do currículo obrigatório do Ensino Médio. A Lei Nº 13.415/2017, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, devolveu a possibilidade da História ser uma das disciplinas obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio, a partir da definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, flexibiliza o ensino da disciplina História no Ensino Médio.

A referida questão está diretamente relacionada ao tema básico da 9ª ONHB, que reflete sobre o lugar da disciplina História no processo educativo, ao mesmo tempo em que defende a sua obrigatoriedade de seu ensino nas escolas brasileiras. Em sua pesquisa, Anjos (2013, p. 282) afirma que, conforme algumas abordagens no campo da História das disciplinas escolares, esse debate sobre o processo em disputa pela consolidação da obrigatoriedade da uma disciplina escolar no currículo, deve ser encarada da seguinte forma:

> [...] sua permanência ou mudança no currículo reflete tensões estabelecidas entre escola e sociedade, dando a ver as interdependências que as unem ou põem em conflito em torno dos saberes escolarizados. Produzir conhecimento sobre as causas e efeitos do ensino das disciplinas ao longo do tempo, revela, em última instância, facetas do próprio papel desempenhado pela escola no movimento da História.

Ou seja, a luta pela permanência da obrigatoriedade da disciplina escolar História nos currículos educacionais brasileiros é também uma disputa pelo discurso hegemônico de determinados setores da sociedade, que vez por outra, através dos tempos, entram em conflito. A trajetória da disciplina descrito na PTDEM-História no IFRN chama a atenção para esse processo em disputa.

Dessa forma, o estudo da referida questão fez com que as equipes participantes debatessem sobre a necessidade ou não da obrigatoriedade da disciplina História nas escolas. Pesquisamos também sobre as leis que fundamentam o ensino de História no Brasil e sobre as reformas educacionais nos anos de 1940 (Reforma Capanema) e de 1970 (Lei Nº 5692/1971). Além disso, ao estudarmos um resumo historiográfico da História do Brasil, contemplamos conteúdos do Tema "História e historiografia", do Eixo Temático: Homem, Sociedade e Cultura, estabelecidos na PTDEM-História do IFRN.

A questão 17, da 2ª fase da 9ª edição da ONHB, apresenta um excerto literário chamado "O Vergalho", da obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis. Foram indicados dois livros do historiador Sidney Chalhoub, "Machado de Assis, historiador" e "A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista", ambos em meio

virtual, como conteúdos relacionados à pesquisa sobre a temática inserida na questão. O comando da questão pediu para que as equipes lessem e escolhessem a alternativa mais adequada:

> A) O castigo físico em público era parte do processo disciplinador de escravos e era empregado para afirmar a autoridade dos senhores.
> B) Por meio do personagem Prudêncio, o autor expressa a maldade inerente aos escravizados mesmo após a conquista da liberdade.
> C) A atitude de Prudêncio evidencia relações sociais do Brasil Império, como a desejada submissão de escravos aos seus senhores e de libertos aos seus patronos.
> D) Brás Cubas é um defunto narrador que recupera suas memórias, buscando apresentar ao leitor sua trajetória de vida. [80]

Posteriormente, a Comissão Organizadora fez o seguinte comentário sobre a abordagem da obra na análise da representação das relações sociais escravistas no Brasil do século XIX:

> Memórias Póstumas de Brás Cubas é uma obra exemplar do realismo literário no Brasil. Escrito no final do século XIX, momento marcado pelas discussões sobre a abolição da escravidão no país, o romance apresenta ao leitor, por meio das memórias do narrador defunto Brás Cubas, os aspectos da sociedade oitocentista. Localizadas no Rio de Janeiro, sede da monarquia, as memórias constituem uma representação das relações sociais que estiveram profundamente marcadas pelo escravismo. Prudêncio, negro que serviu de cavalinho para Brás Cubas quando este era menino, quando liberto reproduz a mesma ordem pautada pela afirmação de certa autoridade marcada pela imposição de castigos físicos. A crueldade do vergalho não encontrava limites. Como destaca Sidney Chalhoub em A força da escravidão, "a escravidão cooptava, corrompia, encontrava exemplos de senhores cruéis até mesmo entre libertos". A obra descortina uma lógica em que a violência e a sujeição eram constantes no trato com aqueles que estavam sob o poder de outrem, construindo um universo cultural em que mesmo aqueles que haviam sido vítimas dessa violência e sujeição reproduzissem essas ações e posturas quando colocados em uma posição senhorial em relação a outro. [81]

Mais uma vez, a literatura é o gênero textual usado com base para a resolução de uma questão da ONHB. Nesse caso, para fomentar a discussão sobre um tema, que também é recorrente nas provas, a escravidão brasileira no século XIX.

Os encontros e desencontros entre a História e a Literatura, enquanto formas de apresentar o ser humano e suas relações sociais intrínsecas a sua condição de humanidade, são pontos de altercação sugeridos na Academia, tornando essa relação um assunto polêmico e cheio de desafios. No século XIX, a História, como as demais Ciências, em geral, buscaram uma suposta neutralidade científica, dissolvendo, segundo Morin (2010b, p. 91):

> [...] a complexidade das aparências para revelar a simplicidade oculta da realidade; de fato, a literatura assumia por missão revelar a complexidade humana que se esconde sob as aparências de simplicidade. Revelava os indivíduos, sujeitos de

[80] Informação disponível em https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_2/questao/q17. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 4, 0, 5 e 1.
[81] Informação disponível em https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_2/questao/q17.

> desejos, paixões, sonhos, delírios; envolvidos em relacionamentos de amor, de rivalidade, de ódio; inseridos em seu meio social ou profissional; submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo seu destino incerto.

Dando prosseguimento a essa relação, Abud, Silva e Alves (2013, p. 44) refletem sobre as características das narrativas históricas e literárias:

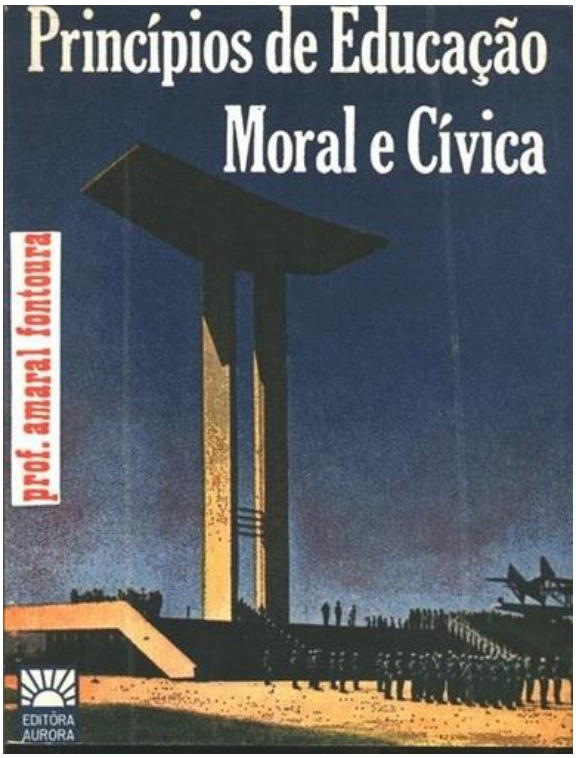
> Ambas procuram representar a ação dos seres humanos no tempo e utilizam narrativas para alcançar esse objetivo. A Literatura vale-se de narrativas não necessariamente compromissadas com acontecimentos, mas diretamente interessadas em mostrar como as pessoas concebem, vivenciam e representam a si mesmas e ao mundo no qual estão inseridas. Ela o faz por meio da retratação de situações apresentadas em diferentes dimensões temporais. A História, por sua vez, parte do presente para coletar, selecionar e interpretar fontes do passado com objetivo de construir narrativas que se aproximem, com maior nitidez, do que foi vivenciado por um indivíduo, grupo social ou pela sociedade.

A proposta de tratar o assunto da escravidão oitocentista do ponto de vista de um excerto de uma obra literária, aliado a estudos acadêmicos, pode proporcionar aos estudantes o entendimento da complexidade das relações humanas inseridas no contexto da época. Procura-se evitar, assim, um uso anacrônico e simplista da compreensão do universo histórico mental das relações escravistas de produção no Brasil do século XIX, inferindo-se, equivocadamente, que por serem escravizados todos os negros africanos e seus afrodescendentes eram unidos na luta contra o escravismo, pois de acordo com Chalhoub, no comentário da Comissão Organizadora: "a escravidão cooptava, corrompia, encontrava exemplos de senhores cruéis até mesmo entre libertos".

Dessa forma, as discussões operadas pelas amplas pesquisas e leituras sobre as heterogêneas relações de trabalho escravista, dentro de uma lógica educativa, ao perceber o desrespeito com que eram (e são) tratadas às diversidades sociais e étnicas e permitindo uma perspectiva de interpretação interdisciplinar, possibilitam o enriquecimento da prática pedagógica do professor de História, que são princípios orientadores da prática pedagógica do IFRN. No diz respeito a PTDEM-História, observamos que foram trabalhados os conteúdos relacionados à escravidão no Brasil, no Tema "Trabalho e Acumulação de Riqueza", referente ao Eixo Temático: Tempos, espaços e práticas econômicas e socioculturais.

Na 3ª fase da 9ª ONHB, foi escolhida a questão 27. Três documentos compõem o enunciado: o Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969; um Guia de Civismo e a capa de um manual didático "Princípios de Educação Moral e Cívica", na Figura 51 a seguir.

Figura 51 - Capa do Manual Didático Princípios de Educação Moral e Cívica, Amaral Fontoura, Editora Aurora, 1971.



Fonte: https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_3/questao/q27.

Um artigo acadêmico é indicado como conteúdo relacionado "O livro didático de Educação Moral e Cívica na ditadura de 1964: a construção de uma disciplina", de Juliana Miranda Filgueiras. O comando é direto, escolha uma alternativa:

> A) Os documentos se relacionam à Reforma do Ensino promovida pelo Regime Militar, nas décadas de 1960 e 1970.
> B) A presença de princípios militares no sistema de ensino buscava controlar a moral social dos cidadãos, interferindo diretamente em atitudes públicas e privadas.
> C) A reforma educacional visava a legitimação do governo autoritário do período.
> D) A defesa de uma consciência cívica e patriótica, ensinada nas escolas e universidades, esteve vinculada à valorização da disciplina de História. [82]

Os organizadores, no comentário da questão, discorrem acerca do objetivo da inserção da disciplina Educação Moral e Cívica, no currículo das escolas brasileiras:

> Sancionada por lei em 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino no Brasil, do básico ao superior, com a proposta de formar alunos e professores dentro da norma de civismo reconhecido pelo governo militar vigente até 1985. Nesse período, a disciplina de História foi suprimida em nome "de um contexto mais amplo de Estudos Sociais, ficando abandonada a idéia empobrecedora de uma licenciatura em faixa própria, e, portanto, muito mais limitada" (parecer de Dom Luciano José Cabral Duarte, 94/71 -

[82] Informação disponível em https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_3/questao/q27. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 1, 4, 5 e 0.

> --). Essa reforma educacional previa, nas disciplinas de EMC, o estudo de símbolos nacionais, temas patrióticos e exercícios de civilidade que corroborassem com a liderança do período, justificando as violências da interferência governamental na esfera privada e na liberdade de expressão e atuação dos indivíduos. [83]

O Decreto-Lei nº 869/1969, os conteúdos dos livros didáticos e até mesmo a capa do manual didático (Figura 51) revelam que a implantação da disciplina escolar Educação Moral e Cívica teve como objetivos básicos legitimar o poder constituído após o Golpe Civil-Militar de 1964 e de formar o "bom cidadão" para que cumprisse seus deveres, insistindo em forjar a todos uma ideia de que o Brasil vivia em um Estado Democrático. A Educação Moral e Cívica permaneceu no currículo oficial como disciplina escolar e como prática educativa em todos os níveis de ensino até 1993, quando foi revogada a obrigatoriedade de seu ensino pela Lei n° 8.663.

O texto de Filgueiras (2006, p. 3376), indicado para estudo, discorre como ocorre o processo de seleção e de escolha das disciplinas escolares a serem inseridas nas matrizes curriculares nas escolas:

> O estudo da história das disciplinas escolares leva a diversos questionamentos sobre os conhecimentos que são selecionados para serem ensinados. Busca-se entender porque certos saberes tornam-se disciplinas, porque os conteúdos das disciplinas mudam, para compreender como o conhecimento se transforma. Estuda-se como as disciplinas entram e saem do currículo de acordo com as necessidades da sociedade em sua época. Procura-se compreender como ocorre o nascimento e a instauração de uma nova disciplina. As pesquisas sobre a história das disciplinas procuram desnaturalizar a idéia que se tem de que as disciplinas existem "desde sempre". Elas são historicamente construídas. Os estudos da área analisam as prescrições oficiais, a ação da disciplina no cotidiano escolar, sua transformação e em certos momentos até sua retirada do currículo.

Em sintonia com o pensamento de Bittencourt (2008), mais adiante, em seu texto, Filgueiras (2006, p. 3376-3377), analisa o significado do livro didático no contexto educacional:

> O livro didático é mercadoria, mas é também objeto cultural, que participa dos fins escolares, em que intervêm diversos atores: os legisladores, autores, editores, professores, alunos entre outros. São portadores da definição e distribuição do conhecimento e é a forma visível para o público das intenções e conhecimentos ensinados pela escola. Além de serem considerados estratégicos na universalização dos saberes a serem ensinados, os livros didáticos são instrumentos de difusão cultural.

A questão proporcionou a discussão a respeito da inserção das disciplinas nos currículos escolares e do uso dos livros didáticos no período da Ditadura Civil-Militar (1964-

[83] Informação disponível em https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_3/questao/q27.

1985), que tentou legitimar suas ideias e propostas perante os estudantes e a sociedade por meio de uma disciplina escolar: a Educação Moral e Cívica.

As pesquisas encetadas para a resolução da questão, além da compreensão do contexto sociopolítico da época e da tentativa de construção de uma "ordem nacional", baseada na consciência cívica e no patriotismo, levaram às equipes a relacionar àquele momento histórico de desvalorização das Ciências Humanas e Sociais, em geral, e da História, em particular, com o momento vivido contemporaneamente de Reforma do Ensino Médio, que flexibiliza a obrigatoriedade do ensino de História, e da "Escola da Mordaça"[84], que quer impedir o livre exercício de uma docência crítica e questionadora dos valores vigentes.

Portanto, os estudos para a resolução da questão oportunizaram a pesquisa como princípio educativo, o debate sobre como ocorreu o desrespeito à diversidade ideológica durante a ditadura civil-militar – pois foi forjado um projeto cívico e patriótico alienante e de perseguição aos opositores ao regime -, e também uma leitura interdisciplinar dos fatos para melhor compreendê-los. Assim, contribuiu para pôr em prática princípios pedagógicos definidos no PPP e na PTDEM-História do IFRN.

A questão 39, da 4ª fase, abordou a situação das mulheres no Brasil colonial, indicando no enunciado a leitura de fragmentos do texto acadêmico "Honradas e devotas", de Leila Mezan Algranti. No conteúdo relacionado disponibilizou a tese de douramento completa da autora "Honradas e devotas: mulheres na colônia (estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do Sudeste – 1750-1822). O comando determina que sobre as instituições de clausura do período colonial, podemos afirmar:

> A) Eram estabelecimentos leigos voltados à reeducação de mulheres com problemas disciplinares que impossibilitavam a vida em sociedade.
> B) O seu público alvo eram mulheres de famílias abastadas da colônia, que podiam inclusive levar escravas que as servissem.
> C) As mulheres buscavam oportunidades para auto-regularem suas vidas, tanto pelo acesso à educação quanto pela sociabilidade ali encontrada.
> D) Elas funcionavam com certa autonomia frente às ordens pastorais, tanto no que diz respeito à condução administrativa quanto às práticas corriqueiras das enclausuradas. [85]

Apesar de não ser mencionado, nem mesmo no comentário, há uma possibilidade de intertextualidade da atividade com a frase "Bela, recatada e do lar", estampada na reportagem da Revista Veja, de 18 de abril de 2016. A matéria referente a Marcela Temer, esposa do

[84] Esse termo é uma alcunha dada pelos críticos ao Projeto Escola Sem Partido, que tenta aprovar nos Poderes Legislativos federal, estadual e municipal um conjunto de leis que limitem e cerceiem a liberdade de cátedra dos professores.

[85] Informação disponível em https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_4/questao/q39. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 0, 4, 5 e 1.

presidente Michel Temer, gerou uma grande repercussão na sociedade por, de certa foma, retratar a mulher apenas como uma sombra do homem, submissa, sem direitos e desejos, à semelhança do passado.

Entretanto, o comentário da Comissão Organizadora se atém apenas à situação das mulheres no período colonial brasileiro, no recorte espacial e temporal da pesquisa indicada, região Sudeste nos anos entre 1750 e 1822, conforme descrição abaixo:

> O objetivo da questão era explorar os modos de vida das mulheres na colônia, assim como o funcionamento das instituições de clausura, espaços simultaneamente religiosos e leigos que lhes possibilitavam certo exercício de livre sociabilidade frente às rígidas regras sociais do período. O texto da historiadora Leila Mezan Algranti nos oferece um panorama dos claustros da região Sudeste no século XVIII, em que mulheres de famílias abastadas buscavam a reclusão para fins religiosos, mas também para adquirirem um espaço de autonomia. Baseada em diferentes tipos de documentos, a pesquisadora mostra que a indisciplina (burburinhos, bailes, vestimentas, fugas) era uma preocupação recorrente de padres e bispos responsáveis pelas instituições, prática que nos revela uma grande comunicação entre o mundo externo e os interesses das enclausuradas. [86]

A questão permitiu uma análise acerca da situação da mulher na época colonial, no entanto, sob uma perspectiva que vai além da submissão e da supressão dos desejos femininos, tão característicos da pesquisa histórica de viés tradicional. De acordo com a tese disponibilizada, para algumas mulheres, a ida para os conventos poderia ensejar uma autonomia e uma socialibilidade maiores do que aquela vivenciada nos espaços domésticos.

Ademais, oportunizou a discussão sobre a temática de gênero e a construção social da mulher, através dos tempos históricos, em um momento de reação dos setores conservadores e retrógrados da sociedade brasileira, que taxam pejorativamente os estudos sobre o assunto de "ideologia de gênero" contra os valores da família cristã.

Corroborando com o objetivo do estudo da questão, exposto no comentário pela organização da ONHB, Pinsky (2015, p. 32-33), esclarece que:

> Capacitar os estudantes para perceber a historicidade das concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das aulas de História. Ao observar que as ideias a respeito do que é "ser homem" e "ser mulher", os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero.

Destarte, o debate suscitado com relação aos direitos das mulheres e a construção histórica de seus espaços de sociabilidade, aliado às pesquisas desenvolvidas para um maior

[86] Informação disponível em https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_4/questao/q39.

entendimento dos conteúdos envoltos à relação da questão, além da necessária leitura e interpretação textual de uma investigação científica, cumprem-se preceitos pedagógicos indicados para o ensino no IFRN: o respeito à diversidade, a pesquisa como princípio educativo e a interdisciplinaridade.

Para concluirmos o capítulo, afirmamos que as questões analisadas da ONHB possibilitam múltiplos diálogos com o currículo da disciplina História e com os princípios orientadores da prática pedagógicas do IFRN, definidos na PTDEM e no PPP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar se a ONHB age ou não como facilitadora no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras no Ensino Médio Integrado, com base no PPP do IFRN. Dessa forma, discutimos sobre o Ensino Médio Integrado, considerando os princípios orientadores da prática pedagógica no IFRN e a proposta para o ensino de História nessa instituição; desenvolvemos um estudo acerca da ONHB, considerando os seus objetivos, características e contribuições para o ensino de História no Ensino Médio Integrado; e analisamos as atividades propostas pela ONHB tendo como parâmetros os princípios orientadores da prática pedagógica expressos no PPP do IFRN: a pesquisa como princípio pedagógico; o trabalho como princípio educativo; o respeito à diversidade; e a interdisciplinaridade.

O objeto de nossa pesquisa incluiu várias dimensões conceituais, como as olimpíadas científicas, o ensino de História, o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica, e suas articulações com a ONHB enquanto proposta pedagógica para o ensino de História no IFRN.

As questões e as tarefas propostas pela ONHB envolveram um conjunto de atividades - refinamento das pesquisas na *internet*, leitura e interpretação de diversos gêneros textuais escritos e não-escritos, entrevistas, observação participante, registros escritos, orais e visuais - que superaram as discussões meramente conteudistas que, não raro, ocorrem no cotidiano das aulas de História e de outras disciplinas. A participação efetiva dos estudantes e dos professores-orientadores do IFRN, nas edições da ONHB, tornou evidente o fato de que a escola não é apenas o lugar onde os discentes obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares.

Além disso, revelou a implicação cultural, social e política dessa estratégia pedagógica para a formação humanística de estudantes de cursos técnicos, que, ao longo da história, no Brasil, têm sido vistos apenas como formadores e qualificadores de mão de obra para o mercado de trabalho.

Por conseguinte, as atividades da ONHB proporcionaram uma articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia no Ensino Médio, além de práticas pedagógicas de pesquisa como processo educativo, a interdisciplinaridade, o respeito à diversidade e o trabalho como princípio educativo, sob uma perspectiva de formação humana, como defendem os estudiosos da Educação Profissional e elencadas no PPP do IFRN. Logo, a ONHB possibilita aos estudantes de Ensino Médio, em sua maioria jovens, uma educação que

vai além do operacional, dos conhecimentos funcionais desejados na economia de mercado capitalista.

Outro aspecto que merece ser ressaltado nas questões e tarefas propostas pela ONHB diz respeito à importância dada, pelos organizadores do evento, à concepção de fonte histórica, vista de forma ampla. Em todas as fases, os estudantes discutem a história a partir de documentos escritos (matérias de jornais, panfletos, cordéis, obras literárias e textos oficiais) e visuais (fotografias, pinturas, xilogravuras e charges), além de valorizar a história oral e o patrimônio histórico material e imaterial como fontes para a reconstrução de memórias históricas, públicas e privadas.

As pesquisas que as equipes realizam para responder às questões da ONHB vão ao encontro do ensino de História, considerando a categoria consciência histórica no conceito de Cerri (2001), pois desenvolvem atividades que permitem ao educando conhecer a história ao mesmo tempo em que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu significado. A pesquisa possibilitou, ainda, a compreensão de que a história não está presente apenas no que foi considerado como grandes fatos e nem nos feitos dos "homens ilustres", mas que se constrói a partir do coletivo das vidas de todos os indivíduos, como a do próprio discente, mesmo em momentos mais simples do cotidiano.

Para o professor, perceber como os discentes reagem mediante uma forma diferente de realizar seus estudos, através da resolução das questões e das tarefas da ONHB, tem sentido na necessidade de refletir sobre que metodologias educacionais podem proporcionar aos estudantes um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, em torno da disciplina História. Retirar a História de uma zona de conforto realiza uma das premissas da perspectiva do ensino dessa disciplina, que é fomentar a pesquisa e a produção de análises sobre o saberes adquiridos na escola (OLIVEIRA, 2011). O ensino de História passa por novas perspectivas que se propõem a superar paradigmas teóricos cristalizados e incorporar outros saberes nas produções historiográficas. Diante deste contexto, ocorre a implicação de se alterar os métodos e técnicas do professor de história na produção de novos saberes para melhorar a qualidade do ensino de história.

Apesar de uma compreensão dos entraves acerca do processo de ensino-aprendizagem da disciplina História, nos dias atuais, não se pode desconsiderar seus avanços no que tange ao desenvolvimento da própria disciplina; o que pode ser percebido pela negação da dicotomia entre ensino e pesquisa, com a incorporação de novas temáticas, com uma revisão crítica do papel desse componente curricular na sociedade visando à conexão entre ensino e pesquisa.

Outro ponto importante é que a ONHB não disponibiliza as questões sob a perspectiva de uma História tradicional, cronológica e linear. A competição estabelece uma temática básica que perpassa pelas atividades propostas pela Comissão Organizadora. Isso, entretanto, não significa que a ONHB se utiliza da História Temática como referencial teórico para a elaboração das questões, mas com temas geradores ou eixos temáticos, uma vez que há diferença entre a História Temática e a História por temas geradores ou eixos temáticos. Consoante Bittencourt (2011), a grosso modo, a distinção básica é que a primeira é a produção histórica acadêmica, normalmente produzida pela pesquisa de historiadores, enquanto, a segunda é aquela ensinada nas escolas. Os eixos temáticos ou temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos. Dessa forma, o referencial teórico da ONHB coaduna com a perspectiva historiográfica estabelecida pela PTDEM-História no IFRN.

Na sociedade atual, em que ocorre uma expansão de informações e de tecnologias que, a todo instante, veicula novas e diferentes versões sobre acontecimentos do cotidiano, a ONHB pode ser uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino da História no Brasil (e do Brasil). Com a estimulação a utilização dos instrumentos virtuais de comunicação, ela proporciona a articulação os atuais métodos de ensino com as novas tecnologias, identificando-se com as novas gerações, pertencentes à cultura midiática.

A ONHB, ao apresentar uma diversidade de abordagens temáticas, contempla a proposta para o currículo e o ensino de História no IFRN, de acordo com os pressupostos estabelecidos na Proposta de Trabalho da Disciplina História nos Cursos Técnicos de Nível Médio Regular e na Modalidade EJA, em que deve existir uma relação estreita entre educação, trabalho e produção científica, a eficiência no ensino e a eficiência nos demais campos são vistas como equivalentes, sendo medidas em termos de competências e habilidades para executar determinados desempenhos (SOUZA; COSTA JÚNIOR, 2016).

Outrossim, a ONHB objetiva articular o conhecimento histórico ensinado de forma que favorece ao educando condições de participar do processo do fazer, do construir a História, possibilitando uma desnaturalização de uma visão crítica do passado que está presente geralmente no cotidiano escolar. Pressupõe que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica, destacando-se a problematização, o ensino e a construção de conceitos, análise causal, contexto temporal e o privilégio da exploração do documento histórico.

Percebemos ainda que a ONHB estimula a criatividade dos participantes, buscando colocar em prática princípios da interdisciplinaridade escolar, como resultado da utilização de

estratégias didáticas visando favorecer o processo de aprendizagem de conteúdos programados, respeitando os saberes dos estudantes e a sua integração, algo tão almejado no processo educativo, mas ainda pouco executado nas escolas.

Entendemos a interdisciplinaridade como uma prática de ensino que possa ser desenvolvida, considerando os saberes como socialmente construídos e, sobretudo, como interligados em um processo de construção do conhecimento. Não é apenas uma seleção de conteúdos de duas ou mais disciplinas, pois trata-se de realizar um diálogo mais amplo entre os professores das disciplinas e relacioná-las no campo do conhecimento, muitas vezes sem estabelecer fronteiras definidas (THIESEN, 2008). Diante do exposto, podemos dimensionar que a interdisciplinaridade pode criar possiblidades de articulação no processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produza meios possíveis para colocar em prática esses conceitos, que abranje uma gama de operações cotidianas que são mais complexas em todos os níveis, principalmente na educação.

Infelizmente, apesar da relevância da ONHB para o processo de ensino-aprendizagem e para o estímulo à pesquisa em História, por ser uma olimpíada científica, ela também gera competição entre equipes, mesmo que seja constantemente evitada pelos promotores do evento e por nós, professores envolvidos. Não obstante, as olimpíadas científicas, de maneira geral, estabelecem uma competição entre os estudantes em torno de "quem é o melhor", em uma lógica meritocrática. Cria-se uma ideia de que vence a competição quem se esforçou mais, ou quem é mais inteligente, deixando de se considerar diversos outros fatores que influenciam no resultado. No caso da ONHB, além de todas as questões sociais e culturais que influenciam no rendimento dos estudantes, temos a questão do acesso irrestrito ou não à tecnologia, que sem dúvida interfere no desempenho da equipe.

Conforme as críticas de Rezende e Ostermann (2012), evidentemente, há escolhas no processo de realização de uma olimpíada: o conhecimento é trabalhado a partir de determinadas perspectivas; algumas habilidades são consideradas mais importantes que outras; certos ramos de conhecimento dentro da própria área são privilegiados, entre outras. Esse poderia ser apenas mais um espaço de construção de conhecimento, subjetivo como todos eles, mas assumindo uma centralidade no contexto educacional, as olimpíadas científicas, em geral, acabam ditando qual é a forma certa de conhecer, o que deve ser valorizado, impondo, portanto, uma dominação cultural de alguns centros de conhecimento. Isso desconsidera a diversidade de expressões e habilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e a existência de diferentes tipos de estudantes, sem que um seja necessariamente melhor do que outro.

Percebemos, em participações de várias edições da ONHB, que alguns professores e algumas escolas (sobretudo as privadas) ao estabelecerem uma lógica predominantemente meritocrática e competitiva subvertem o objetivo da olimpíada enquanto elemento do processo de ensino-aprendizagem. A meta deixa de ser a construção do conhecimento e passa a ser vencer a competição, desenvolvendo diversas "técnicas" para a resolução das questões que demonstram claramente que o conhecimento deixou de ser prioridade. Muitas vezes ouvimos relatos de professores que sofreram pressão das direções e/ou coordenações das escolas para conseguir levar várias equipes à final, conquistar medalhas e alguns chegaram a ser demitidos por não alcançar esse intento.

Por outro lado, um bom desempenho pode gerar uma certa "ostentação" para os professores e para as escolas. Para os professores, prestígio, aumento nos preços das horas/aulas, acesso às "escolas de ponta", melhores contratos de trabalho. Para as escolas, propagandas de bom desempenho e conquista de medalhas em *outdoors*, nos jornais; mais matrículas no ano posterior; respaldo perante a comunidade em que está inserida; entre outras vantagens. Esse viés incentiva a predominância de uma educação mercadológica de acordo com os interesses do capitalismo.

Apesar da Comissão Organizadora da ONHB buscar atenuar esses elementos, como se recusando a divulgar *ranking*, estimulando a cooperação em equipe e trabalhando diferentes linguagens, todos eles ainda estão lá em algum grau. A definição, por exemplo, do que é "mais pertinente" é extremamente subjetiva e nossa experiência mostrou, muitas vezes, que os estudantes deixaram de buscar a pertinência da questão – na perspectiva deles – para buscar "como a comissão enxerga a pertinência", afinal, é uma competição.

A preocupação em fazer a melhor análise, em encontrar o que é mais significativo, é secundarizada em nome da competição para encontrar qual é o estilo da Comissão Organizadora de considerar mais pertinente, muitas vezes com os enunciados das questões não estabelecendo claramente o objetivo do tema indicado. O mesmo acontece na fase final, quando há evidentemente uma preocupação em alcançar o estilo de texto "que a Comissão gosta", as palavras que eles valorizam e a melhor maneira de impressioná-los – muito mais do que se fala em como analisar bem um documento.

É claro que todas esses cuidados em como vencer a competição e a própria experiência de se esforçar para alcançar esse objetivo têm muita serventia dentro do mundo competitivo e (teoricamente) meritocrático no qual vivemos. Cabe, no entanto, perguntar-mo-nos se queremos preparar os nossos estudantes para viver nesse mundo ou para mudá-lo.

Não obstante, no caso das Olimpíadas Científicas (e em especial da ONHB), e dependendo dos objetivos estabelecidos, existe uma possibilidade de substituir uma mera relação predatória, classificatória e meritocrática de competição. Pode-se ainda transcender e desmascarar a estratégia capitalista de coopetição (LEÃO, 2005) e desenvolver sentimentos de pertencimento e de cooperação entre os participantes, sem perder a ludicidade de um desafio intelectual. No nosso caso, acreditamos que temos alcançado êxito nesse aspecto.

No caso específico do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, consideramos que a ONHB colabora para a formação de estudantes-cidadãos-trabalhadores e estimula a práxis pedagógica dos educadores ao desenvolver metodologias que enfatizam a construção de estratégias, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na capacidade de enfrentar desafios.

Nossa avaliação positiva quanto às propostas pedagógicas da ONHB não diz respeito apenas às várias medalhas de ouro, prata, bronze e menções honrosas que temos auferido com nosso desempenho durante as várias edições da Olimpíada, mas também ao trabalho em grupo desenvolvido com colegas professores e equipes de alunos. Somado a isso, há um enorme ganho em termos de formação continuada dos docentes envolvidos e crescimento pessoal dos estudantes, como, por exemplos, a interação com os colegas, as autoavaliações, a superação de conflitos que ocorrem entre os membros das equipes e entre estas.

Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, nossa avaliação é igualmente favorável, visto que esses alunos passam a adquirir conhecimentos que transcendem os livros didáticos e aprendem história por meios não convencionais, como é o caso das pesquisas de campo, das leituras de documentos comumente usados pelos historiadores, do uso de imagens, dentre tantos outros meios que permitem uma aprendizagem para além da "mesmice" a que estão acostumados.

Entretanto, reconhecemos o caráter transitório das avaliações e das considerações desenvolvidas, pois estas resultam, em geral, de interpretações e de escolhas particulares acerca de um determinado contexto, representando, portanto, um recorte da temática. Assim, sugerimos estudos referentes aos usos da literatura e da música no ensino de História; sobre o ensino de História nas instituições de EPT; acreditamos também que seja importante conhecer as opiniões de discentes e de docentes sobre a ONHB; um estudo a respeito das respostas dos participantes das edições da Olimpíada aos questionários socioeconômicos da tarefa 1, da 1ª fase; um estudo de caso acerca do porque do bom desempenho das equipes da região Nordeste na ONHB; uma investigação sobre o financiamento do CNPq às Olimpíadas Científicas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ALIANÇA, Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva. **O caminho feito ao andar**: itinerários formativos do professor bacharel no ensino médio integrado. 2016, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, 2016.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 281-298, jan./jun. 2013.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 2003. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/antunes-adeus-ao-trabalho.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia, **Anais**... Goiânia, 2013. p. 1-19.

ASSIS, Sandra Maria de; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Ciências Humanas na educação profissional: um olhar sobre as ações pedagógicas dos professores do Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN/Campus Caicó. **História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 87-109, dez. 2016.

BEMVINDO, Vitor. A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 70, p. 138-162, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649213/15749>. Acesso em: 27 out. 2017.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-90.

_____. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania em propostas curriculares de História. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1996, **Anais**... São Paulo, 1996. p. 54-64.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. p. 144-264.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2006a. v. 3, p. 69-86.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2006b. v. 3, p. 65-97.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF, 2007. p. 1-59.

_____. **Decreto Lei nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm> Acesso em: 6 jan. 2017.

_____. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em: 6 jan. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal: Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei Nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 6 jan. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania_brasil.pdf> Acesso em: 19 out. 2017.

CECATTO, Adriano. A pintura histórica e o ensino de História. In: PAULO, Adriano Ferreira de *et al*. (Org.). **Ensino de História na educação básica**: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 11-30.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**. v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 83-106.

COLOMBO, Sylvia. História com "h" minúsculo. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo: Folha, edição n. 29.903, 15 fev. 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; Luca, Tania Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 61-91.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964: a construção de uma disciplina. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - COLUBHE, 6., 2006, Uberlândia, **Anais**... Uberlândia, 2006. p. 3375-3385.

FIRER, Marcelo. **Cerimônia de lançamento da 4ª ONHB**. Brasília, DF, 2012. Vídeo (19:27 min). color. Disponível em: <http://www.youtube.com/embed/ElJFh4kHv4g> Acesso em: 20 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília,DF: MEC/SEMTEC, 2004a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília,DF: MEC/SEMTEC, 2004b. p. 53-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org,). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal, 2012a. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico> Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. **Proposta de trabalho das disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Regular e na modalidade EJA**. Natal, 2012b. p. 168-196. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/ptdem> Acesso em: 30 jan. 2017.

IVERS, Irinéia. Políticas para o Ensino Médio e Profissional: o Decreto 2.208/97. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2008. p. 19-40. (Palestra publicada).

LACERDA, Franciane Gama; MENEZES NETO, Geraldo Magella de. Ensino e pesquisa em História: a literatura de cordel na sala de aula. **Outros Tempos**, São Luís, v. 7, n. 10, dez. 2010.

LEÃO, Daniella Arruda Falcão de Souza. Relevância da teoria da coopetição para a compreensão da dinâmica dos relacionamentos entre empresas concorrentes. In: Encontro de Estudos em Estratégia, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 2005. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/>. Acesso em: 19 fev. 2017.

LENHARO, Alcir. **A Sacralização da Política**. Campinas: Papirus, 1986.

LIEBEL, Vinícius. Charges. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (Org.). **Possibilidades de pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 83-113.

LIMA, Aline Cristina da Silva. Ensino de História e ensino médio integrado: uma análise das práticas pedagógicas vivenciadas no Cefet-RN/IFRN (2005-2011). **História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 110-132, dez. 2016.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIUZZO, Patrícia. Olimpíadas científicas estimulam estudantes e valorizam a atuação de professores na pesquisa**. Ciência e Cultura**, Campinas, v. 62, n. 2, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDES, André Gustavo Barbosa da Paz. Proposta de Trabalho para Disciplina do Ensino Médio (PTDEM) no IFRN. In: FEIJÓ, Glauco Vaz; SILVA, Thiago de Faria e (Org.). **Ensino e pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: desafios e perspectivas. Brasília,DF: IFB, 2017. p. 131-157.

MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual? **História Hoje**, v. 5, n. 14, p. 1-14, 2011. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14>. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. Entrevista sobre a ONHB. **Com Ciência**: revista eletrônica de jornalismo científico. Campinas, n. 172, out. 2015. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=117>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. 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.

_____. **Projeto "ONHB na E.E.M. Tenente Mário Lima"**: do ensino de História à educação histórica. 2013, 92 f. Monografia (Especialização em Metodologias do Ensino de História) – Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação, Fortaleza, 2013.

MONDAINI, Marco. Direitos humanos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 55-71.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reforma o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jacqueline. (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

_____. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

_____. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB). Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>.

OLIVEIRA, Ana. Rede de ressignificações nas políticas curriculares: a revista brasileira de história na década de 80. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Roseana; ABREU, Rosana (Org.). **Discursos nas Políticas de currículo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Superior em debate.** Brasília, DF: INEP. v. 8, p. 159-172, 2008.

OLIVIERI, Antônio Carlos; VILLA, Marco Antônio (Org.). **Cronistas do Descobrimento.** São Paulo: Ática, 1999.

PEREIRA, Rafaele Sabrina Barbosa. O trânsito entre imagem escrita e imagem iconográfica em Theodore de Bry na representação da barbárie americana. In: Semana de Humanidades, 10, 2009, Natal, **Anais**... Natal, 2009. p. 1-10.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 29-54.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUEIROZ, Karla da Silva. **A unidade de ensino descentralizada a ETFRN em Mossoró/RN: contextualização histórica e práticas de formação**. 2017, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, 2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O mau professor de História segundo os "Guias politicamente incorretos de História. **Fronteiras**: Revista de História. Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 99-122, jan./jun. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **Os desafios para a construção do Currículo Integrado**. Osasco: Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas, set. 2010. (Palestra) Disponível em:

<http://iiep.org.br/blog/2010/09/16/palestra-com-marise-ramos%C2%B9/> Acesso em: 20 fev. 2016.

REVERISTO, Riller Silva *et al*. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 11, n. 1, p. 37-45, jan./jul. 2008.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. Olimpíadas de ciências: uma prática em questão. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 18, n. 1, p. 245-256, 2012.

_____. Desigualdades sociais e de desempenho nas olimpíadas de ciências**. Com Ciência**: revista eletrônica de jornalismo científico. Campinas, n. 172, out. 2015. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=117>. Acesso em: 20 mar. 2017.

RODRIGO, Ênio. Olimpíadas científicas, jogos sem perdedores. **Revista Pré-Univesp**, n. 25, out. 2012. Disponível em: <https://eniorodrigo.wordpress.com/2013/02/25/olimpiadas-cientificas-jogos-sem-perdedores/> Acesso em: 8 abr. 2016.

RODRIGUES, Iaponira da Silva. **Trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados do *Campus* Parnamirim (IFRN)**: saberes e práticas docentes no ensino médio integrado. 2016, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, 2016.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan. abr. 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. História: construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 203-230.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de pesquisa**. v. 41, n.14, maio/ago., p. 583-605, 2011.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) como prática pedagógica no ensino médio integrado do IFRN. **História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 66-86, dez. 2016.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi; SOARES, Marco Antônio Neves. A experiência da "Olimpíada Nacional em História do Brasil" e o ensino de História. In: JORNADA PARANAENSE PIBID E PET DE HISTÓRIA, 1., 2013, Maringá. **Anais**... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. p. 37-40.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Regulamento da 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil**. Campinas, 2017a.

_____. **Sistema de avaliação da 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil**. Campinas, 2017b.

_____. **Moção Contrária à Reforma do Ensino Médio.** Campinas: Faculdade de Educação, 28 set. 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/institucional/noticias/faculdade-de-educacao-da-unicamp-divulga-mocao-contraria-a-reforma-do-ensino>. Acesso em: 23 nov. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **A quem interessa a reforma do Ensino Médio do Governo Temer?** São Paulo: Grupo de Trabalho de Política Educacional, 10 mar. 2017. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/social/12397-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer>. Acesso em: 27 nov. 2017.

VIEIRA, Luiz Maciel Mourão. O uso do jornal em sala de aula como possibilidade metodológica. In: PAULO, Adriano Ferreira de *et al*. (Org.). **Ensino de História na educação básica**: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 254-272.