

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUARDO SISTI SILVA

**Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma análise das práticas de  
ensino e aprendizagem**

São Paulo  
2023



EDUARDO SISTI SILVA

**Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma análise dos métodos de ensino e aprendizagem**

**Versão original**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. João Alberto Arantes do Amaral

São Paulo  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

SS586o Sisti Silva, Eduardo  
Olimpíada Nacional em História do Brasil - Uma  
análise dos métodos de ensino e aprendizagem /  
Eduardo Sisti Silva; orientador João Alberto  
Arantes do Amaral. -- São Paulo, 2023.  
106 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --  
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,  
2023.

1. Olimpíada Nacional em História do Brasil. 2.  
Ensino de história. 3. Ensino-aprendizagem. 4.  
Prática docente. I. Arantes do Amaral, João  
Alberto, orient. II. Título.

Nome: SILVA, Eduardo Sisti.

Título: Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma análise das práticas de ensino e aprendizagem.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

|             |       |
|-------------|-------|
| Prof. Dr.   | <hr/> |
| Instituição | <hr/> |
| Julgamento  | <hr/> |

|             |       |
|-------------|-------|
| Prof. Dra.  | <hr/> |
| Instituição | <hr/> |
| Julgamento  | <hr/> |

|             |       |
|-------------|-------|
| Prof. Dr.   | <hr/> |
| Instituição | <hr/> |
| Julgamento  | <hr/> |

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor João Alberto, pela dedicação, compromisso e prontidão nos atendimentos de orientação.

Aos professores integrantes das bancas dos exames de qualificação e de defesa do Mestrado pela disponibilidade e sugestões que enriquecem a pesquisa.

À minha esposa, Aline, com quem tenho a sorte de poder compartilhar a vida. Minha admiração, pela forma como lidou com tudo nos últimos anos, só cresce. Esse trabalho é dedicado a você.

Aos meus pais, Lucia e Wesley, que não pouparam esforços para que eu tivesse condições de estudar, mesmo nos períodos mais difíceis. Esse trabalho é uma forma de agradecer tudo o que fizeram e ainda fazem por mim.

À minha irmã, Uila, a quem sempre busquei me espelhar e que se tornou uma excelente educadora, sempre preocupada e na torcida por mim. Ao meu querido cunhado, Reginaldo, e meus divertidos sobrinhos, Léo e Caíque.

Aos Bravos, família que me acolheu e me auxilia sempre que preciso: Jel, Dani, Duda, Vivian, Victor, Gabriel, Naná e Geraldo.

À Eva, pela companhia e disposição em sempre me alegrar.

Aos amigos de infância que seguem presentes: Laura, Maria Fernanda, Giovana, Amilson e Bruno.

Aos amigos que me acompanham desde antes da faculdade: Estefânia, Tata, Allan, Verona, Allan, Mari, Babi, Gildo, Balbino, Aline, Kênia.

Aos amigos que, mesmo longe, se fazem presentes: Gustavo K, Andressa, Pedro, Mariane, Sheila e Gustavo Z.

Aos amigos Rodrigo Mutuca e Rosamín pelas aventuras e aprendizados compartilhados.

Aos amigos historiadores que, de alguma forma, contribuíram para a pesquisa: Farat, Caio, César, André, Marcos e Flávio.

## RESUMO

EDUARDO, S. S. **Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma análise dos métodos de ensino e aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O debate sobre o ensino de história indica que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é estimulado a adotar uma postura crítica frente ao objeto de conhecimento. Todavia, diferentes fatores limitam as práticas docentes da disciplina e fomentam um ensino factual e pouco problematizador. A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), organizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), propõe atividades e dinâmicas amparadas em documentação histórica e incentiva o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, discussão e produção por parte dos alunos. Dessa forma, a presente pesquisa analisa as diferenças de metodologias e abordagens presentes nos encontros de orientação da ONHB para as aulas regulares de história, os benefícios à aprendizagem dos alunos que participam da competição acadêmica e os fatores que inviabilizam a adoção de práticas semelhantes à ONHB nas aulas regulares. Através de um questionário preenchido por 50 professores de história de diferentes regiões do país, que forneceram dados qualitativos e quantitativos, elencamos os principais diferenciais e benefícios do projeto.

Palavras-chave: Ensino de história. Ensino-aprendizagem. Prática docente. Olimpíada Nacional em História do Brasil.

## ABSTRACT

EDUARDO, S. S. **National Olympics in History of Brazil: an analysis of teaching and learning methods.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

The debate on teaching history indicates that meaningful learning occurs when the student is encouraged to adopt a critical attitude towards the object of knowledge. However, different factors limit the teaching practices of the subject and encourage a factual teaching that does not pose any problems. The National Olympics in History of Brazil (ONHB), organized by the State University of Campinas (Unicamp), proposes activities and dynamics supported by historical documentation and encourages the development of research, discussion and production skills by students. Thus, this research analyzes the differences in methodologies and approaches present in ONHB orientation meetings for regular history classes, the benefits to the learning of students who participate in the academic competition and the factors that prevent the adoption of practices similar to the ONHB in regular classes. Through a questionnaire completed by 50 history teachers from different regions of the country, who provided qualitative and quantitative data, we listed the main differentials and benefits of the project.

Keywords: History teaching. Teaching and learning. Teaching practice. Teacher practice. National Olympiad in History of Brazil.



## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 - Gênero dos participantes.....  | 68 |
| Gráfico 2 - Docência em escola pública e/ou privada.....   | 68 |
| Gráfico 3 - Tempo de carreira dos participantes.....   | 69 |
| Gráfico 4 - Formação acadêmica dos participantes.....  | 69 |
| Gráfico 5 - Afirmções sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca das práticas específicas nas aulas regulares da disciplina de história.....                         | 76 |
| Gráfico 6 - Afirmções sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca das práticas específicas dos encontros preparatórios da ONHB.....                                   | 77 |
| Gráfico 7 - Afirmções sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca da percepção que possuem dos alunos que participam da Olimpíada Nacional em História do Brasil..... | 79 |
| Gráfico 8 - Respostas dos participantes quanto à realização de encontros preparatórios à ONHB entre docentes e discentes, assim como a forma como tais encontros ocorrem.....                  | 80 |
| Gráfico 9 - Respostas dos participantes quanto ao tempo destinado para a preparação de cada fase (atividade semanal) da ONHB.....  | 80 |
| Gráfico 10 - Afirmções sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca das atividades realizadas pelos alunos durante os encontros preparatórios da ONHB.....             | 81 |

## LISTA DE IMAGENS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Questão da ONHB: Emicida.....                                    | 58 |
| Figura 2 - Questão da ONHB: samba-enredo da Mangueira.....                  | 60 |
| Figura 3 - Exemplo de material produzido por uma equipe da ONHB I.....      | 62 |
| Figura 4 - Exemplo de material produzido por uma equipe da ONHB II.....     | 63 |
| Figura 5 - Exemplo de mural virtual produzido por um equipe da ONHB I.....  | 65 |
| Figura 6 - Exemplo de mural virtual produzido por um equipe da ONHB II..... | 65 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>2. INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>12</b> |
| <b>3. REVISÃO TEÓRICA.....</b>   | <b>14</b> |
| 3.1. LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: LIMITES E POTENCIALIDADES.....                                    | 14        |
| 3.2. A ABORDAGEM CRONOLÓGICA.....  | 17        |
| 3.3. A ABORDAGEM TEMÁTICA.....   | 22        |
| 3.4. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA INTEGRADA.....  | 26        |
| 3.5. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA LOCAL.....  | 31        |
| 3.6. O USO DO DOCUMENTO EM SALA DE AULA.....   | 41        |
| 3.7. A ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....  | 47        |
| 3.8. PROTAGONISMO DOCENTE E PROTAGONISMO DISCENTE.....   | 51        |
| 3.9. A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB).....  | 54        |
| <b>4. MÉTODO.....</b>  | <b>67</b> |
| 4.1. DELINEAMENTO DE PESQUISA.....   | 67        |
| 4.2. PARTICIPANTES.....  | 67        |
| 4.3. COLETA DOS DADOS.....   | 69        |
| 4.4. ANÁLISE DOS DADOS.....  | 71        |
| 4.5. VALIDADE E CONFIABILIDADE.....  | 72        |
| <b>5. RESULTADOS.....</b>  | <b>73</b> |
| 5.1. COMPARATIVO DAS AULAS REGULARES DE HISTÓRIA E DOS ENCONTROS<br>PREPARATÓRIOS PARA A ONHB..... | 73        |
| 5.1.1. Dados qualitativos.....   | 73        |
| 5.1.2. Dados quantitativos.....  | 76        |
| 5.2. BENEFÍCIOS À APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA A PARTIR DA ONHB.....                                   | 77        |
| 5.2.1. Dados qualitativos.....   | 77        |
| 5.2.2. Dados quantitativos.....  | 79        |
| 5.3. DINÂMICAS DOS ENCONTROS PREPARATÓRIOS.....  | 80        |
| 5.3.1. Dados quantitativos.....  | 80        |
| 5.4. FATORES LIMITANTES À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA.....                               | 81        |
| 5.4.1. Dados qualitativos.....   | 81        |

|                           |           |
|---------------------------|-----------|
| <b>6. DISCUSSÃO.....</b>  | <b>83</b> |
| <b>7. CONCLUSÃO.....</b>  | <b>89</b> |
| 7.1. PRÓXIMOS PASSOS..... | 90        |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>92</b> |
| <b>ANEXO A.....</b>       | <b>95</b> |
| <b>ANEXO B.....</b>       | <b>97</b> |
| <b>ANEXO C.....</b>       | <b>98</b> |
| <b>ANEXO D.....</b>       | <b>99</b> |

## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

O autor da presente pesquisa formou-se em História pela Universidade de São Paulo no ano de 2014, ano em que começou a dar aulas da disciplina para turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Curso Pré-Vestibular em uma instituição de ensino privada sediada na cidade de São Paulo. Além da docência, atua como consultor pedagógico no sistema de ensino do mesmo grupo, participando de atividades de formação continuada de professores. Com o intuito de ter uma visão mais ampla da Educação, realizou um MBA em Gestão Escolar pela ESALQ/USP apresentando a monografia “O papel da avaliação na aprendizagem dos alunos”. Desde então, se interessou por questões que envolvem a aprendizagem e a avaliação de história. Tendo participado em algumas ocasiões como orientador de equipe para a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), organizada pela Unicamp, pôde perceber o quanto as dinâmicas e estratégias de ensino adotadas na preparação para as atividades promovem o engajamento e o interesse dos alunos à aprendizagem histórica, situação que pode diferir das experiências convencionais de sala de aula. Compreender de que modo os métodos e dinâmicas da ONHB se diferenciam das práticas das aulas regulares, os benefícios da participação dos alunos na competição e o que inviabiliza a adoção de práticas semelhantes à ONHB nas aulas regulares, motivaram este projeto de pesquisa.

## 2. INTRODUÇÃO

O ensino de história pode soar relativamente simples: ao professor, cabe o domínio dos conhecimentos valorizados e a aplicação de determinadas técnicas de apresentação dos conteúdos para atrair a atenção dos alunos. O modelo é bastante usual e parte do pressuposto de que bastaria a reprodução, no contexto escolar, dos conhecimentos desenvolvidos no ambiente acadêmico. Entretanto, a insistência nesta cartilha pode levar à desconsideração de questões relevantes, ou seja, quais conhecimentos deveriam ser valorizados, que tipo de aluno almejamos formar e quais seriam os propósitos do ensino de história.

Ainda hoje, o ensino da disciplina pauta-se no modelo do “discurso competente”, aquele que confere ao professor e ao livro didático a primazia na escolha dos objetos de estudo, o que pode provocar rigidez excessiva na construção dos saberes históricos em sala de aula. Apatia e desinteresse são reações comuns por parte de estudantes que, não por sua culpa, compreendem a História como um aglomerado de informações demasiado específicas, distribuídas de forma cronológica e que necessariamente devem ser memorizadas, resultando em um ensino factual e linear. Constrói-se a visão, portanto, de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada e que assim devem ser transmitidos, o que pode gerar a falsa impressão de que o estudo do passado não permite a transformação do tempo presente.

De modo geral, as práticas pedagógicas adotadas acabam por impossibilitar que o aluno tenha ciência de sua própria historicidade, desconsiderando suas experiências históricas e sua realidade (AVELAR, 2011). A aprendizagem deveria permitir ao estudante um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo, indagando qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e sociais. Nesse sentido, cabe ressaltar que a História não é um resultado exclusivo da ação daqueles que são tidos como “os grandes personagens”, mas sim fruto da construção, consciente ou inconsciente, de todos os agentes sociais, individuais e coletivos (KARNAL, 2013).

Os diferentes propósitos da aprendizagem histórica podem ser alcançados a partir de métodos, abordagens e práticas distintas. Os professores são constantemente pressionados a adotar dinâmicas supostamente mais atrativas às crianças e adolescentes. Entretanto, a tarefa não parece simples e esbarra em uma série de fatores limitantes, sejam eles de ordem geral ou mais restritos à realidade de sala de aula. Professores se questionam quais conteúdos deveriam ser trabalhados, assim *como* deveriam ser trabalhados, se amparados ou não no livro didático,

se abordados de forma cronológica, temática, local, integrada, entre muitas outras possibilidades. O presente trabalho irá abordar os tópicos mencionados, mas é preciso considerar que não há uma única resposta sobre qual deles se mostra mais eficiente à aprendizagem. Cada opção curricular, metodológica e prática traz consigo uma série de implicações. O que se pretende, portanto, é a discussão de temas fundamentais ao ensino de história, sem com isso apresentar falsas soluções aos dilemas dessa fascinante disciplina escolar.

Nesse sentido, investigaremos os métodos e práticas de ensino que envolvem a preparação para a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), organizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A estrutura desta olimpíada permite problematizar diferentes questões, desde as dinâmicas adotadas pelos professores - aparentemente distintas das práticas usuais de sala de aula -, da utilização de documentos históricos, do desenvolvimento de habilidades de análise, assim como da própria abordagem dos temas e objetos históricos. A seguir, será feita uma revisão teórica dos seguintes tópicos: o livro didático; a abordagem cronológica; a abordagem temática; abordagem da história integrada; abordagem da história local; o uso do documento em sala de aula; a iconografia no ensino de história; a dimensão centrada no professor e a dimensão centrada no aluno; a Olimpíada Nacional em História do Brasil.

### 3. REVISÃO TEÓRICA

#### 3.1. LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: LIMITES E POTENCIALIDADES

A maneira como o ensino de história se organiza no ensino básico relaciona-se, entre outros aspectos, ao uso que os professores fazem dos livros didáticos, que provocam avaliações contraditórias na comunidade escolar. Frequentemente, seus autores são colocados na berlinda sob acusação de levarem aos leitores informações incorretas, defasadas ou tendenciosas. Evidente que tais problemas podem ocorrer em qualquer publicação, mas o fato de o livro didático ser um aparato educativo voltado à formação de crianças e jovens gera reações mais enfáticas. As críticas feitas na imprensa ganham projeção nacional e colocam governos em xeque, na medida em que a obra didática é avaliada e adquirida pelo Estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (ROCHA, 2017). Entre os professores do Ensino Básico, há aqueles que os abominam, culpando-os diretamente pela precariedade do ensino, enquanto outros os recebem de forma positiva pelo auxílio que prestam na complicada rotina escolar. Dentre as críticas mais frequentes, a da legibilidade dos textos que, a depender da publicação, pode estar além ou aquém da capacidade de compreensão dos alunos, exigindo maior ou menor intervenção por parte do docente.

Para os alunos, é comum a reclamação de que os livros são enfadonhos, com textos longos e pouco atraentes. Da mesma forma, pesquisadores do campo da educação chegam a conclusões diversas, dependendo da área de investigação. Dado o interesse que o livro didático desperta e os celeumas que provoca em encontros e debates, é possível afirmar que sua natureza é extremamente complexa e que se trata de um objeto de “múltiplas facetas” (BITTENCOURT, 2020). Etimologicamente, “livro didático” é composto pelo termo latino *libro* (fibra vegetal usada como suporte da escrita) e pelo termo grego *didáskei* (modo de apresentar o conhecimento) (FREITAS, 2019). Apesar de uma possível tradução que possa facilitar a definição do que seja o livro didático, entendemos que sua categoria está além de um simples artefato que “apresenta o conhecimento”.

Desde o século XIX, o livro didático tem sido o instrumento de trabalho mais comum entre professores e alunos, o que nos leva a refletir sobre as possíveis razões de sua manutenção duradoura, a ponto de sobreviver à ascensão das plataformas digitais, sendo agora também disponibilizado em edições para *tablets* e *smartphones*. Por um lado, é um material que possibilita aos estudantes o contato com uma ampla gama de textos com linguagem acessível, o que pode contribuir para uma compreensão rápida e fácil de aspectos



que se julgam relevantes dos conteúdos históricos. O saber científico, produzido pela academia e distante da educação básica, torna-se acessível após a edição para o livro didático, tendo o texto passado por uma adequação de linguagem supostamente mais condizente com a faixa etária dos estudantes. Ao mesmo tempo, sua edição articula diferentes linguagens - sobretudo a visual - que podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura analítica pelos alunos.

Em muitos manuais, não só o conteúdo é oferecido, mas também a forma - o *como* - este conteúdo pode ser oferecido. Sua distribuição ao longo do ano letivo é previamente estipulada, de modo que as aulas são divididas, seja em números ou temas, para que a programação seja cumprida integralmente. Na disciplina de história, é comum que a programação siga um referencial cronológico, da Antiguidade e Idade Média trabalhados no Ensino Fundamental II até a Idade Moderna e Contemporaneidade abordada nos anos finais do Ensino Médio (a respeito dessa perspectiva, analisaremos adiante). Em suas páginas, o livro sugere exercícios no formato de múltipla escolha ou dissertativas (muitas das questões retiradas de exames vestibulares como forma de preparação dos alunos para futuras provas). Dependendo da quantidade de erros e acertos, assume-se que o conteúdo foi retido ou não, podendo o professor e o aluno ajustarem suas estratégias de ensino e aprendizagem, respectivamente. São sugeridas, também, atividades de caráter lúdico, interdisciplinares, multiculturais, dentre outras possibilidades. É notório que ocorreram avanços no âmbito da produção didática, principalmente na inserção destes novos temas outrora pouco tangenciados nos livros (BITTENCOURT, 2004).

Embora o livro didático possa ser elaborado com finalidades pedagógicas legítimas e comprometidas com o desenvolvimento dos alunos, é fundamental reter que sua essência é voltada à lógica do mercado. A formatação do objeto livro busca adequar-se à demanda do mercado editorial, que enxerga nas crianças e adolescentes em idade escolar potenciais clientes, mesmo que não sejam os compradores diretos do produto. No ensino básico público, a escolha do livro didático e a consequente utilização em sala de aula é feita pelos professores, que realizam um exame prévio das obras fornecidas pelas editoras *in loco*, o que garante vantagem significativa às grandes editoras. Estas possuem os recursos suficientes para enviar os livros com antecedência para apreciação do corpo docente. Segundo entrevistas de Zambon e Terrazzan (2013 apud Caimi, 2017, p. 48), as editoras que oferecem um atendimento mais “personalizado”, com distribuição de livros e brindes, têm a preferência dos professores na escolha dos livros. Além disso, o critério para a seleção do livro não parece considerar as

obras mais bem avaliadas, que costumam ser rejeitadas, mas sim objetivos práticos e operacionais, ou seja, o uso que farão do livro em sala de aula. No geral, as obras rejeitadas costumam requerer abordagens pedagógicas diferentes dos métodos tradicionalmente utilizados em sala. Os professores tendem a selecionar obras com esquemas didáticos com os quais já possuem certa familiaridade, próximo daquilo que tiveram acesso durante sua formação. Dentre os elementos que incidem sobre a escolha do livro didático, destacam-se, entre outros: adequação e consonância com a realidade dos alunos e do projeto pedagógico da escola; conteúdos bem estruturados e organizados; adequação da linguagem, clara e acessível para o aluno e para o professor; presença de atividades práticas e exercícios compatíveis com a faixa etária dos estudantes; projeto gráfico-editorial que ofereça boas imagens e ilustrações, coloridas e diversificadas, que pode ser um grande atrativo estratégico para seduzir os alunos e mobilizá-los ao estudo (CAIMI, 2017).

Uma vez colocado em circulação, é importante que o livro tenha boa aceitação entre alunos e professores, caso contrário pode comprometer toda uma cadeia de profissionais envolvidos em sua fabricação, além de ameaçar as projeções de lucro por parte da editora. Para tanto, autores e editores costumam simplificar questões complexas oriundas de profundas discussões no meio acadêmico, impedindo que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias entre os leitores (BITTENCOURT, 2020), o que se julga fundamental no processo de aprendizagem histórica. A tendência é que seja um material padronizado onde textos originais ganham pouco espaço - algumas vezes com breves passagens autorais.

Poucos autores têm dedicação exclusiva à escrita de livros didáticos. Nas coleções dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a maior recorrência de titulação concentra-se na área de pedagogia, enquanto nos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, a tendência é a de que professores de história sejam os autores. Em geral, atuam como docentes na própria educação básica ou então em cursos pré-vestibular e em instituições de ensino superior. Para que o material seja atrativo do ponto de vista gráfico e didático, formam-se equipes multidisciplinares que promovem interferências editoriais, envolvendo profissionais diversos, como diagramadores, ilustradores, revisores, desenhistas instrucionais, desenhistas gráficos, *webdesigners*, editores, entre outros (CAIMI, 2017). O autor do livro assume a difícil tarefa de elaborar textos de temas distintos e complexos, muitos deles aquém de sua área de especialidade, o que pode explicar, de certa forma, determinadas simplificações explicativas. Mesmo assim, considera-se fundamental que este profissional esteja à frente do

projeto de elaboração da obra didática em seu conjunto, não apenas na formulação textual. Muitas vezes, as interferências editoriais, embora sutis em alguns casos, podem comprometer a lógica pensada pelo autor.

O Brasil destaca-se internacionalmente na amplitude dos programas didáticos, configurando-se como o maior comprador de livros didáticos do mundo, mobilizando algo em torno de 1,3 bilhão de reais anualmente, de acordo com dados disponíveis no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).<sup>1</sup> Em relação à produção e financiamento do livro didático, quatro grandes editoras (Ática, FTD, Moderna e Saraiva) responderam por 64,41% do total de aquisições no ano de 2015 (CAIMI, 2017)

Embora a utilização do livro possa trazer determinadas facilidades no processo de ensino-aprendizagem, pode também transformar o espaço escolar em um mero “mercado lucrativo da indústria cultural”, onde os professores se veem pressionados à utilização integral do livro didático, que orienta passo a passo o ensino, oferecendo ao professor e ao aluno um texto programado. Para os críticos, resulta daí que a obra didática homogeneiza os docentes (AVELAR, 2011). Dependendo da forma como os professores compreendem o Livro Didático de História (LDH), a abordagem das aulas pode ficar condicionada ao ensinar todo o conhecimento produzido por historiadores, uma impossibilidade mesmo que houvesse tempo considerável para abarcar diferentes assuntos em sala de aula. Bittencourt (2004) defende a noção de que o livro didático deve ser aquilo que queremos que ele seja, ocupando maior ou menor espaço nas aulas, devendo, inclusive, ser analisado como um documento, na medida em que possui intenções e carrega discursos.

### 3.2. A ABORDAGEM CRONOLÓGICA

Os críticos do livro didático questionam a composição linear e cronológica dos assuntos, que implicitamente sugerem uma linha evolutiva do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Essa disposição é bastante consolidada no mercado editorial e sua utilização é interpretada como natural, uma questão de costume por parte dos professores. Consequentemente, os alunos podem encarar como a abordagem mais eficiente para a compreensão da História. Estes estão condicionados, desde os primeiros contatos com os conhecimentos da disciplina, a pensar de forma periodizada sobre a própria vida e as relações

---

<sup>1</sup> Disponível em: < [www.fnde.gov.br/programas/livro-didaico-dados-estatisticos](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didaico-dados-estatisticos) >. Acesso em: 02/12/2021.

familiares, indicando e enumerando datas e acontecimentos relevantes. Mesmo que não haja intenção prévia, as narrativas do saber escolar estabelecem ordenações temporais bastante próximas de cronologias e periodizações. Ao longo da formação escolar, a História se apresenta de forma periodizada e cronológica, salvo exceções. A esse respeito destaca Gonçalves (2019, p. 185):

Há então certa complexidade intrínseca ao ato de periodizar no âmbito do conhecimento histórico, em especial quanto ao domínio de certas competências e saberes prévios por parte dos estudantes. A correlação entre fatos agrupados e reunidos em períodos, idades ou épocas envolve a identificação e escolha desses fatos, cuja relevância e significado virão a ser redimensionados a partir de suas funções como marcos temporais de uma determinada época convencional. Instituiu-se assim uma inteligibilidade para os acontecimentos, a partir de uma seriação e de uma classificação. Essa inteligibilidade localiza e dá sentido aos acontecimentos, interferindo nas orientações e interpretações associadas às relações entre passado, presente e futuro, em conexão com os usos sociais das periodizações das histórias de sujeitos individuais e de coletividades.

As periodizações assumiram tamanha importância que por vezes são tomadas como síntese da própria História. As institucionalizações historiográficas podem legitimar discursos universais e exclusivistas. Nos livros didáticos de história, em geral, as periodizações presumem o ponto de partida das histórias ensinadas sem que, para isso, sejam apresentados os critérios para assumir determinadas divisões em detrimento de outras. A tradicional periodização cronológica em Antiguidade, Idade Média, Período Moderno e Período Contemporâneo está vinculada ao olhar das sociedades do Ocidente europeu de matrizes culturais judaico-cristãs (GONÇALVES, 2019). A periodização quadripartite, como ficou conhecida, carrega consigo uma ideia de progresso contínuo, estritamente relacionada às demandas dos estados europeus em explicar a “origem das nações”.

Nesse sentido, verdadeiros arranjos são elaborados para que diferentes povos, culturas e tradições enquadrem-se em periodizações tipicamente eurocêntricas ou ocidentais. A História da África, por exemplo, é apresentada ao aluno como “o berço da humanidade”, numa trajetória que inevitavelmente irá desembocar na organização das sociedades europeias. O estudo de Egito e Mesopotâmia - durante a Antiguidade, mas apenas nesse período - recebe atenção especial, afinal, esses povos contribuíram para o surgimento das primeiras civilizações. Na medida em que a Europa passa a ser o centro difusor do modelo e discurso civilizatório, justifica-se o olhar aos egípcios e mesopotâmicos, que praticamente desaparecem do livro didático com a ascensão das civilizações grega e romana. A História do Brasil, nessa perspectiva, inicia-se no contexto da Época Moderna, período em que as

Monarquias Nacionais se lançam aos mares e “descobrem” a América. O ponto de partida para nossa própria história é o estabelecimento do invasor, o que exclui a enorme diversidade étnica dos povos originários muito anterior à própria noção de brasilidade. Por mais que livros didáticos recentes possam abordar os povos indígenas, é curioso notar em que momento o assunto é colocado em pauta, normalmente após a formação dos Estados Modernos europeus, o que sustenta o aspecto derrotista que permeia o imaginário dos alunos em idade escolar.

A história cronológica, que pretende abarcar todo o desenvolvimento das sociedades humanas, consolidou-se nas propostas de livros didáticos e, conseqüentemente, na abordagem do ensino da disciplina. A manutenção da perspectiva cronológica e linear está relacionada a um conjunto de valores que remetem à Europa do século XVIII. Teóricos do Iluminismo foram os maiores responsáveis pelo desenvolvimento de uma concepção de tempo que estivesse dissociada de questões teológicas. Até então, algumas sociedades adotavam um referencial cíclico (maias e chineses) ou assumiam determinados marcos religiosos (a criação do mundo para os judeus, a Hégira para os muçulmanos, o nascimento de Cristo para católicos e protestantes). A nova percepção temporal, disposta em uma linha reta, pretendia trazer uma visão mais científica à compreensão do desenvolvimento humano em que o entendimento de fatos passados explicaria o presente.

O argumento recorrente para justificar a disposição linear e progressiva ressalta que o modelo supostamente facilita a organização das aulas e contribui para uma percepção mais apurada de tempo por parte dos alunos. É bastante comum, aos profissionais da área, receber queixas e pedidos para que a abordagem histórica esteja mais bem situada em uma linha do tempo. A ênfase à cronologia, nesse sentido, pode impossibilitar outros procedimentos que não centrados no chamado “conteudismo”, uma implicação do ensino linear que condiciona escolas e professores a trabalhar todos os conteúdos dispostos nos livros didáticos. Essa redução do processo de aprendizagem à transmissão e obtenção de conteúdos sobrevaloriza a função do livro didático, pois nele estão concentrados os conhecimentos que se julgam relevantes para os estudantes da educação básica, implicando na pretensão de contemplar todas as experiências do homem ao longo do tempo. Embora profissionais da área de ensino concordem que a construção da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho não exijam tamanha dimensão de conhecimentos, a obra didática sustenta uma vasta gama de conteúdos adotando um discurso que parece favorecer a autonomia do professor, que teria à disposição diferentes opções de trabalho. Entretanto, esse discurso mascara as complicações dessa operação, na medida em que a compreensão de um capítulo exige pré-requisitos

trabalhados anteriormente. A estruturação dos volumes é baseada em uma relação de causa e consequência, inviabilizando outras formas de ordenamento e classificação dos acontecimentos (TEIXEIRA, 2019).

Conforme mencionado, a opção pela história cronológica pode condicionar uma determinada cultura no ensino que sobrevaloriza a relação entre causa e consequência. O chamado nexo causal como método de compreensão histórica ganhou expressão a partir de von Ranke, que sintetizou a ideia “o precedente condiciona o posterior”. Tal articulação faria sentido se disposta em uma narrativa linear, induzindo à tríade que tanta influência exerceu e ainda exerce no ensino de história: narrativa, causalidade e cronologia.

No início do século XX, o economista e sociólogo François Simiand questionou o consenso em torno dessas ideias já consagradas e incentivou os colegas da área a abandonar o que chamou de “ídolos da tribo dos historiadores”. O primeiro deles seria o “ídolo político”, ou seja, o predomínio de análises que permeiam a história política e das guerras ao invés de outros possíveis fenômenos. O segundo, o “ídolo individual”, preza pelo estudo biográfico centrado nos “grandes personagens” da História. Já o terceiro refere-se ao “ídolo cronológico”, associado à tradição de historiadores estenderem-se no estudo das origens.

As críticas teórico-metodológicas de Simiand se intensificaram na primeira metade do século XX em função da eclosão das Guerras Mundiais. O período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), conhecido como *Belle Époque*, foi caracterizado, entre outros aspectos, pelo otimismo no progresso humano através da racionalidade, das inovações científicas e na resolução de impasses por vias diplomáticas. O “apagar das luzes” na Europa levantou questões que muitos especialistas não souberam responder. A concepção de tempo linear e progressiva, que busca nas origens as causas dos fenômenos, não explicava de que modo a Europa mergulhara na “Era da Catástrofe”, conforme terminologia consagrada do historiador Eric Hobsbawm (1995), que assinalou o colapso da civilização ocidental. Além disso, novos atores se destacavam no cenário econômico internacional, como Estados Unidos e Japão, potências em ascensão que colocavam em xeque o discurso eurocêntrico.

Na França, um grupo de historiadores reunidos em torno da revista *Annales*, onde se destacavam March Bloch e Lucien Febvre, se articulou para responder às novas questões do presente propondo uma renovação profunda dos estudos históricos a partir de outras perspectivas. Bloch, principalmente, retomou as discussões referentes aos “ídolos dos historiadores” ao questionar a obsessão dos historiadores pela origem dos acontecimentos,

que poderia ser imprecisa e levar à confusão entre causa e conhecimento mais antigo. Ao invés de uma abordagem que tentasse dar conta de toda a história, da origem do homem à atualidade, os *Annales* propunham que os estudos históricos estivessem centrados na proposição de um problema a ser resolvido e na formulação de uma hipótese que respondesse ao problema levantado (TEIXEIRA, 2019).

A escola dos *Annales* exerceu grande influência na historiografia brasileira. No ensino superior, seus autores ainda são discutidos nas disciplinas teórico-metodológicas. Cabe indagar, portanto, por que as contribuições dessa geração de historiadores não parecem ter tido o mesmo alcance no processo de ensino-aprendizagem da educação básica. Por mais que haja alguma movimentação por parte de editoras ou projetos pedagógicos dentro dos colégios, predomina a opção pela disposição dos fatos históricos na “linha reta” da cronologia, vista como “natural” após tanto tempo de utilização.

A preocupação comercial e financeira do mercado editorial é imperativa para a formatação da obra didática. Considerando que o número de páginas no livro didático interfere diretamente no valor final do produto, a opção pela história cronológica parece ter seu propósito. Ao invés da presença de textos que favoreçam a reflexão sobre recortes de conteúdo, a obra didática prefere longas descrições de processos, guerras, dinastias, além da caracterização dos “grandes personagens”. Os diferentes níveis de consumidores (alunos, pais, professores, colégios e prefeituras) sentem-se, dessa forma, pressionados a utilizar integralmente o livro selecionado, o que pode inviabilizar o trabalho em sala de aula com outros materiais e recursos, afinal, o investimento financeiro é bastante significativo (TEIXEIRA, 2019).

A opção cronológica, porém, mostra-se problemática em diferentes sentidos. Em primeiro lugar, acaba por distorcer e simplificar os sentidos da história. A disposição linear não é suficiente para a compreensão de fenômenos históricos complexos pois, como afirma Teixeira (2019), “os acontecimentos não apenas se sucedem, como também se sobrepõem e se imbricam”. Segundo, pode cultivar uma determinada visão de que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à cobertura de um vasto repertório de fatos que se distribuem em linha reta. A experiência em sala de aula traz à tona a incompatibilidade entre dar conta dos conteúdos propostos e problematizá-los. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2017, por exemplo, demonstra uma clara preocupação com a permanência deste tipo de abordagem:

Por que o Edital de 2017 enfatizou tanto a questão de se buscar uma História que favoreça a compreensão do procedimento histórico para além da transmissão de informações sobre o passado? Porque, ainda que a ideia de História venha se transformando desde o século XX, e a ênfase educativa na compreensão de como se constrói o conhecimento, a partir de vestígios humanos problematizados no tempo, venha se afirmando conceitualmente como um caminho possível e potente para o ensino, há muitos resquícios de um modo de ensinar essa área pautando-se por uma cronologia e uma explicação de base eurocêntrica. Essa cronologia linear, promotora de uma associação simplista entre passado de tempo e progresso, caminha junto com a ênfase num conteudismo constituído em contextos passados, que inventaram e referendaram um dado modo de ensinar, perenizaram-se no tempo, mas já não se coadunam com os novos desafios do tempo presente. [Brasil, 2016:14]

O enfoque informativo, descontextualizado e compartimentado no tratamento dos conteúdos é um dos principais desafios a serem vencidos na obra didática. O ensino pautado no conteudismo e verbalismo, que ignora os saberes prévios dos alunos, suas experiências e realidades, pode ser prejudicial à aprendizagem. Mudanças estruturais relativas ao livro didático e às práticas de ensino esbarram em diferentes complicadores, como o já mencionado fator mercadológico. Os dados permitem observar que, em um determinado momento, houve um recuo expressivo na apresentação de coleções configuradas sob moldes que não a disposição cronológica e linear com viés eurocêntrico. No ano de 2005, por exemplo, um percentual de 17% das coleções de história destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental estavam organizadas por eixos temáticos; em 2008 atingiu-se o patamar de 24%; no ano de 2011 houve uma queda para 7%; o Guia do PNLD 2017 não menciona nenhuma coleção que se utilize da abordagem temática (CAIMI, 2017).

O mesmo Guia, atento às mudanças, alerta:

[...] se já não nos cabe mais, substantivamente, ensinar aos estudantes quantidades enormes de conteúdos que se esgotarão rapidamente na tarefa de memorização, cabe-nos, cada vez mais, ensiná-los a operar com o pensamento, categorizar, compreender agrupamentos, compreender lógicas argumentativas, favorecer a compreensão da singularidade de cada período histórico e, principalmente, levar os estudantes a entender a dimensão da mudança no tempo [Brasil, 2016:13]

### 3.3. A ABORDAGEM TEMÁTICA

A proposta de organização de conteúdos por eixos temáticos parte do pressuposto de que ensinar *toda* a história é uma verdadeira ilusão, e que o mais relevante é a própria compreensão dos temas, processos históricos e conceitos, construídos por eixo temático ou tema gerador. Um dos principais problemas do ensino de história é a concepção de tempo tradicional e cientificista, que se baseia na ideia de que conhecer o passado é conhecer os



fatos como eles realmente aconteceram, o que implica, quase que naturalmente, na ordenação dos fatos históricos em linha cronológica. Esse tipo de exame da história já foi desacreditado há décadas por diferentes correntes historiográficas, que hoje valorizam uma “concepção de tempo plural, que não reduza o múltiplo ao uno” (CERRI, 2009). Da perspectiva temática decorre a noção de que, para atingir as finalidades cognitivas e a consciência social, não se faz necessário - e não é recomendável - ensinar o currículo de *toda* a história, mas sim recortes temáticos significativos.

A história temática, segundo Rocha (2019, p. 137), “é uma forma de organização e seleção curricular no ensino de história que coloca no tema a potencialidade de sua problematização histórica e contemporânea”. A seleção dos eixos temáticos se dá mediante critérios como de significação e abrangência, além de os temas estarem situados dentro de problemáticas históricas, considerando ainda pressupostos pedagógicos, como faixa etária, nível escolar, entre outros aspectos (BITTENCOURT, 2004). Um dos diferenciais da proposta por eixos temáticos é considerar as experiências dos alunos para a constituição dos ditos temas significativos.

As primeiras referências da utilização da história temática no Brasil remetem à década de 1960, quando Libâneo Guedes registrou em livro uma proposta temática de história com inspiração no escolanovismo (CERRI, 2009). Já nas décadas finais do século XX, teorias metodológicas da Nova História francesa e também do marxismo britânico foram bastante influentes. A corrente francesa buscava novos temas e a produção do novo em detrimento de uma tradição histórica já colocada. Nesse sentido, tanto a Nova História quanto a História Temática recusaram, a princípio, abordagens totais e exaustivas. Ao considerar as experiências dos alunos na geração de temas significativos, a história temática no Brasil ancorou-se, também, em diferentes aspectos do construtivismo e na proposta pedagógica de Paulo Freire e a sua defesa de consideração do universo dos alunos. Esse período, coincidente com a redemocratização brasileira, conheceu o *boom* deste tipo de abordagem como proposição curricular nas redes públicas, quando muitas coleções de livros didáticos abandonaram o viés cronológico e verbalista. O momento era propício à criação de alternativas inovadoras no ensino de História, sobretudo aquelas que consideravam as demandas e anseios de professores e alunos, ávidos por maior protagonismo (ROCHA, 2019).

Entre 1997 e 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) vieram a público, especificamente os volumes destinados à 1ª a 4ª,

5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e ensino médio. O final do século marcava uma enorme popularização da história temática nas escolas e livros didáticos, na medida em que as coleções organizaram os conteúdos do ensino fundamental em eixos temáticos<sup>2</sup>, tomando exemplos de currículos regionais que já seguiam a abordagem, como os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

A abordagem por eixos temáticos, segundo Caimi (2009, p. 4), baseia-se nas seguintes proposições curriculares:

a) a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; b) a utilização de diferentes linguagens de ensino e fontes historiográficas na aprendizagem histórica; c) a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; d) o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; e) a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica, dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; f) a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras.

Assim como outros modelos experienciados, a história temática ou por eixos temáticos provocou críticas por parte de pesquisadores, professores e da sociedade no geral. Embora os novos currículos buscassem diminuir o peso dos conteúdos trabalhados, entendendo-os como meios, não como fins da aprendizagem, especialistas questionaram a disputa pelo que é considerado legítimo ou não para compor o currículo escolar, quais conhecimentos/conteúdos são considerados essenciais e indispensáveis à aprendizagem histórica, e quais são os limites aceitáveis para o descarte de conteúdos históricos (CERRI, 2009). O abandono do currículo fechado e estável conferiu flexibilidade e poder de escolha. Entretanto, cabe indagar quem terá o privilégio da escolha, e se tal escolha será considerada legítima. De modo geral, criou-se um universo de possibilidades que será decidido, em última instância, por autores de livros didáticos, professores ou proponentes de currículos, o que pode gerar reações pessimistas em parcelas da sociedade.

Ao escapar à tradição curricular, o tempo dedicado ao desenvolvimento dos conteúdos pode sofrer alterações significativas, podendo o professor dedicar-se exaustivamente a um tema ou conteúdo, e não a outro considerado relevante (ROCHA, 2019).

---

<sup>2</sup> A denominação eixo temático, que se popularizou nos estudos da área, surgiu como um modo de diferenciação em relação à história temática da pesquisa histórica, em que um determinado tema é analisado de forma verticalizada.

Determinados assuntos são considerados essenciais para a mínima formação política necessária para o exercício da cidadania. Se partirmos do pressuposto de que o professor ou o livro didático tem liberdade de articulação e seleção, caberia a exclusão pura e simples de figuras históricas ou até mesmo processos consagrados nos currículos? É difícil imaginar, por exemplo, a formação intelectual e histórica de um aluno sem ter tido a mínima passagem por uma aula de história que abordasse a relevância de Getúlio Vargas para o século XX no Brasil.

O discurso da consideração da realidade do aluno como elemento vital para a formação de temas significativos também foi objeto de questionamentos. Analisando especificamente os PCNs no que diz respeito à problematização dos temas, Neves (2000) considera que seus elaboradores não consideraram as peculiaridades dos alunos. O trabalho teria sido feito a partir de um aluno imaginado, urbano e pertencente aos segmentos médios da sociedade. Mesmo com a História Temática tendo sido experimentada e debatida, ainda cabe indagar até que ponto é possível partir das experiências dos alunos, sobretudo em propostas de caráter nacionais - em um país com profundas diferenças regionais - que se utilizam largamente do livro didático como material base na condução das aulas.

Por fim, em outra linha de raciocínio, os críticos da História Temática avaliam que o aluno que tem sua formação exclusivamente por este tipo de abordagem pode ter seu aprendizado escolar comprometido, na medida em que a análise histórica por eixo temático não desenvolve uma interpretação global da história. Além disso, em uma perspectiva realista, o estudante também deixa de dominar conteúdos que são contemplados em exames nacionais e de ingresso nas universidades, que apresentam uma característica mais homogeneizante (CERRI, 2009). Evidente que a discussão sobre o peso dos vestibulares é muito mais complexa, porém vale a ressalva.

### 3.4. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA INTEGRADA

Embora a História Cronológica seja predominante nos livros didáticos e na condução das aulas de história, outras opções de organização curricular já foram adotadas, destacando-se a chamada História Integrada. Mas até que fosse cogitada como estratégia de ensino, um longo e contraditório percurso foi traçado. Na primeira metade do século XIX, o Estado imperial buscava assegurar o lugar do Brasil na civilização ocidental e cristã, afinal, o país havia pouco se emancipado da metrópole portuguesa e parecia distante de uma identidade associada à Europa. Os livros e manuais franceses disponíveis colocavam a história nacional como apêndice da história da humanidade civilizada, ou seja, a história da Europa. O modelo foi modificado a partir da influência de intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), muitos dos quais lecionavam no Colégio Pedro II. A disciplina de História do Brasil (História da Pátria) foi separada de História Geral (História Universal). Décadas depois, reformas educacionais mudaram, entre outros aspectos, a forma de narrar a história do Brasil e os manuais escolares voltaram suas atenções ao aluno, que se tornava o público-alvo do material, não apenas os professores. Por essa razão, nas décadas de 1960 e 1970 esforços foram empreendidos para amenizar a tendência à memorização, ao mesmo tempo em que incentivava certa integração de nossa história com a América Latina (MORAIS, 2013).

O contexto político-econômico contribuía para o projeto, na medida em que a historiografia marxista condenava a política imperialista estadunidense e afirmava uma suposta identidade latino-americana. A ideia de um bloco de América, de “países unidos”, era sinônimo de resistência frente ao norte-americano. Autores de manuais do período tinham como objetivo descentralizar as explicações históricas, na medida em que a perspectiva europeia era preponderante. Entretanto, o contexto da ditadura civil-militar (1964-1985) afetou diretamente a autonomia do professor, que voltou às grades dos “cárceres pedagógicos” criados pelo Estado. Presos diante da ideologia do Estado, os professores praticamente não puderam avançar na proposta integradora à América Latina, que perdeu espaço frente à pressão de cumprir a programação aos moldes estatais. De acordo com Moraes (2013, p. 205), “nesse período, era o livro didático quem dominava o professor, e não o contrário”. Tentativas para a reversão desse quadro surgiram na redemocratização, quando o controle do governo militar se desintegrou e novas propostas educacionais emergiram acompanhadas, também, de novas demandas sociais e políticas.

A segunda metade da década de 1990 assinalou mudanças importantes na forma e no propósito do ensino de história na educação básica. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 atentaram para a multiplicidade de olhares e a valorização da diversidade e pluralidades como patrimônios culturais do Brasil. Essa nova orientação relaciona-se com as mudanças observadas no final do século, que coincide com um amplo debate a respeito da diluição das fronteiras nacionais, políticas e econômicas. A globalização trazia consigo uma surpreendente velocidade das comunicações e o incremento das trocas comerciais. Os recortes até então estabelecidos mostravam-se insuficientes para explicar um mundo em profundas transformações, sendo necessário repensar as formas convencionais de se interpretar a História.

As demandas da globalização acabaram por impulsionar o modelo integrado de ensino de história, que pretendia conectar História Geral e História do Brasil, tradicionalmente separadas em frentes distintas. História Integrada, como o próprio termo evidencia, deve “integrar, completar, totalizar e somar” (MORAIS, 2013). A abordagem teria como meta narrar uma História do Brasil menos superficial, estabelecendo conexões com os acontecimentos mundiais, o que contribuiria para retirar o Brasil da posição de isolamento e corrigir desequilíbrios entre a História do Brasil e a História Geral. Análises mais refinadas dos processos históricos nacionais e globais seriam viáveis, na medida em que o modelo enfatiza a sincronicidade dos fenômenos internos com contextos mais abrangentes. Contar a História do Brasil e do mundo juntas seria, portanto, uma forma de acompanhar a própria inserção do país num cenário globalizado, ou seja, compreender os motivos e as origens da trajetória que o país adotou para tornar-se parte integrante deste todo.

Entretanto, muitos especialistas alertaram que a prática de ensino da História Integrada está repleta de problemas e armadilhas. A maioria das obras que adotaram a narrativa acabaram por sustentar um olhar eurocêntrico de análise, priorizando os processos globais em detrimento dos fenômenos nacionais, considerados de menor relevância. Ao invés da integração de múltiplas histórias, a abordagem alcançou a justaposição de conteúdos, comprometendo os possíveis ganhos dessa nova perspectiva (GUGLIELMO, 2019). Morais (2013, p. 207) alerta que até mesmo o termo “História Integrada” não deveria ser empregado:

“O melhor seria chamar os modelos adotados de ‘História Intercalada’, pois o que se tem é uma mera disposição cronológica de conteúdos e fatos que se articulam com os anteriores apenas porque ocorreram num tempo próximo. Assim, os temas não se integram nem interagem, mas apenas se intercalam. E mesmo esse ‘intercalar’ apresenta problemas na medida em que os livros ainda seguem critérios cronológicos mais apropriados à história europeia do que à história nacional.”

Cerri (2009) adota posicionamento semelhante em relação ao modo como a História Integrada tem sido realizada. Para o autor, é um equívoco achar que os problemas decorrentes de uma abordagem eurocêntrica serão solucionados fundindo num só volume as histórias Geral e do Brasil, “mesmo porque a impressão que fica é que a História Geral e a do Brasil são como água e óleo, que podem até estar superpostos, mas não se misturam” (p. 78).

Conforme discutido no tópico sobre história cronológica, a disposição linear e factual dos conteúdos pode gerar distorções problemáticas aos sentidos da história. É corrente que a História do Brasil, por exemplo, tenha início nos capítulos em que a Europa toma ciência do novo continente. Diferentemente da História ensinada no México, que considera o passado mexica (asteca), a História do Brasil parece mascarar os povos originários, ressaltando a chegada do europeu como fator principal à ideia de nascimento do país. Em muitas passagens tradicionais dos livros didáticos, o Brasil é retratado de forma dependente dos acontecimentos na Europa. Os ciclos econômicos do pau-brasil e do açúcar são oriundos do mercantilismo, a Inconfidência Mineira é decorrente do Iluminismo, a Independência é resultado da pressão das cortes de Lisboa e dos ingleses. Até mesmo a renúncia de Jânio Quadros é fruto das tensões da Guerra Fria. O livro didático possui por característica a adequação e simplificação de explicações para diferentes processos históricos. A pretensão de elaborar explicações para fenômenos muito amplos, sejam eles políticos, sociais, econômicos ou culturais, mostrou-se inviável. Em função disso, prevalece uma abordagem eurocêntrica, mais difundida nos estudos da área.

Em um pertinente trabalho de análise sobre como a História da América é abordada em livros didáticos, Fernandes e Moraes (2013) selecionaram diferentes obras didáticas que se destacavam pelo volume de vendas desde seus lançamentos. Foram eles: *História Geral*, de Cláudio Vicentino (1997); *História e Consciência do Mundo*, de Gilberto Cotrim (1994); *História - Origens, Estruturas e processos, uma leitura da História ocidental para o Ensino Médio*, de Luiz Koshiro (2000); *História da Civilização Ocidental - Integrada*, de Antonio Pedro (1997); *Oficina da História - História Integrada*, de Flávio Campos e Renan Garcia Miranda (2000); e *Toda a História - História Geral e do Brasil*, de José Jobson de A. Arruda e Nelson Piletti (2001). Buscando identificar as imagens que se consagraram sobre a história do continente latino-americano nos livros didáticos, os pesquisadores puderam observar narrativas que valorizavam a conquista e seus traumas, a sujeição, o autoritarismo e a incapacidade de livrar-se da condição de colônia. Aparentemente integrados à História

Geral, os livros mencionados acabaram por sustentar uma determinada concepção de passividade e inferioridade em detrimento do europeu. Compreendemos as dificuldades inerentes à produção do livro didático e não buscamos desmerecer o trabalho dos colegas historiadores, mas é importante identificar padrões que se consolidaram no mercado editorial.

Segundo Bittencourt (2004), essa distorção é fruto da duradoura influência das concepções relacionadas à teoria da dependência, que privilegia o desenvolvimento do capitalismo mundial como eixo principal para a compreensão das épocas moderna e contemporânea. Nesses termos, o Brasil e a América Latina não são agentes de sua própria história, mas espectadores, pois as determinações externas são mais importantes do que as internas. Tornamo-nos, assim, simples resultado da História Geral, o que contradiz aquilo que a História Integrada buscava alcançar. A historiadora alerta, ainda, que esse tipo de narrativa privilegia o modelo ideológico anglo-saxão, responsável pelo desenvolvimento econômico dos Estados Unidos e da Inglaterra, atribuindo menor valor aos portugueses e espanhóis, vistos como responsáveis pela colonização de países que hoje se encontram em situação financeira delicada e politicamente instáveis. Por associação, o aluno pode ser levado a crer que o Brasil é atrasado e dependente, provocando um imobilismo político em função de um suposto destino de dependência aos países desenvolvidos. Essa sensação de impotência perante o outro foi analisada por Miceli (apud Moraes, 2013, p. 208) da seguinte forma: “Alheios aos seus destinos, excluídos das ações decisórias, não há porque interessar-se por sua história, pois o outro foi, é e sempre será responsável por ela”. A História Integrada, tal como está, provoca interpretações derrotistas em relação à história nacional e não dá conta de explicar processos históricos complexos. É necessário repensar o modelo, mais do que simplesmente descartá-lo como proposta, pois a intenção de conectar processos históricos em uma perspectiva mais ampla faz sentido, sobretudo no contexto globalizado.

A mudança de paradigma, entretanto, esbarra na dificuldade de os professores se sentirem seguros e confortáveis para trabalhar a proposta integradora. Qualquer nova abordagem irá demandar preparo específico para implementação. A rotina sobrecarregada e a baixa oferta de cursos que ofereçam subsídios ao trabalho com a História Integrada limitam o trabalho do professor. Se quisermos realmente avançar neste sentido, indo além de uma “história intercalada” que pretende ser integrada, é necessário promover o debate em torno do tema, assim como investir recursos para viabilizar sua implementação. Não basta a circulação do livro didático que no título haja menção à História Integrada, mas sim ações concretas que incentivem a abordagem integradora em sala de aula.

O professor tem um papel fundamental para trabalhar a História de modo integrado com os alunos. Um dos objetivos da proposta é justamente evidenciar que os acontecimentos históricos estão interligados de diferentes formas, visão que muitas vezes não é trivial aos estudantes. Um determinado assunto não deve ser explicado sem o outro, e o outro carece de sentido sem a explicação do anterior. Não nos referimos, porém, ao esquema usual de “causa e consequência”, que privilegia uma abordagem cronológica, onde um item deve ser apresentado para que outro possa ser cronologicamente trabalhado. Na verdade, a História (verdadeiramente) Integrada deve apresentar interdependência dos conteúdos, sejam eles de História do Brasil, História Geral ou História da América. O ideal é que essa interdependência seja apresentada de modo a quase não ser possível separar aquilo que acontece no Brasil daquilo que acontece fora (MORAIS, 2013). Em muitos livros, entretanto, os temas de História Geral são desenvolvidos ao longo dos de história nacional. Há uma notória preocupação em primeiro cobrir os assuntos de História Geral e depois recuar no tempo e narrar os eventos da História do Brasil, o que prejudica a compreensão, por parte do aluno, do conceito de tempo histórico, bem como contribui para a ideia errônea de que a História tem um sentido, uma lógica, que ocorre primeiro na História Geral e depois na História do Brasil (CERRI, 2009).

Por fim, vale refletir que a História Integrada parte de um pressuposto de que a explicação histórica é construída a partir de uma conjunção de múltiplas temporalidades, em que aspectos de natureza econômica, política, social e cultural ocorrem de forma simultânea. Diferentemente da História Temática, a História Integrada não abandona a pretensão de abarcar toda a história, ou seja, o estudo das sociedades, tempos e lugares. Assim, a abordagem conteudista ainda dita a forma como se estruturarão os programas escolares, cuja preferência recairá sobre a “quantidade de assuntos em detrimento de um trabalho que prime pela construção do pensamento histórico, pelas relações passado-presente, pela compreensão da realidade social e pelo desenvolvimento da cidadania” (CAIMI, 2009). O rompimento da barreira do conteudismo parece ser um dos principais desafios ao ensino de história.



### 3.5. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA LOCAL

A padronização de temas e abordagens nos livros didáticos, frequente nas propostas cronológicas e factuais, restringe as possibilidades de os estudantes acessarem suas próprias experiências históricas e práticas culturais. Um ensino afastado e desconectado da realidade de crianças e jovens gera indisposição e antipatia frente ao conhecimento histórico, o que certamente não é o intuito dos professores da disciplina e dos elaboradores do livro didático. Ao menosprezar aspectos regionais e locais e temas contemporâneos, a obra didática provoca um descompasso entre as preocupações de professores e alunos, que almejam espaços de discussão para temas que os impactam diretamente, daquilo que efetivamente é objeto de conhecimento. Em termos de identificação histórica, essa concepção pode ser bastante perigosa pois, ao olharmos ao nosso redor, em bairros, associações e outros grupos e espaços, não enxergamos história neles e tampouco em nós mesmos (CAVALCANTI, 2018). A História seria, dessa forma, aquilo que se desenrola além do nosso alcance, o que compromete a noção de nos vermos como objetos da História e como sujeitos históricos. Vale ressaltar que tal constatação não implica na exclusão pura e simples de conteúdos consagrados no ensino básico, mas sim uma adequação de modo que a aprendizagem histórica não sirva ao propósito único do acúmulo de conteúdos.

O recurso da História Local, nesse sentido, pode ser um eficiente ponto de partida para o desenvolvimento de competências que visam a construção do conhecimento histórico. Entretanto, é fundamental tecer considerações a respeito da complexidade daquilo que se entende por História Local, sobretudo na identificação de suas dimensões e demarcações. Ao cogitar uma abordagem “local”, o professor ou pesquisador depara-se com os problemas que o termo pode suscitar. A palavra *local* refere-se a determinado lugar. Se compreendermos a História, de forma simplista, como o conjunto das ações e transformações humanas ao longo do tempo, fica evidente que tais ações se sucederam em algum espaço. Não existe experiência ou acontecimento fora de um lugar. Portanto, toda a História seria também História Local. Além disso, é preciso considerar que “local” pode ser uma demarcação subjetiva. Um fenômeno é local em relação a quê e para quem? O que é local para uns pode, igualmente, ser global para outros. Se assumirmos que uma dada história é local, o que seria, portanto, uma “história não local”? (CAVALCANTI, 2018). Possíveis respostas a essas indagações ainda são debatidas no campo historiográfico. Cabe, portanto, situar este debate, sobretudo em sua relação com o ensino de história.

Até o século XVIII, as experiências humanas cotidianas desenvolviam-se em limites espaciais estreitos, normalmente circundados no raio que se alcançava a pequena distância percorrida em poucos dias, seja a pé ou a cavalo. Mesmo em impérios ou países pré-modernos, as regiões ou localidades conservavam um alto grau de autonomia política, econômica, social e cultural, possuindo suas próprias normas de convívio e formas de hierarquia social. Essa centralidade do “local” ou “regional” estruturou a vida social por milênios. A partir dos séculos XV e XVI, entretanto, essas barreiras e limites foram transpostos progressivamente pelo avanço da modernidade. O domínio europeu a partir da expansão marítima e do sistema colonial fez emergir a “verdadeira história universal”, como observado anteriormente, colocando as escalas nacional e global no topo das preocupações dos historiadores. A consolidação do Estado moderno acabou por diluir o fator regional, alimentando impulsos homogeneizadores e contribuindo para a ascensão de novas influências, hábitos, técnicas, ideias e valores. Os grupos de parentesco, as comunidades locais e as organizações religiosas foram absorvidos pelo “nacional”. Essa disputa, da qual o regionalismo perde espaço, atingiu o seu auge com o nacionalismo político dos séculos XIX e XX (MARTINS, 2013).

Para evitar o erro grosseiro de considerar o nacional ou o global como um todo coeso e homogêneo, bastante comum no enfoque que se emprega no ensino de história, alguns historiadores defendem o recurso da História Local ou Regional. Uma significação tradicional elaborada por Horn e Germinari (2006, p. 118 apud ASSIS; PINTO, 2019, p. 6) afirma que a História Local pode ser compreendida “como aquela que desenvolve análises de pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas”. Entretanto, conforme assinalado por Gonçalves (2007, p. 180 apud ASSIS; PINTO, 2019, p. 7), “não existe antagonismo entre abordagens centradas nos recortes do local e do nacional, mas, sim, complementariedades”. Ao invés de simplesmente excluir ou substituir o trabalho didático com a história nacional, esta passa a ser problematizada, o que significa compreender que os saberes construídos serão distintos mediante a forma como cada região experiencia os acontecimentos. Bittencourt (2004, p. 166) sugere cautela de “não situar os temas da vida cotidiana de forma isolada dos contextos históricos e dos temas tradicionais”, evitando uma situação contraditória entre a História Local e aquela de caráter nacional ou global. Segundo a autora, ainda, é preciso notar que nenhuma realidade local é explicativa em si mesma, devendo estar, de algum modo, relacionada a outros níveis. No contexto do mundo

globalizado, a investigação histórica não pode desconsiderar as complexas redes de ligações em que os fenômenos são construídos.

Na mesma direção, ressaltam Manique e Proença (2004, p. 157 apud ASSIS; PINTO, 2019, p. 7):

Não se pense, porém, que ao defender uma abordagem didáctica [sic] dos conteúdos programáticos assente preferencialmente nos estudos locais, se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional. Pretende-se, sim, tornar diferente essa construção. Compreender o passado nacional na sua relatividade de historicidade é acabar com o mito de uma história nacional unitária e eterna, forjada num discurso historiográfico sobre a Pátria, herdeira do século XIX, que nada diz aos jovens de hoje, nem contribui para fazer do ensino da história o suporte de uma memória viva que possa contribuir para criar uma identidade nacional, aberta ao mundo e multicultural.

Para Martins (2013, p. 144), “as regiões e os lugares são tensionados pelo embate entre o *tempo do mundo* e o *tempo dos lugares*, segundo a formulação de Fernand Braudel”. O tempo do mundo se refere à ideia de um tempo comum a todos os espaços, aquele que irradia a partir dos centros da história global. Repercute nos espaços marginais, porém não se realiza em sua totalidade. O tempo dos lugares, todavia, refere-se àquele vivido de fato nas diversas localidades. Essa compreensão, bastante original por parte de Braudel, é tarefa do “historiador regionalista”, pois considera as experiências tidas como hegemônicas relacionando-as com as experiências dos lugares. A premissa não exclui o global, como se poderia imaginar, mas também não subestima as potencialidades do regional.

Uma outra perspectiva afirma que a História Local não deve ser dimensionada apenas pelo aspecto físico-espacial. Devemos questionar, portanto, que outros fatores devem ser considerados para que este tipo de abordagem faça sentido. É imprescindível que, além de adotar escalas “menores” e mais próximas dos recortes dos alunos, sejam eles o bairro, a cidade, o Estado, se cogite, também, referenciais que não se limitem à geografia e política dos lugares, como a cultura material e grupos sociais. Nesse sentido, o recorte seria uma decisão daquele que deseja refletir acerca das experiências dos sujeitos em espaços delimitados, não apenas no nível geográfico espacial, pois a própria noção de local não nos é dada previamente, sendo uma construção social do historiador/professor/pesquisador. É ele o sujeito autor desse espaço conceitual (ASSIS; PINTO, 2019). Para Cavalcanti (2018, p. 282) o que determina que um acontecimento possa ser enquadrado na categoria *local* “não é a dimensão do espaço, nem a dimensão do tamanho, pois quem institui a dimensão, a legitimidade, o reconhecimento e a representação é a dimensão política do acontecimento”.

São as práticas políticas e as relações de poder que produzem sentido e reconhecimento do espaço físico. Martins (2013, p. 144) é enfático em relação aos recortes que tradicionalmente são adotados por historiadores:

[...] os profissionais da História precisam abandonar o apego aos recortes oficiais, baseados numa territorialidade meramente política (estados, mesorregiões, municípios). Mais do que linhas num mapa político ou características fisiográficas, são as redes de relações sociais e alguma forma de consciência de pertencimento que indicam a existência dinâmica das regiões.

Uma nítida contribuição da chamada História Local ou Regional é a identificação da “presença de história” em espaços ou a partir de objetos que, em uma visão tradicional, não seriam apreciados. Alunos e professores interessados em uma análise histórica local podem contemplar temas oriundos da própria comunidade escolar; de instituições como grupos religiosos; de temas como saneamento, saúde, moradia, lazer; de atividades como feiras, comércios, práticas agrícolas, entre outros (COSTA, 2019).

A professora e historiadora Circe Bittencourt (2004, p. 165), por sua vez, ressalta que “a História Local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno”, identificando o passado sempre presente em seus vários espaços de convivência. No entanto, é imperativo que a narrativa local não seja vítima de uma armadilha em termos de demarcação e objeto. Caso o pesquisador/professor explore interpretações etnocêntricas e localistas, ou seja, aquela que identifica o local com o mais próximo ou o mais conhecido, estará reproduzindo, em menor escala, o método de investigação de dimensão nacional, aquele em que a narrativa é concentrada no estudo dos “grandes personagens” e “grandes acontecimentos” do poder político e das classes dominantes locais. Os “historiadores regionalistas” trabalham com a perspectiva das localidades não porque afirmam uma suposta dicotomia entre o geral e o particular, mas sim porque “questionam e criticam as narrativas e interpretações históricas dominantes e as crônicas triunfalistas do progresso, seus pressupostos e implicações político-identitárias” (MARTINS, 2013).

Grande parte dos materiais disponíveis para o estudo da história local são encartes produzidos por representantes políticos da região ou pelas famílias de indivíduos tidos como personalidades locais, além de materiais publicitários dos próprios órgãos do governo. Essas publicações trazem por característica a promoção de algumas poucas pessoas em detrimento do conjunto da população e suas experiências. Nesta acepção, a abordagem da História Local

é resumida na narrativa oficial dos chamados aspectos políticos, que valorizam as origens do município e os “grandes personagens” que contribuíram para o desenvolvimento da região. De modo geral, adotam uma visão histórica linear, evolutiva e determinada, quando a proposta sugere justamente o contrário, ou seja, tratar a sociedade em seu conjunto, não apenas dos poucos que a governaram e, por vezes, oprimiram (FONSECA, 2003; HORN; GERMINARI, 2006; BITTENCOURT, 2004 *apud* ASSIS; PINTO, 2019, p. 15).

Durante grande parte dos séculos XIX e XX, os estudos de História Local ou Regional foram influenciados pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB). Nesse período, produziram-se as chamadas corografias, ou seja, monografias municipais e regionais que cobriam história, tradição e memória coletiva. Os materiais eram quase sempre escritos por membros dos institutos históricos ou pessoas que ocupavam posições privilegiadas na hierarquia social e política. A narrativa que se construía afirmava que a região era o resultado do protagonismo de figuras extraordinárias, o que colaborava para despertar o amor ao passado, uma visão romântica que inclusive moldou muitos livros didáticos na década de 1960, quando não foram as próprias corografias os textos de consulta dos alunos na educação básica (MARTINS, 2013).

A maneira de enxergar a História em uma perspectiva política, linear e evolutiva possui raízes históricas no século XIX. A disciplina, tal qual a conhecemos hoje, estruturou-se na França, que buscava justificar os ideais nacionalistas e consolidar a formação do Estado-Nação. No Brasil, o Colégio Pedro II foi diretamente influenciado pelos franceses e almejava “criar uma identidade nacional homogênea em torno de um Estado politicamente organizado” (HORN E GERMINARI, 2006, p. 122 *apud* ASSIS; PINTO, 2019, p.10). Dessa forma, produziu-se uma historiografia de feições europeias que explicava a genealogia da nação brasileira, destacando os grandes feitos e os grandes personagens. As massas populares foram alijadas da narrativa, não havendo espaço para a história dos trabalhadores, dos indígenas, dos negros, das mulheres, entre outras categorias. A história, enquanto disciplina, desenvolveu-se como prática excludente. A correção para esse desequilíbrio na representação dos sujeitos históricos implica, necessariamente, em um ensino de história mais próximo da realidade dos alunos brasileiros, predominantemente vindos de famílias pobres. Por raramente vermos “gente como a gente” como objeto da história que estudamos, não aprendemos, também, a nos vermos a nós próprios como objeto de história, muito menos como sujeitos históricos (COSTA, 2019). A História Local ou Regional, assim, é uma estratégia de ensino que permite superar essa limitação, pois constitui-se em uma abordagem social que busca

reconstruir as condições de vida de diferentes segmentos da sociedade de um lugar determinado (HORN; GEMINARI, 2006, p. 124 apud ASSIS; Pinto, 2019, p.10).

O ensino de História Local enquanto estratégia busca fortalecer a relação dos alunos com o local através dos movimentos de pertencimento e identificação. Dessa forma, é essencial uma perspectiva histórica que considere a vida das pessoas e do local em que elas vivem. Para Bittencourt (2004, p. 121), uma das premissas do ensino de história é justamente o de fomentar a construção das identidades:

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial da atualidade [...]. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. Neste sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão-crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina.

Uma abordagem não centrada apenas no global é determinante para que os alunos possam se situar no momento histórico em que estão inseridos, contribuindo para sua formação intelectual e social. Na mesma linha de raciocínio, Mattoso (1998, p. 180 apud DONNER, 2012, p. 225) destaca o aspecto comunitário da produção de História Local ou Regional e afirma que seus resultados pretendem levar os indivíduos a repensar suas próprias identidades:

Volto aqui, portanto, ao meu ponto de partida: a atitude vivencial do homem perante os círculos sociais a que pertence e em que se apóia para se realizar, cumprir os seus desejos ou se sentir feliz. A monografia local ou regional com o seu estudo da terra e o que ela dá, dos homens que nela viveram com a reconstituição dos poderes que nela se exercem e aí consomem ou distribuem os bens, com o traçar dos diversos círculos espaciais que a dividem ou envolvem, com a análise da cultura que aí recria e transfigura a realidade – tudo isso ajuda a tomar consciência da comunidade através do conhecimento da sua gênese e da sua evolução por um lado, e do conhecimento da sua identidade específica, por outro.(...) Em qualquer das hipóteses, o estudo do passado local ou regional pode ser extremamente gratificante para quem procure conhecer-se a si próprio e ao mundo a que pertence.

A percepção de que a abordagem local ou regional é importante para a formação dos alunos não passou despercebida pelos parâmetros da educação brasileira. As discussões acerca do tema não são recentes e foram contempladas já nas reformas educacionais da década de 1930. No Parecer 853 do Conselho Federal de Educação de 1971, a História Local surgia como um recurso didático que agregava as atividades de história e geografia e “privilegiava o estudo do mais próximo e mais simples deslocando-se depois para o mais

distante e mais complexo” (SCHMIDT, 2007, p. 188 apud Cavalcanti, 2018, p. 277). No contexto da redemocratização, entre as décadas de 1980 e 1990, os conteúdos da disciplina foram reorganizados e implantados a partir da educação infantil, quando as crianças passaram a ter contato com a chamada História Local. Um claro objetivo para os momentos iniciais na formação básica era “reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (BRASIL, 1997, p. 33). O documento buscava promover relações de semelhança e diferença, alterações e permanências no próprio espaço ou em espaços longínquos nos diferentes tempos históricos (ASSIS; PINTO, 2019). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de história referentes ao Ensino Fundamental destacam:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (BRASIL, 1997, p. 40)

O documento afirma, ainda, o papel da disciplina de história ao conceber os alunos como sujeitos históricos, o que está intimamente relacionado à noção de História Local e Regional em oposição à história das camadas predominantes.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (BRASIL, 1997, p. 29)

Nesse sentido, o fazer histórico pode ser compreendido como o resultado das ações de múltiplos sujeitos históricos que ultrapassam as barreiras de narrativas que se pretendem oficiais, incluindo a fala dos silenciados e, segundo Assis e Pinto (2019, p. 5) “projeta uma história mais plural, democrática e inclusiva”.

Apesar da clara valorização de um ensino voltado à formação da consciência histórica, da construção das identidades e da compreensão do sujeito em relação ao entorno, especialistas apontam que as iniciativas propostas em documentos oficiais não se traduziram

em modificações substanciais e efetivas no percurso formativo dos professores nem se converteram em material de apoio à sua prática docente (ASSIS; PINTO, 2019). A necessidade de ampliar a perspectiva local ou regional em sala de aula esbarra em uma série de desafios inerentes à concretização do trabalho docente, não sendo uma tarefa simples e de curto prazo. Em primeiro lugar, os professores de história estão sabidamente sobrecarregados por uma rotina de trabalho intensa e em condições adversas, de modo geral. Na maioria dos municípios e estados são raros os estudos de trajetórias locais e regionais de boa qualidade que poderiam nortear práticas pedagógicas. Quando existem, podem ser difíceis de acessá-los e, ainda mais, utilizados em sala de aula, por mais que já possamos contar com as benesses da tecnologia digital (MARTINS, 2013).

Outro ponto delicado - discutido anteriormente - diz respeito aos limites impostos pelo uso de livros didáticos e sistemas apostilados. Embora muitos exemplares tenham boa qualidade textual e sejam ricos em termos de iconografia e propostas de trabalho, dificilmente este material base que se utiliza largamente em sala de aula conseguirá dar conta das especificidades locais. Como são produzidos para atender alunos e professores de diferentes regiões do país, assumem uma abordagem tida como “universal” da História, que impede um aprofundamento equânime em orientações para trabalhos de estados com realidades e experiências completamente distintas, muito menos de cidades ou regiões dentro dos estados (COSTA, 2019).

Em alguns casos, é possível notar um embaralhamento do nacional e do regional, como observado nas décadas de 1960 e 1970, quando grande parte da produção historiográfica brasileira ocorria através das universidades. A Universidade de São Paulo (USP) publicou uma série de pesquisas históricas abordando aspectos da história paulista. Os materiais atualizaram antigas concepções e apresentaram grande rigor do ponto de vista teórico e metodológico. Entretanto, contribuíram para a identificação de sua história com a história nacional, dada a hegemonia econômica e também acadêmica que o estado alcançou. Nos livros didáticos dos ensinos fundamental e médio, por exemplo, ainda é usual abordar a trajetória da república brasileira à luz do “modelo paulista” (MARTINS, 2013). Determinados assuntos tradicionalmente trabalhados em sala de aula corroboram para essa associação, como a cafeicultura, a imigração europeia, a industrialização, a urbanização, os movimentos sociais e as vanguardas artísticas (a Semana de Arte Moderna em 1922 é bastante simbólica nesse sentido). Dessa forma, os alunos acostumam-se com uma imagem de São Paulo que é sinônimo do ideal de progresso e modernidade, enquanto em outras partes do país



os estudos regionais assumiram uma perspectiva de negatividade e inferioridade. Na década de 1980, as distorções resultantes de generalizações puderam ser minimamente corrigidas a partir da propagação de cursos de pós-graduação em História fora de São Paulo. Os estudantes puderam, então, ampliar o trabalho com temas e acervos documentais regionais, conferindo maior relevância à “história ao microscópio”, conforme a célebre expressão do historiador francês Pierre Goubert<sup>3</sup>. Muitas das produções acadêmicas oriundas dos cursos de pós-graduação utilizam-se de recortes temáticos sobre o local e podem ser fontes confiáveis para os professores do ensino básico por remeterem a um estudo teórico sistematizado. Evita-se, dessa forma, o uso exclusivo de materiais de memorialistas, materiais publicitários elaborados por órgãos oficiais de governo e da apologia a personagens político-administrativos da região (ASSIS; PINTO, 2019).

Na História Local ou Regional, nem sempre os temas selecionados como objeto de estudo corresponderão às convenções periódicas mais tradicionais, como é o caso da História do Brasil, que costuma periodizar os regimes de governo em Colônia, Império e República, o que pode ser um fator complicador para que o professor se sinta à vontade para trabalhar de uma forma que não esteja habituado. Em um dado lugar, o conjunto de transformações históricas pode ser detectado a partir de outras datas, materiais, processos e fenômenos, não apenas das decisões políticas que partem de alguma instância política superior responsável por grandes mudanças. Admitir outros marcos temporais permite ao aluno a compreensão de que convenções são produzidas por pessoas, que possuem seus próprios códigos de valores e interesses e são diretamente influenciadas por seu próprio tempo. Permite entender, ainda, que a história lida nos livros didáticos não é regra, podendo ser incrementada e adaptada segundo as próprias demandas dos alunos, desde que siga determinadas normas para sua produção (COSTA, 2019).

Apesar das dificuldades mencionadas, é preciso insistir na utilização da História Local como estratégia de ensino. Se o livro didático padroniza os temas e invoca uma análise “universal”, caberá ao professor a atuação como sujeito produtor do conhecimento que servirá de objeto de estudo. Estes precisam estar atentos às especificidades regionais, conhecer museus e arquivos das áreas onde os alunos residem, procurar saber quais tipos de pesquisas

---

<sup>3</sup> Pierre Goubert, autor de obras clássicas sobre a demografia, a economia, a sociedade e a cultura de antigas regiões da França, cunhou a expressão “história ao microscópio”, sendo bastante influente aos estudos que privilegiam o caráter local e/ou regional da história.

são desenvolvidas nas universidades mais próximas, entre outras coisas. Martins (2013, p. 146) defende:

Os professores de História, para levar às salas de aula a História Regional e Local, terão que virar pesquisadores. Ensino e pesquisa, teoria e prática terão que ser definitivamente associados, respeitando-se, é claro, as situações concretas vividas pelos profissionais da História. O que não se poderá fazer é ficar de braços cruzados, à espera de que alguma universidade ou algum pesquisador consagrado produza material didático suficiente para atender as demandas dos professores espalhados pelo Brasil, país tão grande quanto multifacetado.

Ao contrário do que se possa imaginar, a pesquisa é inerente ao ofício do professor de história, que não deve se acomodar aos materiais e metodologias que privilegiam apenas uma perspectiva globalizante. Da mesma maneira, deve-se incentivar que os alunos adotem essa mesma “atitude historiadora” frente aos objetos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estimula tal postura por meio dos “processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise”, que se tornariam inteligíveis e compreensíveis por meio de uma prática retórica (BRASIL, 2018, p. 398). O professor encontra, nas próprias experiências dos alunos, material suficiente que justifique práticas de ensino-aprendizagem a nível local ou regional, transitando por cartas, fotografias, diários, coleções de discos, álbuns de família, ou até mesmo blogs e perfis de redes sociais - compreendendo-os como documentos - criados pelos estudantes. Atividades que contemplem diferentes suportes materiais permitem a reflexão sobre como homens e mulheres registraram suas histórias em diferentes contextos temporais (CAVALCANTI, 2018).

Dentre os eixos norteadores do Ensino Médio Integrado, apresentados por Moura (2007, p.23 apud SOUZA e COSTA JUNIOR, 2016, p. 84)), está a pesquisa como princípio educativo. Para ele:

A pesquisa deve instigar o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gerar inquietude, para que ele não incorpore “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum (saber cotidiano), escolares ou científicos. Esse tipo de atitude, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o estudante possa formular questões de investigação no campo mais formal, quer seja na sua forma aplicada ou na denominada pesquisa de base ou acadêmica.

### 3.6. O USO DO DOCUMENTO EM SALA DE AULA

O estudo da História implica a possibilidade de nos deslocarmos para outros espaços e temporalidades, conhecermos diferentes experiências humanas, estabelecermos diferenças e semelhanças e entendermos a formação cultural dos muitos grupos humanos ao longo do tempo. Aos alunos, tais capacidades somente serão possíveis quando perceberem-se como agentes historicamente localizados e capazes de interferir na construção do objeto de estudo. Esse é um passo importante para que o professor consiga sensibilizar os estudantes para a compreensão do papel que a História tem em seu cotidiano. Conhecer a própria realidade e nela intervir é função da aprendizagem, que só será viável mediante a adoção de uma postura investigativa.

Enxergar a sala de aula como um espaço propício à investigação e à reflexão ainda é tarefa difícil que esbarra em uma série de práticas tidas como tradicionais. Conforme assinalou Paulo Knauss (2004, p. 30), “a escola tem sido o lugar de exercício do papel social do professor, identificado com uma concepção de saber pronto, acabado e localizado, cujo desdobramento é a aversão à reflexão e o acriticismo, sem falar na falta de comunicação”. Estimular a investigação deve ser, portanto, uma prática recorrente desde o início da formação no ensino fundamental. Posto que a realidade não é algo simplesmente oferecido, mas sim uma construção que o homem faz com os materiais que lhe estão disponíveis, a produção de conhecimento é fruto da relação entre os sujeitos do conhecimento e os objetos investigados. Embora a pesquisa histórica seja sempre incompleta, os fatos e evidências a que se dedica são reais e podem ser conhecidos segundo métodos históricos (AVELAR, 2011).

A maneira como o conhecimento histórico é produzido em sala de aula envolve operações e processos complexos. Todavia, é certo que só é possível mediante pesquisa cientificamente conduzida. O sujeito do conhecimento deve ser, de alguma forma, um pesquisador ou investigador, ciente de que a ciência não é uma realidade pronta e acabada, mas uma construção intelectual. A postura investigativa exige do sujeito do conhecimento a mudança constante de seus objetos e métodos de análise, tarefa nada trivial.

A racionalidade e a cientificidade estão intimamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem de história. A análise de fontes documentais, nesse sentido, permite ampliar o conhecimento acerca do passado e, por outro lado, permite aos alunos compreender, na prática, a forma como se constitui o próprio conhecimento histórico. Um leigo pode ser induzido a acreditar que o ofício do historiador se resume ao estudo de um

repertório estabelecido de fatos que serão transmitidos na forma de narrativa. Contudo, o conhecimento que temos do passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes. Assim, o trabalho com as fontes possibilita aos alunos compreender que o conhecimento sobre o passado é fruto deste trabalho intelectual. Sua utilização pode ser uma importante ferramenta para engajar os estudantes com o objeto de conhecimento, pois são fortes indícios de situações vividas (ALBERTI, 2019).

Porém, os documentos históricos têm sido utilizados, em geral, como adereço ou complemento aos conceitos e conteúdos trabalhados. Via de regra, buscam comprovar a narrativa do professor ou do livro didático, decorrentes da pretensão de conferir realidade ao relato histórico. Há uma série de exemplos de abordagens que evidenciam esse tipo de utilização banalizada, como quando numa aula de história o professor destaca as punições à Alemanha no contexto da Primeira Guerra Mundial e, em seguida, exhibe os artigos do Tratado de Versalhes, entendidos como comprovação do que acabou de descrever (PEREIRA;SEFFNER, 2008). Evidente que não há problema algum o professor trazer o conteúdo do documento para a sala de aula. O problema encontra-se justamente no que se pretende com este recurso, neste caso, conferir caráter de “prova do real”. Nas aulas de física e química, utilizam-se experimentos que comprovam a fala do professor. Nas aulas de matemática, fórmulas elaboradas não parecem deixar dúvidas ao aluno. Dessa forma, a solução natural para conferir veracidade às aulas de história foi apelar ao documento, uso incoerente e que distorce os sentidos da própria História. Devemos nos questionar, portanto, as razões da insistência em métodos pouco eficientes e o que gostaríamos de alcançar, em termos de aprendizagem, na utilização de documentos históricos no ensino básico.

A centralidade do documento no ofício do historiador remete a um fenômeno do século XIX. Na época, a tradição positivista entendia o documento escrito como o próprio fundamento do fato histórico. Bastava ao historiador extrair o que nele continha, sem acrescentar nada que proviesse de suas experiências e valores. O propósito era mostrar os acontecimentos tal qual aconteceram, uma reprodução fiel do que se sucedeu. Tal relação com o documento pressupõe, indubitavelmente, uma atitude passiva e receptiva por parte do historiador, inviabilizando qualquer possibilidade de intervenção frente ao passado (SCHMIDT, 1997). A tradição positivista foi muito influente, pois foi neste mesmo século que a história constituiu-se enquanto disciplina passível de ser ensinada. Os métodos tidos como científicos de análise histórica buscavam justificar a genealogia da nação e o desenvolvimento das civilizações. Amparados na documentação, as “provas” não poderiam ser refutadas. Essa tradição ainda hoje parece conduzir muitas práticas nas salas de aula de

História, não tanto como produto de uma ciência, mas pela via de uma memória coletiva e também do senso comum (PEREIRA;SEFFNER, 2008).

A valorização da cientificidade no século XIX resultou no estabelecimento de hierarquias entre os documentos. Os registros escritos, de modo geral, foram considerados mais fidedignos para “comprovar” o passado. Os historiadores dispensavam maior atenção aos documentos oriundos do poder, desde atos e decisões governamentais a registros de datas, eventos e feitos dos chamados “grandes personagens”, a chamada História Factual, conforme já analisado. No final do século, o livro *Introdução aos estudos históricos*, de Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos criou tendência a sistematizar a metodologia que os historiadores deveriam se guiar, afirmando que “quando todos os documentos forem conhecidos, e tiverem passado pelas operações que lhes garantam o uso, o trabalho de erudição crítica estará concluído” (LANGLOIS;SEIGNOBOS, 2017, p. 282 apud LUCA, 2020, p. 37).

Este tipo de uso didático demonstra-se excessivamente centrado na figura do professor. É ele quem encaminha e explica a maneira como o aluno deve se relacionar com o documento histórico. A contraposição a essa utilização se deu de forma gradativa, reverberando nas práticas didáticas atuais. A introdução metodológica da Escola Nova foi um passo importante ao deslocar para o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem. O professor assumia, cada vez mais, um papel de orientador ou introdutor dos conhecimentos aos alunos. No que diz respeito à utilização do documento, os escolanovistas promoveram uma mudança significativa de tratamento didático. Para tornar o ensino de história menos livresco, recomendava-se o uso do documento para despertar suas lembranças e memórias, o que levaria a um contato mais pessoal e íntimo com as realidades passadas. Mapas, fotografias e textos passaram a se constituir em ferramentas de substituição do real, que refaziam a imagem do passado e permitiam ao aluno imaginar este passado. Acreditava-se, dessa forma, que o aluno teria uma assimilação mais duradoura e significativa dos conhecimentos históricos. Apesar de uma importante renovação pedagógica, a Escola Nova apresentou um claro limite em relação à utilização do documento no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que sua concepção não se alterou, ou seja, permaneceu a noção de prova irrefutável do real (SCHMIDT, 1997).

Um segundo momento decisivo no tratamento do documento histórico se deu no campo da historiografia, posteriormente incorporado à sala de aula. A Escola dos Annales<sup>4</sup> promoveu o que os historiadores convencionaram chamar de “revolução documental”, que se distanciou da tradição positivista ao permitir que o olhar do historiador não se restringisse apenas aos documentos oficiais e tramas políticas, explorando uma gama muito mais ampla de vestígios do passado, o que encerrou o “império” do documento escrito. O uso de imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral, entre outros aspectos, representou um salto quantitativo do documento.

Mas talvez o mais importante tenha sido o direcionamento dos historiadores à temática social, não apenas política e, em menor medida, econômica. A História passou a englobar as mentalidades, o cotidiano, o imaginário, a vida privada e outros objetos que até então eram contemplados apenas pela Antropologia e a Etnologia. A visão mais abrangente rompeu o olhar exclusivo à história eurocêntrica, pois a história dos povos africanos e indígenas, restritos à Antropologia, passaram a ser valorizados pelo historiador (PEREIRA;SEFFNER, 2008).

A revolução documental não se deu apenas no aspecto quantitativo, mas também na revisão conceitual daquilo que se entendia como documento. O historiador francês Charles Le Goff (1996, p. 538) afirmou que o documento é monumento, ou seja, um rastro deixado pelo passado, construído pelos homens com intencionalidade:

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si própria. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.

Nesse sentido, deixava de ser a comprovação da verdade, nem mesmo podendo ser considerado “verdadeiro” ou “falso”. A premissa se desloca da verificação da veracidade para a marcação das condições políticas de sua produção, pois o que os historiadores têm à disposição não é o passado em si, mas uma seleção feita sob jogos de forças, atualizadas pelas gerações anteriores e influenciadas pelas circunstâncias do presente. Se não se constituem em prova, os documentos podem ser compreendidos como construções, segundo

---

<sup>4</sup> Movimento historiográfico surgido na França por Lucien Febvre e Marc Bloch. O nome remete à revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, cuja primeira publicação se deu no ano de 1929.

as quais os homens procuraram consolidar determinadas imagens de si mesmos para as gerações futuras (PEREIRA;SEFFNER, 2008).

Essa nova perspectiva não pressupõe que os documentos encerram valor em si mesmos. Não se trata mais da descoberta de um conjunto inédito de documentos perdidos em um arquivo, mas sim da forma como os pesquisadores se relacionam com eles, das perguntas que lhe dirigem, na medida em que não encerram verdades. O ofício do historiador depende, claro, dos testemunhos de outros tempos, mas não se deve creditar à sorte ou ao acaso o acesso que a eles temos. A decisão daquilo que será preservado enquanto documento depende da percepção do que é valorizado em um determinado contexto histórico. O que foi guardado em instituições como arquivos ou museus é resultante de uma seleção feita pelos contemporâneos e denota uma aposta em direção ao futuro, ou seja, uma tentativa de deixar às gerações seguintes a forma como aqueles documentos supostamente deveriam ser entendidos. O processo de seleção impõe silêncios, exclusões e depurações intencionais, que precisam ser consideradas, pois muitas vezes podem dizer muito mais daquilo que a intencionalidade previa guardar para o futuro (LUCA, 2020). Edward Carr (apud HUGHES, 2002, p.43-44) chamou atenção para os limites dos testemunhos do passado ao afirmar que “nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava”

Pereira e Seffner (2008) advertem que o uso de fontes no ensino de história na educação básica “não decorre de uma obrigação transcendental, mas de uma disposição teórica pedagógica do professor”, ou seja, a não utilização de fontes documentais também é uma alternativa. Nos últimos tempos, segundo os historiadores, o uso de fontes tornou-se “inquestionável, moderno, avançado e de acordo com as últimas tendências historiográficas e educacionais”. Essa pressão pode levar os professores a utilizarem o recurso das fontes em sala de aula sem a devida reflexão sobre seus fundamentos e implicações teóricas. O recurso acaba servindo, em muitos casos, como forma de solucionar o conhecido problema de tornar a aula de história menos tediosa, o que faria com que os alunos não afirmassem que o estudo da disciplina não possui serventia.

Mas caso os professores de fato queiram utilizar-se deste recurso, é necessário o questionamento de como fundamentar o uso de fontes no ensino de história sem incorrer no erro de entendê-los como prova do real (noção essa que parece ter sido superada na pesquisa histórica, mas ainda é comum na disciplina escolar) e também como o uso das fontes na pesquisa pode conferir apoio pedagógico ao ensino. Ambas as questões podem suscitar maior coerência no recurso, evitando a utilização banalizada.

O uso de fontes históricas deve servir ao propósito de mostrar às novas gerações o quanto a construção do conhecimento histórico pode ser um processo complexo, onde o maior problema é menos ensinar um determinado conteúdo e mais contribuir para a produção de uma outra memória, que seja distinta da noção de verdade incontestável. O recurso torna-se viável a partir do momento em que entendemos que seu objetivo é a complexidade, não a facilitação. No ensino de história, é comum que alguns procedimentos didáticos busquem tornar alguns conhecimentos mais “acessíveis” aos alunos, de modo que o documento serve apenas para tornar o distante mais próximo, haja vista a resistência por parte de muitos alunos em compreender os motivos do estudo de realidades passadas (PEREIRA;SEFFNER, 2008).

Não se trata, evidentemente, de querer tornar o estudante um micro historiador, como se fosse possível exigir dele o preparo intelectual e metodológico para exercer o ofício deste profissional. O que se ensina é a leitura dos diferentes tipos de representações sobre o passado, não a leitura do documento em si. Espera-se do estudante, se não a leitura do documento, a desconfiança sobre ele, percebendo-o como uma construção de seu tempo, um mecanismo que um determinado grupo criou para lembrar às gerações seguintes uma certa imagem que se pretendia, o que não significa dizer atestar sua falsidade. Talvez o mais importante seja ensinar como os historiadores produzem os conhecimentos históricos a partir das fontes que lhe estão disponíveis, assim como os problemas que estão implicados nesse processo. Dessa forma, terão condições de assimilar as especificidades da narrativa histórica em relação a outras narrativas, como a televisão, o cinema, a fotografia, a música, o jornalismo, entre muitos outros. A História é entendida, portanto, como o estatuto de uma ciência.

Schmidt (1997) argumenta que os documentos históricos devem se tornar o ponto de partida no trabalho em sala de aula. Os alunos começariam aprendendo a observá-lo, descrevê-lo, identificá-lo, ao mesmo tempo em que passam a distinguir os diferentes tipos de documentos. A ampliação do seu uso supõe “introduzir o aluno à compreensão dos documentos iconográficos, da história oral, e dos testemunhos do próprio meio, além das linguagens literárias e da informática”.

Nessa perspectiva de utilização, o documento não deve ser tratado como um fim em si mesmo, mas serve para responder problemas e indagações dos próprios alunos. Para isso, a intervenção do professor se faz fundamental, o que não significa afirmar que se estabelecerá uma relação autoritária, centrada unicamente no professor. O que se quer dizer é que os alunos não serão relegados à própria sorte, afinal, a superação do tratamento tradicional



conferido ao documento exige, por parte do aluno, o domínio de conhecimentos ou informações do conteúdo que é objeto de estudo. O professor exerce um importante trabalho de orientação na elaboração de procedimentos lógicos que permitam aos estudantes o levantamento de hipóteses. O trabalho com documentos históricos em sala de aula deve privilegiar a formação crítica e a diversificação das situações de aprendizagem, o que certamente levará à produção autônoma dos alunos (SCHMIDT, 1997).

### 3.7. A ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Muitos historiadores mostram-se céticos quanto ao uso de imagens como evidências históricas, afirmando que podem ser demasiado ambíguas e lidas de maneiras diversas. Essa concepção vem sendo cada vez mais superada, posto que os historiadores têm ampliado seus interesses e objetos para além dos eventos políticos, debates econômicos e estruturas sociais. O estudo das mentalidades, da vida privada, do cotidiano, do corpo, entre outros campos, somente foi possível porque os historiadores não se limitaram às fontes tidas como tradicionais, sobretudo o documento escrito produzido por administrações oficiais e preservados em arquivos (BURKE, 2017).

O historiador britânico Raphael Samuel descreveu a si mesmo e os colegas historiadores de sua geração como “visualmente analfabetos”, uma vez que a formação de todos, tanto na escola quanto na universidade, foi quase que exclusivamente voltada a ler textos (BURKE, 2017). Essa atitude centrada no textual pode ignorar a possibilidade de aprender sobre o passado de povos inteiros que, ou não conheciam a escrita, ou não se manifestavam através dela (AVELAR, 2011). Entretanto, uma minoria de historiadores já se utiliza da evidência de imagens há certo tempo. Escrever sobre a pré-história, por exemplo, seria inviável sem a evidência das pinturas das cavernas de Altamira ou de Lascaux, assim como o estudo do Egito Antigo sem o testemunho das pinturas nos túmulos. Mas mesmo nas áreas de investigação onde a documentação escrita é possível, a historiografia vem refinando o olhar, como nos estudos sobre atitudes políticas, “opinião pública” e propaganda, onde os historiadores já se utilizam da evidência das imagens (BURKE, 2017). Knauss (2006, p. 100) afirma que “desprezar as imagens como fontes da História pode conduzir a deixar de lado não apenas um registro abundante, e mais antigo do que a escrita, como pode significar também não reconhecer as várias dimensões da experiência social”.

Em relação ao ensino, pouco se sabe sobre as formas como as imagens são trabalhadas em sala de aula e que significado assumem na aprendizagem dos alunos. O

acelerado ritmo de desenvolvimento das tecnologias educacionais trouxe consigo uma gama variada de opções para introduzir imagens no contexto escolar, embora as desigualdades de acesso ainda sejam um fator limitante para a maioria das escolas e estudantes do país. Sabemos, entretanto, que alguns tipos de imagens fazem parte do cotidiano escolar através das ilustrações dos livros didáticos. Há cerca de um século, gravuras e mapas se fazem presentes nos capítulos destinados à História do Brasil e História Geral.

As ilustrações nos manuais escolares brasileiros possuem uma marca francesa acentuada. Durante muitos anos, nossas propostas curriculares foram baseadas no que se desenvolvia na França. Curioso notar, inclusive, que a maior parte dos livros nacionais foram impressos em Paris até a década de 1930. Assim, permanecem gravuras e reproduções do acervo do museu do Louvre, que destacam imagens das primeiras civilizações - Egito e Mesopotâmia - e do período feudal. No século XIX, o historiador francês Ernest Lavisse alertou para o que entendia da importância da presença de ilustrações em seus livros:

As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. É o que denominamos de revisão pelas imagens e acreditamos que este trabalho possa desenvolver a inteligência das nossas crianças ao mesmo tempo que sua memória (citado por Bittencourt, 2004, p.75).

O trecho destacado evidencia a utilização de imagens como recurso à memorização. Segundo essa perspectiva, as imagens devem sempre estar associadas aos textos para ilustrá-las. Cabe indagar, portanto, que uso se faz das imagens, assim como a qual propósito se destinam.

Bittencourt (2004) questiona se as imagens presentes nos livros didáticos servem apenas para fins ilustrativos visando tornar as páginas mais atrativas aos jovens leitores ou se assumem alguma função pedagógica específica. Questiona, também, se as ilustrações auxiliam a leitura do texto, se ampliam suas informações, se as legendas informam algo relevante. Em relação a esta última indagação, a autora afirma que muitos livros recentes fornecem indicações do período de produção da gravura, além do nome do autor e o local onde a obra se encontra preservada. Todavia, desconfia que tais informações - essenciais para a compreensão da imagem - não estão contidas no livro por razões pedagógicas, mas sim por questões de direitos autorais que permitem a sua reprodução. Além disso, os autores, muitas vezes, não possuem total controle sobre a composição final do livro, que fica à cargo de

especialistas em pesquisa iconográfica. Estes tomam decisões centradas em questões editoriais e de mercado (BITTENCOURT, 2004). O livro precisa ser atraente em termos visuais, mais agradável ao olhar de jovens estudantes, supostamente desinteressados em materiais carregados de textos. Isso explica por que, principalmente no Ensino Fundamental, os livros estão organizados segundo um modelo onde as imagens são atrativas, primordialmente coloridas e ocupam um grande espaço na obra (AVELAR, 2011, p. 127).

Quando as imagens são contempladas no texto, a evidência é frequentemente utilizada para ilustrar as conclusões a que o autor chegou previamente por outros meios (BURKE, 2017). No contexto escolar, a imagem em questão não suscita novos problemas, não estimula a reflexão, ou seja, carece de propósito pedagógico. A forma como é utilizada assemelha-se em grande medida ao uso também discriminado dos documentos históricos, como se pôde observar em tópico já abordado.

Além da utilização da gravura como recurso complementar ao texto, também foi empregada no sentido de consolidar determinadas visões e discursos ideológicos nos manuais escolares. No ensino de História do Brasil, por exemplo, as ilustrações mais comuns sobre o passado da nação foram reproduzidas por desenhistas e fotógrafos de quadros históricos do século XIX. À época, buscava-se construir uma noção de surgimento da nação aos moldes de uma tradição europeia. Nesse sentido, uma das obras de maior reprodução é a pintura *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, uma versão do 7 de setembro que destaca a figura do príncipe regente D. Pedro, futuro imperador do Brasil, e seu ato heróico de romper com Portugal ao erguer uma espada e proferir suas famosas palavras de ordem. Apesar de ter finalizado a pintura no ano de 1888, portanto algumas décadas após a emancipação, a cena parece ter se enraizado no imaginário coletivo quando se pensa no surgimento do Brasil independente. Há muitas imprecisões históricas no quadro, que por décadas não foram motivo de problematização nos livros didáticos e nas aulas de História. A maior preocupação era justamente constituir uma memória histórica para as gerações seguintes (LIMA JUNIOR; SCHWARCZ; STUMPF, 2022).

As gravuras também realçaram a ênfase conferida à História Política, que até recentemente predominava no ensino de história. Muitos manuais pareciam - e ainda parecem - um verdadeiro catálogo de personagens da vida administrativa do Brasil. Os primeiros capítulos, por exemplo, estampam Pedro Álvares Cabral e Tomé de Souza, o “descobridor” e o primeiro “chefe político”. O primeiro já aparecia em capas de livros na década de 1880 e a chegada de Tomé de Souza pôde ser “vista” em 1844, em um dos primeiros manuais escolares. Já no período republicano, as imagens reforçavam a perspectiva

linear e cronológica dos textos. Cada administração vinha acompanhada da reprodução da fotografia oficial do presidente, o que, segundo Bittencourt (2004, p.79) “acabava servindo para os alunos exercitarem a arte da caricatura, acrescentando bigodes, cavanhaques ou outros adereços aos sisudos figurantes (...)”. Pouco se podia fazer com tais gravuras, que assumiam apenas a função de ilustração.

A fim de não incorrer no uso meramente ilustrativo das imagens, Bittencourt (2004) propõe alguns caminhos de análise a partir das contribuições de historiadores que se dedicaram a pesquisas sobre este tipo de linguagem, como Miriam Moreira Leite, Maria Luiza Tucci e Boris Kossoy. Estes sugerem, para introduzir o aluno na leitura de imagens dos livros, separar a ilustração do texto. Isolada a imagem, será feita uma observação “impressionista”, sem que o professor intervenha com suas próprias interpretações. Essa primeira etapa, introdutória, é de suma importância, pois a imagem fixa gera, a partir da observação, descrições e narrações. De acordo com Leite (apud Bittencourt, 2004, p. 88) “a imagem, finita, simultânea, é percebida pelos olhos, mas transmitida pela palavra”. Num segundo momento, é possível especificar o conteúdo da imagem, ou seja, tema, personagens retratados, espaço, vestimentas, ações etc. A participação do professor, agora, é mais próxima no sentido de identificar no diálogo com os alunos quais conhecimentos são obtidos por intermédio das imagens. Feito isso, passa-se para a leitura externa, quando o aluno busca outros referenciais, sobretudo para o “significado do documento como objeto” (BITTENCOURT, 2004, p. 79). Nessa etapa os alunos devem refletir sobre como e por quem a imagem foi produzida, sua finalidade e para quem foi produzida, quando foi realizada, entre outros problemas que podem suscitar novas reflexões, que certamente exigirão a intervenção do professor e a consulta em outros materiais. Peter Burke (2017, p. 13) defende o uso de imagens:

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

Para além da obtenção de informações a partir da análise das imagens, é importante realizar uma leitura do documento como sujeito, quando é feita a devida articulação entre a leitura da ilustração e a do livro didático como um todo. Como observado, o livro possui intenções e carrega discursos. As opções editoriais não são feitas ao acaso. A disposição das imagens, o espaço que irão tomar da página, a qualidade gráfica, entre outros “detalhes”, podem ter um significativo impacto no modo como a História é apresentada ao estudante.

Por essa razão, vale analisar a própria noção do livro e o modo como apresenta as imagens, se elas são acompanhadas com o nome do autor, se estão relacionadas ou não com o texto, se assumem posição de destaque ou apenas decorativa, se foram selecionadas pelo autor ou pelo editor.

### 3.8. PROTAGONISMO DOCENTE E PROTAGONISMO DISCENTE

Conforme observado em algumas passagens deste texto, a ênfase à memorização, seja de nomes, datas, fatos ou lugares, pode tornar o ensino e a aprendizagem de história uma tarefa exaustiva e desprovida de significado. Essa habilidade está inserida na chamada Pedagogia Tradicional (BITTENCOURT, 2004), que sobrevaloriza um método de ensino pautado em aulas expositivas, onde fica explícita uma relação hierárquica entre professor e alunos. Essa relação caracteriza o “discurso competente”, que confere centralidade ao professor, reduzindo a importância do estudo reflexivo e crítico em detrimento do exercício de memória. Os conhecimentos ficariam, assim, desvinculados da realidade dos alunos (SILVA, 2021).

A neurociência, nesse aspecto, corrobora as defesas da pedagogia. Fregni (2021), pesquisador de Harvard, esclarece as diferenças conceituais entre memorização e aprendizagem, comumente confundidas. Segundo o autor, “aprender é a aquisição de uma nova habilidade/conhecimento ou uma mudança de comportamento após a exposição a estímulos, enquanto a memória é o poder de recuperar o que foi aprendido” (p. 70). Por essa razão, segundo o autor, a conhecida estratégia de um aluno de memorizar muitos conteúdos antes de uma prova é altamente ineficiente, pois, para que seja duradoura, a memória deve ser construída e mantida com o passar do tempo. Para que ocorra aprendizagem e construção da memória, é fundamental que o aluno crie diferentes conexões. Nesse sentido, cabe ao professor suscitar discussões e provocar os alunos a pensar. A simples apresentação de um conteúdo não permite a expansão dos circuitos neurais.

Entretanto, desde a Revolução Industrial, quando a educação passou a ser padronizada e massificada, o método centrado no professor tem sido o mais utilizado. Nele, a maior parte do tempo da aula é destinada à fala do professor, que transmite informações de modo unidirecional, existindo poucas oportunidades para interação e discussão. O modelo exclusivamente expositivo não confere autonomia aos alunos, na medida em que devem ouvir aquilo que o professor decidiu apresentar. Por mais que tenham conhecimentos prévios, poucas são as chances de confrontar com os novos conhecimentos. Todos nós temos

diferentes modelos mentais para o processamento das informações. Fazer o aluno aprender somente pelo caminho apresentado pelo professor pode ser um fator limitante, pois não há uma única forma de aprendizagem.

Além disso, apresentar uma grande quantidade de conteúdos no formato de longas exposições não gera aprendizagem de longa duração. A ineficácia do método é explicada pelo excesso de informação que supostamente deveria ser armazenada pelo aluno. Fregni (2021) utiliza-se de uma interessante analogia para exemplificar o raciocínio: imaginar que o cérebro é uma enorme instalação de armazenamento que continuamente recebe remessas. Ao receber um pacote - que corresponderia às informações do interlocutor - o cérebro deve encontrar uma prateleira para armazená-lo. Se o conteúdo for conhecido, a tarefa será relativamente simples, mas se o conteúdo for desconhecido, a tarefa será muito mais difícil. O resultado de continuar recebendo pacote após pacote será o descarte de informações como mecanismo de defesa, pois não haverá espaço suficiente de armazenamento. Além disso, a chegada de novas informações pode inibir a reflexão, pois nosso cérebro primeiro recebe as informações para depois refletir sobre elas, “conectando-as na busca de significado e compreensão” (p. 72). Por essa razão é fundamental respeitar o tempo próprio dos alunos para processar novos conhecimentos.

O pesquisador pondera, entretanto, a crítica sobre a utilização do modelo expositivo ou em formato de palestras. Evidente que a exposição de conteúdos específicos tem o seu lugar no processo de ensino. Determinadas informações necessitam ser memorizadas para que eventualmente sejam debatidas e problematizadas. O que se quer chamar a atenção é para a utilização excessiva deste recurso à aprendizagem, que parece ser pouco eficiente. O ideal, segundo ele, seriam palestras mais curtas intercaladas com a abertura de discussões entre os alunos, o que viabilizaria o processamento da informação. Além disso, palestras muito longas afetam nosso sistema de atenção, pois o sistema sensorial despende um grande esforço para ignorar os estímulos concorrentes. Isso leva ao questionamento de qual seria o intervalo de tempo adequado para uma aula expositiva. De acordo com Fregni (2021), não há uma resposta correta para essa pergunta, pois depende do estado do aluno - seu nível de cansaço, seu humor -, assim como do tema abordado, do perfil do palestrante, entre outros fatores relevantes. Suas pesquisas indicaram, entretanto, que o intervalo de 15 a 20 minutos pode ser o mais adequado para manter o nível de atenção e interesse dos alunos.

Relacionado à questão dos modelos de aula adotados, um pertinente estudo conduzido com estudantes brasileiros perguntou *o que normalmente acontece durante as aulas de história*. As oito alternativas destacavam diferentes atividades, desde ouvir a

exposição do professor, discutir diferentes explicações, pesquisar, fazer trabalhos, organizar encenações, visitar museus, usar livros e recordar/reinterpretar eles próprios. O item que indicava *ouvimos as exposições dos professores sobre o passado* disparadamente figurou como metodologia mais utilizada, tendo sido assinalada como *frequente/quase sempre* por aproximadamente 82% dos alunos. Outro dado sintomático foi que 70% dos participantes assinalaram *frequente/quase sempre* para a utilização de algum material didático (OLIVEIRA, 2018).

As aulas expositivas e uso de material didático impresso são os cânones metodológicos, não só da disciplina de história, mas da própria cultura escolar. O livro didático parece reinar absoluto, fortalecendo a ideia de que é válido aprimorá-lo no intuito de promover melhorias na Educação (CERRI, 2018). O modelo centrado no professor e amparado no livro didático é utilizado há um século e meio, apesar de diferentes reformas educacionais, críticas aos elementos tradicionais do ensino da disciplina de História e defesas de métodos ativos de aprendizagem.

A referida pesquisa também investigou a percepção de alunos e professores sobre a utilização dos chamados métodos ativos no ensino de história. Para aqueles, a média seria mais baixa se comparada à percepção dos professores. Segundo Cerri (2018), isso pode resultar de vários fatores: a pressão sobre os docentes para intensificar a frequência de práticas que são vistas como *corretas* ou *desejáveis* pela academia e por gestores. Outra hipótese seria que professores e estudantes atribuem sentidos distintos às mesmas atividades. Para os primeiros, por exemplo, a análise de um documento histórico reproduzido no livro didático pode ser compreendida como um método ativo, já para os alunos pode ser entendido apenas como um trabalho com o livro. De todo modo, a percepção de que o método centrado no professor, baseado em aulas expositivas, é o mais utilizado, foi notado por ambos os grupos.

De acordo com Fregni (2021), a ampla utilização deste método em escolas do mundo inteiro pode ser explicada pela relativa facilidade de ser implementado, pois exige um professor que domine conteúdos da sua disciplina e que esteja disposto a falar por aproximadamente uma hora a um grupo de alunos sentados em fileiras na sala de aula. O modelo enquadra-se muito bem em um currículo nacional, pois as aulas são organizadas de forma a cobrir a programação ditada por políticas educacionais, permitindo apresentar grandes quantidades de informação em um limitado período.

Ainda segundo Fregni (2021), o método centrado no aluno seria uma alternativa para promover a aprendizagem duradoura, pois não está baseado no modelo expositivo de longas

apresentações, mas sim no incentivo de discussões entre alunos e professores, tarefas realizadas em grupo, entre outras dinâmicas, para promover a reflexão. Entretanto, não é utilizado com frequência “porque é mais difícil - mais difícil para os alunos, mais difícil para os professores e mais difícil para a instituição” (p. 76). Os alunos são instigados à participação constante, ouvindo menos as exposições e elaborando suas próprias versões. Sentar-se em uma cadeira e ouvir a fala do professor exige muito menos esforço, porém o aluno encontrará dificuldades para de fato aprender. Aos professores, a preparação para uma aula centrada no aluno também demandará uma quantidade maior de trabalho e organização. O modelo expositivo pode criar a impressão de maior controle sobre a aula, pois o docente já está habituado à própria fala, tem segurança quanto aos conteúdos apresentados e controla até mesmo a postura dos alunos, evitando surpresas. À escola, uma possível transição para o modelo centrado no aluno pode exigir mudanças na infraestrutura das salas, na distribuição das aulas, em treinamento ao corpo docente, entre outros aspectos importantes que devem ser considerados.

### 3.9. A OLIMPIÁDA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB)

No ano de 2009, o Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) organizou a primeira edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), contando com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Associação Nacional de História (Anpuh), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) e Programa de Pós-Graduação em História da Unicamp. Coordenada nacionalmente pela professora Cristina Meneguello, conta, também, com a participação de docentes e pós-graduandos de diferentes universidades do país em sua elaboração. À época, uma grande quantidade de alunos de diferentes regiões do Brasil já estava habituada a participar de olimpíadas científicas, sobretudo as que envolviam as disciplinas de matemática e física, que contavam com grande adesão do público.

A ONHB permite a participação de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II à 3ª Série do Ensino Médio. Os interessados devem se inscrever no site da olimpíada e formar equipes de três participantes (que não necessariamente devem estar no mesmo ano) e um professor de história do próprio colégio, que atuará como orientador de equipe ao longo das diferentes fases. O professor tem a liberdade de orientar quantas equipes desejar, em quantos



colégios atuar, porém o estudante só pode compor uma única equipe, com colegas da escola onde estuda.

A olimpíada passou por ajustes em termos de formato ao longo dos anos. Desde a 10ª edição, a organização consiste em seis fases online e uma fase final presencial. Cada fase online tem duração de uma semana, com questões e “tarefas de envio” variadas que os alunos devem enviar no prazo de seis dias exclusivamente pelo site. O modelo das questões dessas primeiras fases é bastante peculiar: cada questão traz quatro alternativas, sendo que mais de uma alternativa está correta. Cabe aos participantes, a partir da discussão em grupo e pesquisa, atribuir diferentes pontuações a cada alternativa (0, 1, 4 e 5) de acordo com a relação estabelecida com o suporte, que pode consistir em um documento histórico, reprodução de imagem, canção, propaganda, matéria jornalística, entre outras opções. Essa proposta já apresenta uma diferença significativa para o perfil de questões a que alunos e professores podem estar habituados, sobretudo o formato das questões de múltipla escolha, onde é necessário encontrar um único item correto, eliminando-se as demais alternativas incorretas.

O prazo estipulado de uma semana para que os participantes enviem suas respostas permite tempo suficiente para a devida análise, reflexão e discussão dos materiais e questões entre os grupos. Tal modelo parece respeitar o próprio método de investigação científica, que demanda tempo para que o pesquisador extraia qualquer tipo de conclusão frente ao objeto de estudo. Esse intervalo é fundamental para que os participantes consigam transpassar por todos os materiais de apoio que a plataforma virtual oferece. Além do suporte da questão, o aluno tem acesso a sugestões de leitura de artigos acadêmicos, exposições virtuais, documentos relacionados, entrevistas, para citar apenas alguns exemplos. A noção de que se deve alcançar uma resposta correta de forma automática, portanto, não parece condizer com a proposta da ONHB.

A análise dos materiais e dinâmicas propostos pela olimpíada permite observar uma preocupação genuína com um ensino de história menos apegado ao modelo factual e linear, que valoriza os já mencionados “grandes personagens” e “grandes eventos” da história. As atividades consideram e apreciam os processos e a cultura local dos estudantes, trabalham com temas transversais e interdisciplinares, exigem uma postura crítica de fontes documentais e habilidades analíticas de textos, imagens e demais linguagens. Sobre as metodologias que envolvem a realização das atividades, Meneguello (2011) afirma:

Nesse processo, destaca-se o exercício das metodologias científicas específicas de um historiador, o que leva a um novo patamar de conhecimento de temas históricos e historiográficos e incide sobre o ensino e a divulgação da história do Brasil, ao mesmo tempo em que alerta para os padrões hierárquicos que associam a história nacional aos grandes ciclos econômicos e levam à invisibilidade histórica de regiões nacionais no discurso histórico geral. Ao levantar tais questões, os participantes da Olimpíada, principalmente os estudantes, passam a ter contato com o produzir da história, o fazer historiográfico, levando a esses alunos um pouco da produção histórica científica encontrada nas instituições de ensino superior do Brasil, e com o qual muito dificilmente teriam contato (MENEGUELLO, 2011).

Para a familiarização com o perfil das questões, vale analisar alguns exemplos que guardam relações com os temas aqui levantados. É notória a preocupação da ONHB com uma perspectiva temática (as edições, no geral, possuem temas norteadores). A questão 5 da 14ª edição, realizada no ano de 2022, por exemplo, trata de aspectos da história regional da Paraíba. O documento apresentado (Anexo A) é um trecho de texto acadêmico de José Octávio de Arruda Mello sobre cultura e alimentação. Nele, o autor destaca que o regime alimentar de sua população “deve ser considerado à luz das microrregiões - litoral, sertão, brejo e cariri - que geraram em diversos tempos históricos, diferentes formas de ocupação”. Após analisar o texto, os participantes devem atribuir diferentes pontuações (0, 1, 4 e 5) às seguintes alternativas:

- A. amparado pelo documentário Parahyba (1985), apresenta aspectos da cultura alimentar paraibana, no período compreendido entre os séculos XVI e XX.
- B. refuta o argumento de que o problema histórico da fome na Paraíba explica-se pelos ciclos de produção econômica.
- C. propõe uma análise historiográfica baseada em processos de longa duração e valorização de costumes e culturas locais.
- D. ao referenciar uma ação datada da administração holandesa no Nordeste, aponta para problemas associados à monocultura.

A alternativa A faz referência à ideia geral do texto, ou seja, aquilo que se considera básico para seguir a análise. De fato, o documentário Parayba (1985) aborda os traços da cultura alimentar paraibana ao longo dos séculos. O autor afirma que “as várias fases da capitania, que se transformou em província e estado, aparecem moldadas pelos elementos componentes dos diversos séculos”. Dessa forma, por versar sobre uma informação correta, porém sem exigir uma problematização do texto, o item corresponde a 1 ponto.

A segunda alternativa, por outro lado, está incorreta do ponto de vista das ideias defendidas pelo texto, que menciona os impactos produzidos pela monocultura açucareira à época das invasões holandesas, a expansão das fazendas de gado, o protagonismo econômico de Recife, entre outros ciclos relevantes. Por essa razão, o item vale 0.

A terceira alternativa mostra-se mais exigente em termos de compreensão, pois os participantes devem entender o significado de “processos de longa duração” associados aos costumes e culturas locais. O texto trata justamente dos fatores históricos que foram determinantes aos hábitos alimentares e gastronômicos da região. Por envolver análise historiográfica e compreensão aprofundada dos sentidos atribuídos ao documento, os participantes deveriam assinalar a pontuação máxima ao item, ou seja, 5 pontos.

Em muitas ocasiões, a distinção entre o item que vale 4 pontos do item que vale 5 pontos é bastante sutil. De modo geral, deve-se atentar para a alternativa que, além de explorar informações corretas do documento, revela seus significados e relações com o contexto histórico. O último item da questão menciona uma informação mais específica se comparada ao primeiro item, exigindo dos alunos o domínio de um conteúdo específico referente à produção açucareira durante o período de ocupação holandesa no Nordeste. Seu conteúdo não é tão abrangente para corresponder à pontuação máxima, nem tão óbvio e direto para corresponder a 1 ponto, valendo, portanto, 4 pontos.

A questão 5 da 13ª edição, abaixo reproduzida, aborda um tema de grande repercussão na atualidade. Os documentos relacionados encontram-se no Anexo B.

Figura 1 - Questão da ONHB: Emicida

### 5 / Questão

No dia 27 de novembro de 2019, o rapper paulistano Emicida se apresentou no tradicional Theatro Municipal de São Paulo. Recortes do show AmarElo foram utilizados no documentário homônimo lançado em dezembro de 2020 pela plataforma de streaming Netflix. Veja algumas imagens a seguir.

Documento 007 Fotografia p. 18  
AmarElo no Theatro Municipal I

Documento 008 Fotografia p. 18  
AmarElo no Theatro Municipal II

Documento 009 Fotografia p. 19  
AmarElo no Theatro Municipal III

Documento 010 Trailer p. 19  
AmarElo - É Tudo Pra Ontem (Trailer oficial)

A partir do vídeo e das imagens apresentadas, selecione a alternativa mais pertinente:

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

Fonte: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br>

Para atribuir pontuação ao item A, os participantes deveriam realizar uma simples pesquisa para contextualizar a inauguração do Theatro Municipal de São Paulo, que atendia “às aspirações da alta sociedade paulistana ligada à economia cafeeira”. As informações não contemplam a apresentação do artista Emicida e os significados históricos do evento. Nesse sentido, é atribuído apenas 1 ponto à alternativa.

O item B, entretanto, relaciona de forma muito precisa o que o espaço do Theatro Municipal representa às elites brancas e privilegiadas com a ressignificação proposta por Emicida, um *rapper* negro, associado à periferia de São Paulo, ao se apresentar no local. A ideia central do item relaciona-se à discussão levantada neste trabalho sobre a “história dos grandes personagens”, ou seja, aquela que não considera “sujeitos historicamente violentados” ou silenciados nas narrativas tidas como oficiais. Altamente exigente ao relacionar documentos e visões historiográficas, o item vale 5 pontos.

A terceira alternativa destaca a imagem de 4 personagens negros sendo aplaudidos pelo público que acompanha a apresentação. Os participantes deveriam identificá-los, a partir do vídeo sugerido, como integrantes do Movimento Negro Unificado (MNU), movimento atuante à época da ditadura civil-militar no país que buscava defender as pautas da identidade negra. Curioso notar que a alternativa indica uma inversão de posições, “das escadarias [...] para o interior do ‘Municipal’”, denotando a ressignificação em termos de ocupação de espaços por sujeitos negros, valendo, portanto, 4 pontos. Já o último item traz uma informação incorreta, que uma rápida pesquisa *on-line* permite chegar à conclusão.

Na 11ª edição, a questão 21 da ONHB apresentou materiais relacionados ao samba-enredo “História Para Ninar Gente Grande”, que sagraria a Estação Primeira de Mangueira como a campeã do carnaval carioca no ano de 2019. A letra do samba (Anexo C) assumiu tom de protesto frente à chamada “história oficial” do Brasil, que privilegia segmentos da elite branca e silencia sobre personagens determinantes de categorias populares, indígenas e negros, sobretudo. O texto indicado aos participantes para pesquisa destaca:

Neste ano, a Mangueira realizou na avenida, com o brilho de um irretocável desfile carnavalesco, o que muitos professores de história vem fazendo em seus cursos, com alcance bem menor, é verdade: contar a história de baixo para cima e aclamar com orgulho personagens heróicos da história do Brasil, com Dandaras, Cariris, Malês, Dragões do Mar, Luizas Mahins, Esperanças Garcias e Marielles. (MATTOS; ABREU, 2019).

O enunciado da questão, então, pedia aos participantes que atribuíssem pontuações às seguintes afirmações:

Figura 2 - Questão da ONHB: samba-enredo da Mangueira

| Alternativas   | Conteúdo adicional  |
|--|---|
| (A) O samba-enredo aborda o processo ocultamento da agência das minorias nas narrativas dos eventos históricos.    | <b>Ouçá o Samba Enredo</b><br><a href="https://youtu.be/Ow7REP4zKR Y">https://youtu.be/Ow7REP4zKR Y</a>   |
| (B) Os compositores evocam a invisibilização e silenciamento das mulheres negras na sociedade brasileira.          | <b>Viva o carnaval</b><br><a href="https://conversadehistoriadoras.com/2019/03/07/viva-o-carnaval/">https://conversadehistoriadoras.com/2019/03/07/viva-o-carnaval/</a> |
| (C) O “herói emoldurado” é referência somente àqueles que lutaram nas batalhas históricas do Brasil.               |   |
| (D) Trata-se de um samba-enredo que tem como tema central as lutas que não aparecem na chamada “história oficial”. |   |

Fonte: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br>

A primeira afirmação exigia do aluno a compreensão da letra do samba, que destaca diferentes personagens pouco lembrados à historiografia em função do predomínio de narrativas que privilegiam os chamados “grandes acontecimentos”, aqueles em que supostamente os sujeitos minoritários não tiveram participação ativa. Por essa razão, o item corresponde à pontuação máxima, pois combina o conteúdo do documento e seus significados mais complexos. O segundo item, com a segunda maior pontuação, evoca termos como “invisibilização” e “silenciamento”, que não são triviais ao estudante do ensino básico, mas menciona apenas a categoria das “mulheres negras na sociedade brasileira”, quando a composição aborda também outros grupos que não foram contemplados nas narrativas mais consagradas. O item C apresenta uma informação equivocada, pois a referência citada não se enquadra apenas nas “batalhas históricas do Brasil”, bastando ao participante a lembrança de um personagem de destaque dos livros didáticos que não tenha tradição de batalha. Por fim, a

alternativa D enfatiza o tema central do samba-enredo, que questiona a chamada “história oficial”, recebendo 1 ponto por exibir uma informação correta e de fácil compreensão.

O samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira suscitou, na esfera pública, um grande debate sobre o tema do silenciamento histórico. Atentos ao momento, a organização da ONHB convidou estudantes e professores a pensarem sobre o tema “Excluídos da História” como uma das “tarefas de envio” que os participantes deveriam entregar<sup>5</sup>. A expressão “Excluídos da História” foi inspirada em uma coletânea de onze textos da historiadora francesa Michelle Perrot, que buscava um novo olhar para sujeitos históricos geralmente esquecidos - classe operária, mulheres, prisioneiros, entre outros. Segundo o próprio site da ONHB:

Essas pessoas não eram excluídas da história, mas sim excluídas das narrativas da história, por escolhas que as tornavam invisíveis ou pouco importantes, narrativas essas que celebravam e criavam heróis e acontecimentos ao mesmo tempo invisibilizando outros sujeitos que, ainda que historicamente igualmente importantes, não eram consideradas como tal (MENEGUELO; PEDRO, 2019).

O projeto “Excluídos da História” convidava os participantes a produzir, a partir de um *template* criado pela ONHB, quatro páginas de um livro didático imaginário que destacasse um personagem da região do estudante, ausente dos manuais escolares, mas por eles identificado como relevante. A elaboração deste material foi norteadas pelas seguintes questões:

Quem são os sujeitos da história que por muito tempo não mereceram datas comemorativas, monumentos ou destaque dentro dos livros didáticos? Quem são os sujeitos históricos que, embora estudados pelos historiadores e cientistas sociais atualmente e muitas vezes mencionados em sala de aula pelos professores, são rejeitados por parte da sociedade, pela narrativa dominante dos meios de comunicação de massa e até mesmo por uma parcela dos estudiosos que prefere negar a sua importância? Por que alguns protagonistas trazem desconforto às narrativas estabelecidas? (MENEGUELO; PEDRO, 2019).

A realização da tarefa coube aos participantes que avançaram para a quinta fase *online* da olimpíada. Estes deveriam fornecer uma imagem da personagem escolhida (fotografia, gravura ou desenho), preparar um esboço biográfico e explicar sua relevância histórica. Para gerar identificação, as equipes deveriam enviar uma foto dos participantes que,

---

<sup>5</sup> A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) recebeu o Prêmio Péter Murányi 2021-22, realizado pela Fundação Peter Murányi como reconhecimento ao projeto “Excluídos da História”.

no material, estariam junto a um mapa indicando o estado pertencente ao grupo. As cores e o formato das páginas ficaram a critério das equipes, a partir de uma interface criada pela Preface, que recebeu o prêmio Brasil Design Award por esse projeto no ano de 2019.

As tarefas entregues foram distribuídas pelo sistema da Olimpíada entre todos os participantes, no número de 10 tarefas para cada equipe. Dessa forma, os “olímpicos” puderam conhecer personagens e sujeitos históricos até então desconhecidos e de diferentes regiões. Além disso, a organização estimulou a interessante habilidade da correção entre pares, que permite ao estudante compreender os princípios pedagógicos por trás de uma correção de trabalho. O resultado foi considerado tão satisfatório que a ONHB publicou, por meio de sua página virtual, os materiais produzidos pelos alunos. Abaixo, um exemplo de material produzido pela equipe “Flor de Tangerina, de Fortaleza:

*Figura 3 - Exemplo de material produzido por uma equipe da ONHB I*





Figura 4 - Exemplo de material produzido por uma equipe da ONHB II



**UMA VIDA, UM EVENTO**

Devido aos ideais patriarcais do século XIX, a criação de Henriqueta Galeno baseou-se, em suma, no que a sociedade esperava dela, ou seja, mulher do lar que vive em prol da família, prestando-se aos trabalhos domésticos. Mas essas convenções sociais nunca lhe foram agradáveis, demonstrando isso, depois, quando adulta, rompeu padrões ao graduar-se em Direito e ser convidada para o cargo de promotora. Apesar disso, seu pai a proibiu de aceitar o convite.

Entretanto, tal fator foi essencial para a manifestação da filha contra os padrões vigentes da época,

levando-a a atuar politicamente, com destaque para sua participação no Segundo Congresso Internacional Feminista, que tratava dos direitos da mulher. Com seu discurso sobre participação feminina, Galeno tornou-se, também, influência na América do Sul, sendo peça importante na conquista do espaço político feminino.

Embora tenha conquistado grandes feitos para sua época, como ocupar uma cadeira na Ilustre Academia Cearense de Letras e progredido entre tantos infortúnios, Henriqueta é pouco lembrada nacionalmente, apesar de ter lutado em prol do feminismo em um período no qual a sociedade renegava tal ideologia, silenciando-a.

Legenda da imagem: "Participantes do Segundo Congresso Internacional Feminista". Acervo Arquivo Nacional.

**Pergunta**

Como as ações de Henriqueta Galeno afetam a sociedade atual?

**Resposta**

*A partir de seus ideais, Henriqueta Galeno inspirou e continua inspirando mulheres a lutarem por uma causa que até hoje é ofuscada. Sem sua luta, direitos hoje conquistados não existiriam. Galeno deu voz e vez a estas em uma época onde ninguém as ouvia, ressaltando ainda a importância e a necessidade do feminismo na sociedade do século XX para a desconstrução do patriarcado.*

- 1918**  
Torna-se a primeira mulher a se formar em Direito no Ceará.
- 1919**  
É convidada a ocupar o cargo de Promotora do Estado.
- 1931**  
Representa o Ceará no Segundo Congresso Internacional Feminista.
- 1936**  
Funda a Falange Feminina, a fim de dar representatividade às mulheres.
- 1942**  
Dá voz a várias mulheres por meio do Jornal do Lar.
- 1948**  
Publica o primeiro livro da Ala Feminina, "Tetracorde".



Projeto criado pela equipe "FLOR DE TANGERINA", de Fortaleza, CE

Membros: Assíria Madassa, Maria Isabel e Vinícius Torres, com orientação de George Mota.

<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/verbetes/864>

Da mesma forma, a edição de 2021 da ONHB propôs um projeto intitulado “A Independência Exposta”, aproveitando a efeméride da Independência do Brasil que seria comemorada no ano seguinte. Sob orientação de seus professores de história, os participantes criaram propostas de exposições virtuais sobre o “Bicentenário da Independência do Brasil”. A fim de fornecer subsídios aos participantes, a organização publicou em seu site<sup>6</sup>:

[...] as datas que uma nação estabelece como comemorativas fazem parte da narrativa de identidade dessa nação, e carregam diferentes interpretações, ligadas aos usos políticos do passado. A Independência do Brasil se deu em uma data específica, ou foi um longo e irregular processo? O 7 de setembro se deu do mesmo modo para todo o território nacional? Foi um evento e decisão individualizados ou refletiam um movimento que se espalhava por toda a América Latina? Pensando em nossos dias atuais, de que modos diferentes grupos disputaram (e vão disputar) o segundo centenário de nossa Independência? E como esses questionamentos podem ser explicados para um público mais amplo? (MENEGUELLO; PEDRO, 2021)

<sup>6</sup> <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/aindependenciaexposta/>

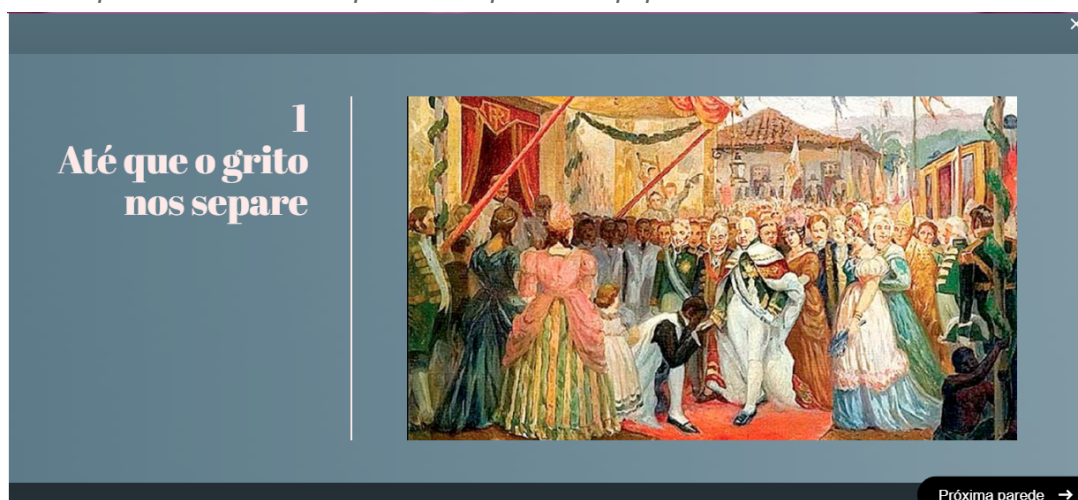
Além disso, divulgou um material inédito e original sobre o tema: uma série de aulas gravadas, de aproximadamente 20 minutos cada, com professores especialistas de diferentes universidades na área. Os docentes tiveram liberdade de cátedra para abordar o tema, resultando em um mosaico de conhecimentos vastos, que servem aos professores e ao público em geral. Durante as atividades, os participantes puderam consultar os vídeos na plataforma da ONHB. Após o encerramento, os vídeos ficaram disponíveis ao público geral na plataforma do YouTube.

Com a formação inicial, os alunos receberam o desafio de conceber a exposição. Deveriam imaginar que receberam, da direção de suas escolas, uma sala de aula de quatro paredes para exposição e uma lista de temas a serem abordados. Para auxiliar a difícil tarefa, a ONHB ofereceu, a partir do mesmo site, uma breve introdução que auxilia o planejamento da exposição:

Uma exposição tem uma lógica específica. Em primeiro lugar, porque se desenvolve em um espaço tridimensional, pelo qual as pessoas circulam; em segundo lugar, porque uma exposição de curta ou longa duração (antigamente se dizia “temporária” e “permanente”) pode reunir textos, imagens, objetos e recursos digitais; pode permitir a interatividade (tocar e interferir nos objetos) e trazer atividades de preparação (antes de fazer a visita) ou posteriores (responder questionários, deixar sua opinião, levar o catálogo para ler em casa e aprofundar as partes que mais interessam). Ela tem que ser acessível para que o maior número possível de visitantes se interesse e entenda o que está sendo apresentado. Mais importante, a exposição é ao mesmo tempo a apresentação de um argumento, uma sugestão de percurso (o que ver antes, o que ver ao final) e a busca por oferecer ao visitante informações que ele antes não tinha ou por confrontar informações que ele já possuía e que, agora, tem que examinar sob outros ângulos. Ou seja, uma exposição tem um caráter pedagógico e de ampliação de conhecimentos e obriga seu organizador a fazer escolhas: a que dará ênfase, que imagens escolherá, como finalizará o trajeto (MENEGUELLO; PEDRO, 2021)

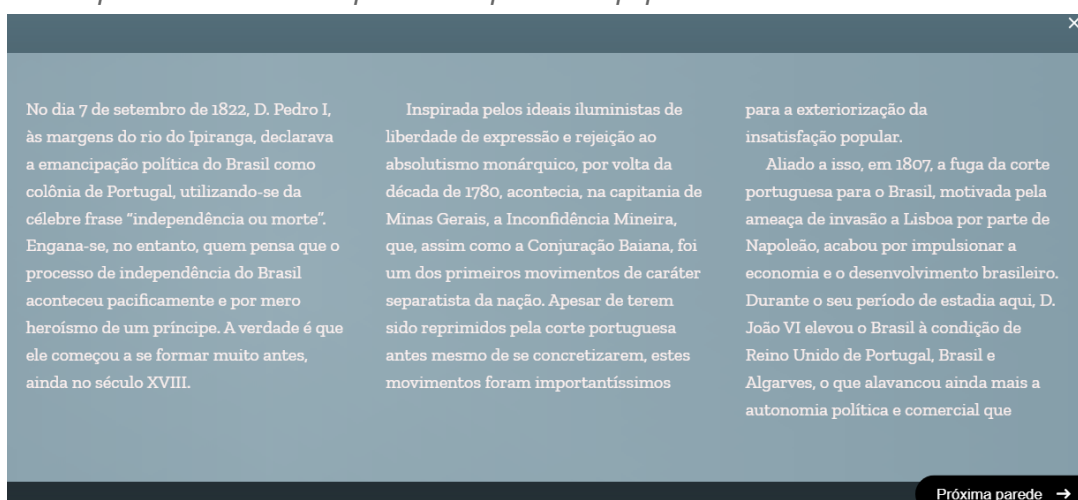
Os 5.586 alunos de todo o Brasil que participaram dessa fase produziram 1862 exposições virtuais, tal qual os murais abaixo produzidos por uma equipe de Mossoró, no Rio Grande do Norte:

Figura 5 - Exemplo de mural virtual produzido por um equipe da ONHB I



<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/aindependenciaexposta/lista>

Figura 6 - Exemplo de mural virtual produzido por um equipe da ONHB II



<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/aindependenciaexposta/lista>

Na fase final, os classificados realizam, sozinhos, uma prova dissertativa. O evento em si também preza pela integração dos alunos e dos professores, com a realização de atividades de formação e capacitação. Após a correção, são distribuídas as medalhas de ouro, prata, bronze e as menções honrosas. O caráter da competição pode gerar estranhamento quando relacionado à educação, mas a ONHB problematizou a questão e buscou adotar medidas para que grande parte dos alunos fossem contemplados durante a participação:

É ingenuidade não admitir a dimensão competitiva que permeia os estudos e o trabalho em nossa sociedade. Não ajuda em nada fingir que não existe competição; eu acredito que o que ajuda esses alunos é mostrar que existe competição sadia que

estimula, que revela talentos [...] impossível não frustrar... uns vão se sair melhor, outros vão ser eliminados. No entanto, estávamos muito atentos para não repetir a experiência de frustração e fracasso que muitas dessas iniciativas fomentam. Assim, por exemplo, entre a primeira e a segunda fase da Olimpíada, “passamos” 90% dos participantes (aliás isso já estava escrito nos regulamentos); depois, as fases foram ficando mais difíceis e os participantes passavam em menor número para as fases seguintes (MENEGUELLO, 2010).

Nos últimos anos, a olimpíada consolidou-se como uma importante competição científica e conta com aproximadamente 70 mil participantes por edição. Desde o ano de 2009, quando foi organizada a primeira edição, a ONHB já marcou a trajetória de mais de meio milhão de estudantes interessados no estudo histórico do Brasil. Desse modo, este trabalho de pesquisa pretende responder às seguintes perguntas:

1. Em que medida as práticas e as dinâmicas da ONHB se diferenciam das aulas regulares de história?
2. Quais benefícios os professores identificam aos alunos que participam da ONHB?
3. Quais fatores inviabilizam a adoção de práticas semelhantes à ONHB nas aulas regulares de história?

## 4. MÉTODO

### 4.1. DELINEAMENTO DE PESQUISA

Adotamos o desenho de pesquisa misto convergente paralelo. O desenho convergente-paralelo é aquele “em que o pesquisador coleta e analisa duas bases de dados separadas – quantitativa e qualitativa – e então as funde com o propósito de comparar ou combinar os resultados” (CRESWELL & CLARK, 2018, p. 68). Nessa abordagem, os dados são unificados com o intuito de obter um entendimento mais aprofundado do problema analisado (Curry & Nunez-Smith, 2014). A interpretação dos resultados corresponde ao entendimento por parte do pesquisador da convergência, relação ou combinação desses resultados entre si (CRESWELL & CLARK, 2018).

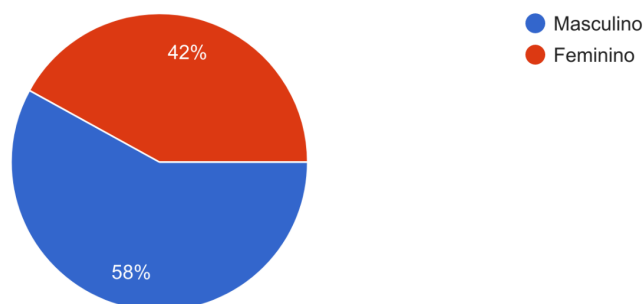
Dentre os benefícios do método misto, pesquisadores apontam que a combinação da pesquisa qualitativa e quantitativa reduz a fraqueza que eventualmente cada um possa ter, ampliando a extensão da pesquisa (Driscoll et al., 2007). Além disso, o enfoque misto permite captar aspectos de uma realidade objetiva e de uma realidade subjetiva. Segundo Ridenour e Newman (2008 apud Sampieri, Collado & Lucio, 2013, p. 550), da mesma forma como acreditamos que não exista a completa ou total objetividade, também é difícil imaginar a completa ou a total subjetividade, por isso a opção pelo modelo. Foi aplicado um questionário semiestruturado a professores de história que atuam no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, contendo perguntas fechadas e abertas, gerando dados quantitativos e qualitativos, respectivamente.

### 4.2. PARTICIPANTES

O questionário foi respondido por 50 professores da disciplina de história, que participem ou tenham participado em alguma edição como orientadores da ONHB, dos Ensinos Fundamental II e Médio, de 11 estados brasileiros (SP, RJ, GO, RR, RO, ES, RS, PR, CE, PB, BA) e o Distrito Federal, tanto da rede pública quanto da rede privada.

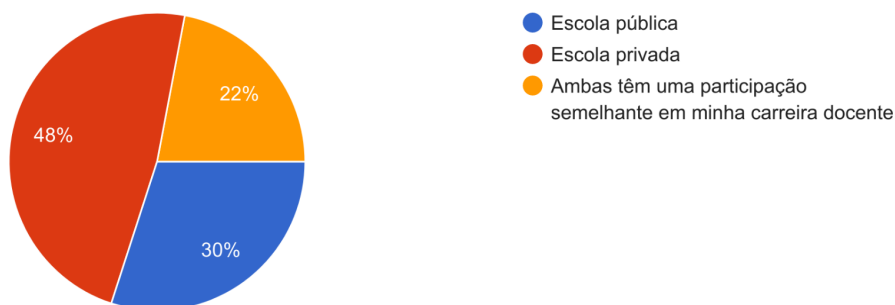
Dentre os participantes, 29 eram do gênero masculino e 21 do gênero feminino (gráfico 1).

Gráfico 1 - Gênero dos participantes



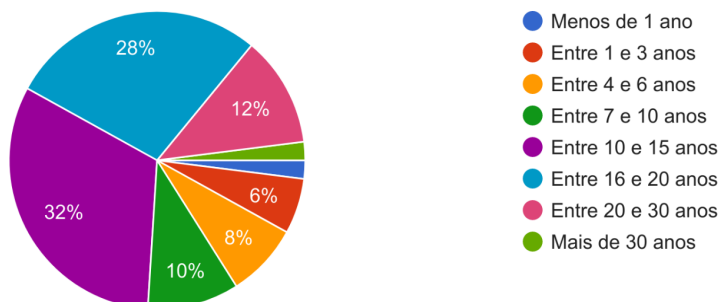
O gráfico 2 mostra que 48% dos professores lecionam ou lecionaram predominantemente em escolas privadas, 30% lecionam ou lecionaram em escolas públicas, enquanto 22% afirmaram que ambas tiveram participação semelhante em suas carreiras docentes.

Gráfico 2 - Docência em escola pública e/ou privada



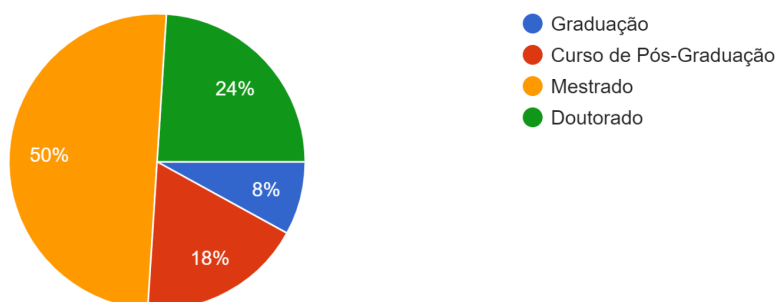
Quanto ao tempo de experiência, um percentual de 33,3% atua como docente entre 10 a 15 anos, seguido de um percentual de 27,1% atuando entre 16 a 20 anos. Os demais períodos de experiência docente ficaram distribuídos de formas semelhantes, conforme observado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Tempo de carreira dos participantes



O gráfico 4 exibe a formação acadêmica dos participantes. Metade dos professores possui mestrado completo e 24% apresentam a titulação de doutorado.

Gráfico 4 - Formação acadêmica dos participantes



#### 4.3. COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados ocorreu mediante um formulário eletrônico (Anexo D) distribuído a professores de história que participem ou tenham participado em alguma edição como orientadores da ONHB, dos Ensinos Fundamental II e Médio, tanto da rede pública quanto da rede privada. O formulário foi distribuído através da rede de contatos do pesquisador e publicado em três mídias sociais (Facebook, Instagram e Whatsapp). A página oficial da Olimpíada Nacional em História do Brasil no Facebook divulga conteúdos relacionados às fases da competição e é seguida por 103.151 pessoas. Já a página oficial da ONHB no Instagram é seguida por 36.800 usuários da plataforma<sup>7</sup>. No Whatsapp, o

<sup>7</sup> Acesso em 15/11/2021.

pesquisador conseguiu ingressar em um grupo com orientadores da Olimpíada de diferentes estados brasileiros, onde divulgou o formulário para que os professores pudessem acessar.

A opção pelo questionário se justifica por ser um instrumento que permite a realização de estudos de *status* de práticas correntes, sondagens de opiniões e levantamento de atitudes (RUMMEL, 1971). Nesse sentido, utilizamos essa ferramenta para levantar dados sobre as práticas docentes no ensino de história e compreender de que modo as atividades, dinâmicas e materiais da ONHB contribuem para a aprendizagem do aluno.

O formulário foi organizado no formato semiestruturado. A primeira seção esclarece os propósitos do questionário, assim como o público-alvo da pesquisa. A segunda seção apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLC) e solicita a identificação do participante, que será mantida em sigilo. A terceira seção traça o perfil do participante, colhendo dados relativos a gênero, formação acadêmica, tempo de experiência docente, séries ou anos aos quais lecionam, localização da escola onde possuem vínculo e se trabalham em escolas públicas e/ou privadas.

A quarta seção é composta de 3 perguntas, sendo 2 delas de múltipla escolha e 1 questão aberta. As 2 primeiras questões desta seção apresentavam afirmações no formato de grade de múltipla escolha sobre as quais os professores se posicionaram da seguinte forma: “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente”, “discordo totalmente” e “não sei”.

A primeira questão da seção 4 solicitou aos professores que se posicionassem sobre as práticas docentes nas aulas de história. As afirmações estão relacionadas ao uso do livro didático, à abordagem cronológica dos assuntos, ao recurso da história local, à disponibilidade de tempo para desenvolver atividades de análise de imagens e documentos históricos, à adoção ou não de um modelo expositivo de aula, à autonomia para selecionar conteúdos e abordagens, além da prática de atividades e dinâmicas inspiradas no projeto da Olimpíada de História.

A segunda pergunta da seção 4 apresenta 3 afirmações relativas às práticas específicas dos encontros preparatórios à ONHB. As afirmações abordam a atuação do orientador com os participantes da olimpíada, as semelhanças das dinâmicas dos encontros com as aulas regulares da disciplina de história, assim como o esforço e trabalho dos orientadores no preparo das atividades.



No final da seção, foi apresentada uma pergunta aberta sobre as diferenças em termos de práticas e métodos na orientação dos alunos para a ONHB das aulas regulares de história.

A seção 5 busca investigar os benefícios à aprendizagem dos alunos através da participação na ONHB. Foram feitas duas perguntas, sendo a primeira delas apresentada no formato de caixa de seleção, assim como nas primeiras perguntas da seção anterior, relativas à construção da autonomia, o desenvolvimento da consciência histórica e a participação nas atividades. A pergunta aberta permitia aos professores descrever possíveis benefícios observáveis no projeto da Olimpíada Nacional em História do Brasil.

A seção 6 trata das dinâmicas e atividades recorrentes nos encontros preparatórios da ONHB. Todas as perguntas foram apresentadas no formato de múltipla escolha. A primeira busca identificar se ocorrem encontros entre o orientador e os participantes e, caso ocorram, se no formato presencial ou online. A segunda pergunta solicita que os professores assinalem o tempo destinado à preparação de cada fase (atividade semanal). A última questão oferece quatro possíveis marcações para que os orientadores identifiquem as dinâmicas e ações por parte dos alunos nos encontros preparatórios, que se referem a discussões, pesquisa, elaboração de materiais históricos e leituras de materiais diversos.

A última seção traz uma única questão aberta em que os professores podem identificar quais fatores limitam suas práticas docentes, importante para percebermos a viabilidade de algumas das propostas levantadas na presente pesquisa.

#### 4.4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos foram analisados através da estatística descritiva que, segundo Sampieri, Collado & Lucio (2013) “busca especificar as propriedades, as características e os perfis das pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise” (p. 102). A intenção é extrair medidas ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou variáveis, considerando tanto o conjunto do questionário, quanto os grupos que apresentavam características específicas, como os docentes de escolas públicas e os docentes de escolas privadas.

Os dados qualitativos foram analisados através do método de processamento de linguagem para que fosse viável identificar os temas recorrentes presentes no discurso dos participantes da pesquisa. Num primeiro momento, selecionamos as frases que continham ideias similares e as agrupamos em categorias. Na sequência, para cada categoria, foi criado um título. Este é abrangente, pois descreve um conjunto de frases que abordam assuntos similares” (AMARAL, 2021), originando os temas recorrentes.

Uma das pretensões do enfoque misto, segundo Sampieri, Collado & Lucio (2013) é a triangulação (corroboração) dos dados, que buscam a convergência, confirmação e/ou correspondência, ou não, dos métodos quantitativos e qualitativos, o que foi realizado a partir do cruzamento dos temas recorrentes com dados quantitativos extraídos do formulário. Além disso, o enfoque misto pretende a complementação, ou seja, “maior entendimento, ilustração ou esclarecimento dos resultados de um método baseando-se nos resultados de outro método” (p. 555), o que também pode ser observado na discussão, quando um tema recorrente levantado na pesquisa qualitativa foi complementado por um dado da pesquisa quantitativa e vice-versa.

#### 4.5. VALIDADE E CONFIABILIDADE

Entende-se por validade a precisão e a relevância das conclusões alcançadas na pesquisa. Nossa investigação buscou, antes de tudo, validade interna, ou seja, confiança nos resultados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A validade interna refere-se à correlação das conclusões da pesquisa com a realidade (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012). A presente pesquisa tem como ponto favorável a heterogeneidade dos participantes no que diz respeito à quantidade de escolas em que trabalham ou trabalharam, gênero, tempo de experiência docente e pela comparação dos dados de grupos com características específicas - professores de escolas públicas e privadas, por exemplo - que permite traçar as particularidades de cada um frente ao conjunto de toda a amostragem. A triangulação dos dados qualitativos e quantitativos também reforça a validade interna. Considerando que cada tipo de dado constitui uma forma particular de traduzir a realidade, estes dados acabam por embasar as conclusões (BUSH, 2007).

A validade externa remete a quão generalizáveis são os resultados de um experimento a situações não experimentais, bem como a outros participantes ou populações.

Ela busca referendar se aquilo que foi encontrado no experimento pode ser aplicado em outros contextos, situações e até mesmo em outros grupos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Não obstante, os resultados da pesquisa podem ser apurados como tendências para o cenário do ensino de história no país, mesmo porque a generalização estatística não é a única forma de validade externa. Os resultados obtidos são corroborados pela discussão teórica, que destaca diferentes metodologias de ensino-aprendizagem de história, assim como a relevância de práticas que estimulem a postura crítica e analítica por parte dos alunos. Os dados da presente pesquisa denotam as dificuldades e os anseios por parte dos docentes quanto ao ensino da disciplina. Sendo assim, a articulação entre a teoria e a prática reforça a validade externa.

## **5. RESULTADOS**

Os dados quantitativos e qualitativos obtidos através do questionário são apresentados de acordo com a distribuição das seções temáticas do formulário. Além disso, há seções que apresentam comparações dos dados quantitativos entre grupos específicos de professores de história, por exemplo, entre professores da rede pública e professores da rede privada.

### **5.1. COMPARATIVO DAS AULAS REGULARES DE HISTÓRIA E DOS ENCONTROS PREPARATÓRIOS PARA A ONHB**

#### **5.1.1. Dados qualitativos**

Através da análise das respostas dadas à pergunta “Em que diferem suas práticas e métodos ao orientar os alunos para a ONHB das aulas regulares?”, identificamos os temas recorrentes (TRs) abaixo explicados:

**TR1: A ONHB estimula a pesquisa e a discussão** - 52% dos docentes apontaram que as diferenças mais significativas das práticas e métodos da ONHB para as aulas regulares da disciplina de história estão no estímulo à pesquisa e a discussão de temáticas históricas. O relato de um professor exemplifica:

“Para a ONHB o método é mais propositivo/ativo, quando os estudantes são estimulados a pesquisar constantemente para resolver as questões e atividades propostas”.

**TR 2: A ONHB estimula o debate** - 36% dos professores indicaram que o debate de temas e problemas entre os alunos é um diferencial em comparação às aulas regulares, conforme exemplificado no relato de um professor:

“Acredito que seja muito semelhante à prática de outros educadores. Nos reunimos enquanto equipe para discutir as questões e seus conteúdos. Primeiramente os educandos opinam sobre o que pesquisaram e suas impressões sobre as questões, posteriormente, compartilhamos pesquisas, sugiro leituras, imagens, vídeos relacionados etc. Posteriormente, realizamos uma "votação" para decidirmos a resposta mais adequada a partir dessa preparação prévia à reunião, que eles mesmos realizam.”

**TR3: A ONHB estimula a análise de documentos históricos e de textos acadêmicos** - 24% dos professores indicaram que os participantes da ONHB possuem maior contato com documentação histórica e textos acadêmicos como diferenciais da proposta da olimpíada às aulas regulares, como possível observar no seguinte relato de um professor:

“As aulas se fundamentam ou na execução de questões antigas ou na análise de temas específicos pinçados que sejam pertinentes à preparação para a prova. De toda forma, o eixo da aula sempre é a análise documental, acrescida de debates e reflexões sobre aspectos teóricos e metodológicos que invadem a produção acadêmica em história. Dessa forma, as aulas são muito mais aprofundadas, a dinâmica não é cronológica como nas aulas regulares e tendem a ser muito mais dialogadas.”

**TR4: Nos encontros da ONHB há maior relação dialógica entre docentes e discentes** - 26% das respostas destacaram que nos encontros preparatórios à ONHB há maior possibilidade de interação entre docentes e discentes se comparado às aulas regulares. Por exemplo, a resposta do professor a seguir:

“Procuro atuar como mediador, interrogando os estudantes quanto às escolhas feitas e oferecendo materiais que possam servir de subsídio às pesquisas, muitos deles disponibilizados pela própria ONHB em formato digital. Dessa maneira, acredito que haja possibilidade de maior horizontalidade nas relações de ensino aprendizagem.”

**TR5: A participação na ONHB resulta em maior protagonismo e autonomia dos alunos** - 36% dos participantes destacaram, de formas distintas, que os métodos e práticas adotados nos encontros da ONHB permitem que os alunos sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, assim como estimulam a autonomia deles. O seguinte relato de um professor exemplifica a questão:

“Nas aulas da ONHB, os alunos exercem autonomia e eu sou - na maioria das vezes

- apenas mediadora. Nas aulas regulares os alunos ficam acomodados esperando que eu leve o conhecimento até eles.”

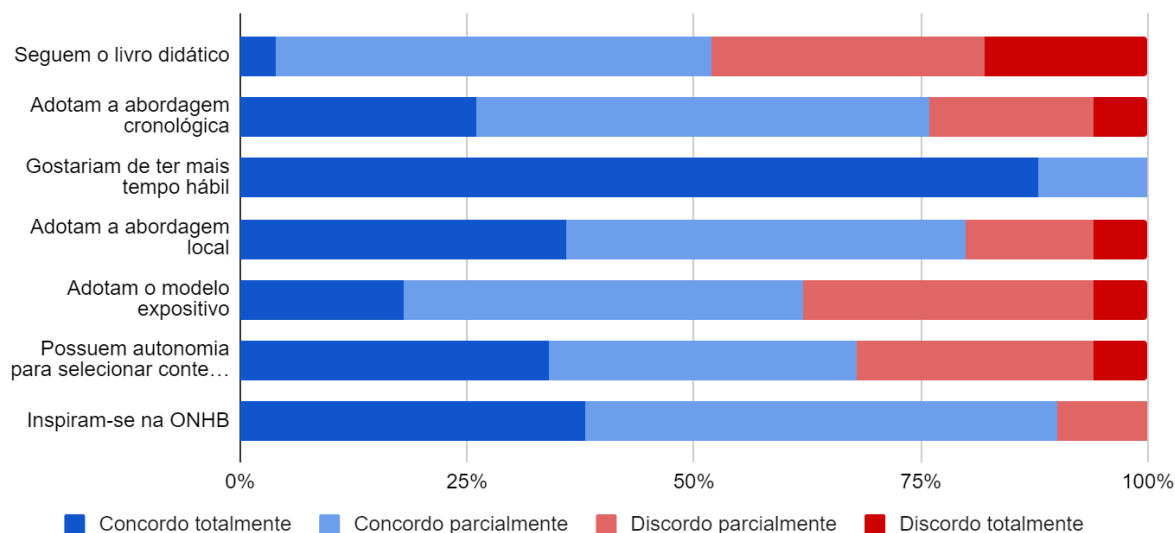
**TR6: Há maior disponibilidade de tempo às dinâmicas da ONHB em comparação às aulas regulares** - 12% dos participantes afirmaram que uma diferença significativa das práticas da ONHB para as aulas regulares é a maior disponibilidade de tempo para trabalhar com atividades de análise, pesquisa, discussões, entre outras habilidades mencionadas nos outros temas relevantes. Um participante da pesquisa fez o seguinte relato: “o tempo, enquanto limitador do tempo em sala de aula, não se impõe da mesma forma que durante as orientações para a ONHB.”

**TR7: Os participantes da ONHB mostram mais predisposição ao estudo** - 12% dos professores destacaram que os alunos que participam da ONHB apresentam maior interesse e predisposição ao aprendizado de história, conforme o seguinte relato de um docente:

“Os estudantes que decidem participar da ONHB o fazem por ter o desejo de aprender mais e ter novas experiências acadêmicas. Então é mais interessante trabalhar com eles por conta da vontade de aprofundar reflexões e conteúdos. Pesquisamos muito, debatemos, discutimos e tentamos chegar a conclusões.”

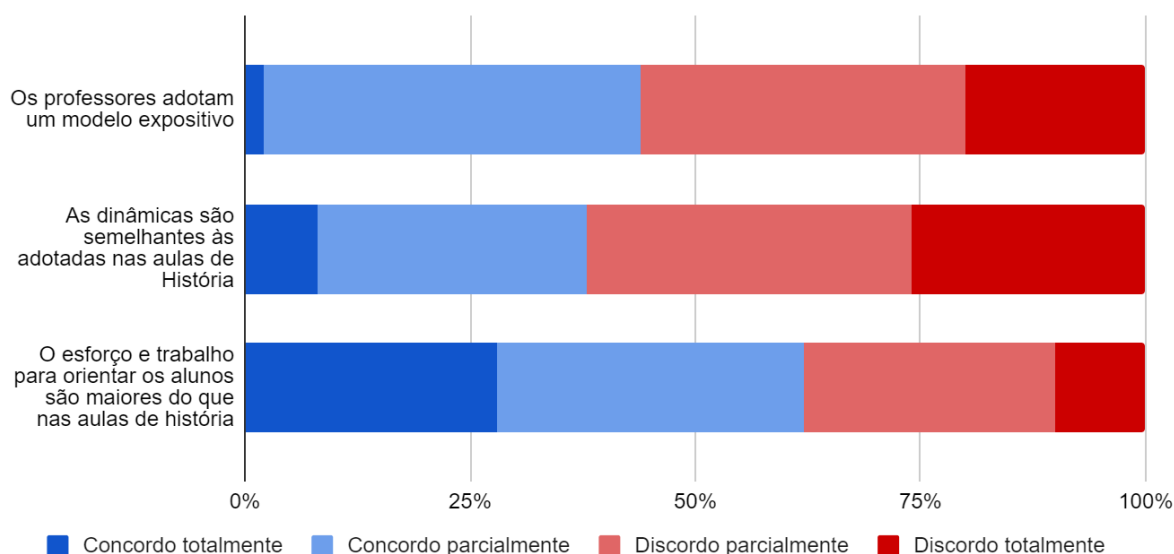
### 5.1.2. Dados quantitativos

Gráfico 5 - Afirmações sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca das práticas específicas nas aulas regulares da disciplina de história



O gráfico 5 mostra que 52% dos professores concordam que seguem fielmente a disposição do livro didático, 76% concordam adotar uma abordagem cronológica dos assuntos em suas aulas, 80% concordam adotar uma abordagem local, 62% adotam um modelo expositivo, 68% afirmaram possuir autonomia para selecionar conteúdos e abordagens, 90% dos docentes concordam que as atividades e dinâmicas da ONHB os inspiram nas aulas regulares de história e, finalmente, todos os professores afirmaram que gostariam de contar com maior tempo hábil para trabalhar atividades que envolvam análise de documentos e imagens.

Gráfico 6 - Afirmações sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca das práticas específicas dos encontros preparatórios da ONHB



O gráfico 6 mostra que 56% dos professores discordam com a afirmação de que adotam um modelo expositivo nos encontros de orientação para a ONHB, 62% discordam que as dinâmicas da competição sejam semelhantes às adotadas nas aulas regulares de história, enquanto 62% dos docentes concordam que seu esforço e trabalho para orientar os alunos na ONHB são maiores do que nas aulas regulares.

## 5.2. BENEFÍCIOS À APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA A PARTIR DA ONHB

### 5.2.1. Dados qualitativos

Através da análise das respostas dadas à pergunta “Que benefícios você consegue identificar no projeto da Olimpíada Nacional em História do Brasil?”, listamos os temas recorrentes (TRs) abaixo explicados:

**TR8: Os participantes da ONHB desenvolvem senso crítico** - 40% dos participantes listaram como benefício da participação dos alunos na ONHB o desenvolvimento do senso crítico, conforme exemplificado a seguir a partir do relato de um professor:

“O principal deles é a consistência crítica. Os estudantes conseguem investir em repertório analítico e testemunhar de forma mais objetiva as experiências humanas no tempo.”

Vale destacar que 8% desses professores se utilizaram do termo “pensamento crítico” para descrever o benefício da participação.

**TR 9: Os participantes da ONHB ampliam seus conhecimentos históricos** - 40% dos professores alegaram que os estudantes que participam da ONHB ampliam de forma substancial seus conhecimentos históricos, sobretudo relacionados à História do Brasil. A maioria dos participantes indicou que os conhecimentos adquiridos pelos alunos extrapolam, de algum modo, os componentes curriculares, a grade “tradicional” da disciplina de história ou os temas mais recorrentes nos livros didáticos. O relato de um professor ilustra o raciocínio:

“A grande oferta de materiais e fontes em suporte digital disponíveis no acervo da ONHB, que podem ser utilizados em sala de aula. Os temas diversificados e que muitas vezes escapam ao “tradicional”, favorecem o ensino de História crítica. Valoriza a História local e regional, apresentando temáticas muitas vezes esquecidas, marginalizadas no ensino de História, como o papel das mulheres, a contribuição Africana e a História indígena. A ONHB compreende, em minha opinião, as diversas correntes historiográficas, e enfatiza a necessidade de problematização constante das fontes. É possível encontrar, nos temas abordados, o caráter insurgente e periférico, sustentado pela decolonialidade do saber histórico atual.”

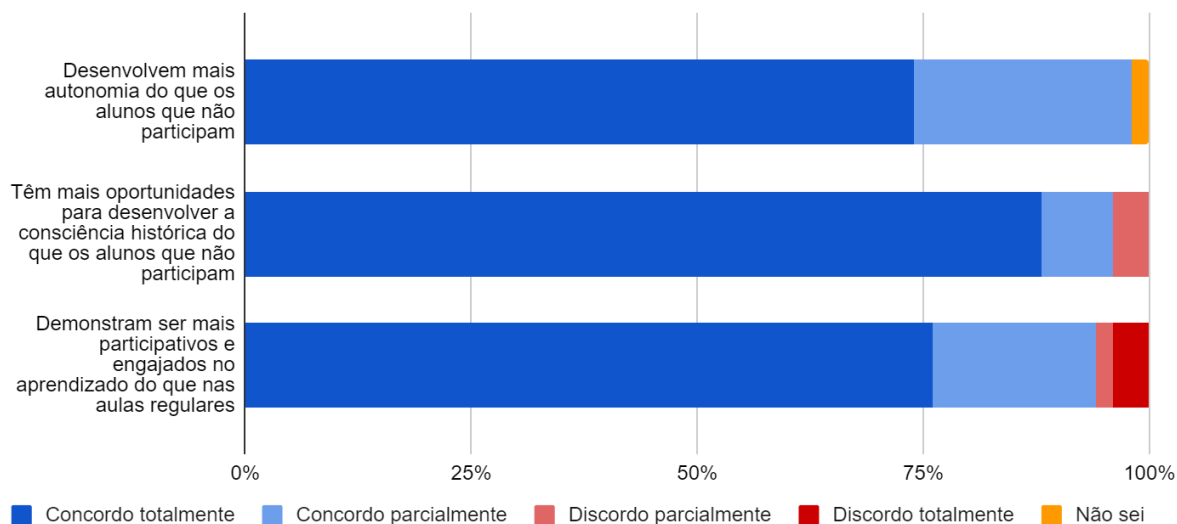
**TR 10: Os participantes da ONHB simulam o ofício do historiador** - Para 20% dos participantes da pesquisa, as atividades e materiais fornecidos pela ONHB permitem aos alunos simular o ofício do historiador e compreender que a narrativa histórica é uma construção, ou seja, permite múltiplas visões a depender de quem a escreve. O relato de um docente exemplifica a questão:

“O projeto oferece acesso aos docentes e discentes a documentos e textos historiográficos que muitas vezes não são conhecidos do grande público. Além disso, traz debates candentes do meio acadêmico, permitindo análises diferentes das consolidadas nos livros didáticos atuais. Além disso, nas aulas de preparação e/ou debate das questões, o papel de competidor coloca os discentes, sob orientação docente, no papel de historiadores, trazendo a possibilidade de explorar meandros até então pouco acessíveis - na sala de aula - do trabalho historiográfico.”



### 5.2.2. Dados quantitativos

Gráfico 7 - Afirmações sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca da percepção que possuem dos alunos que participam da Olimpíada Nacional em História do Brasil

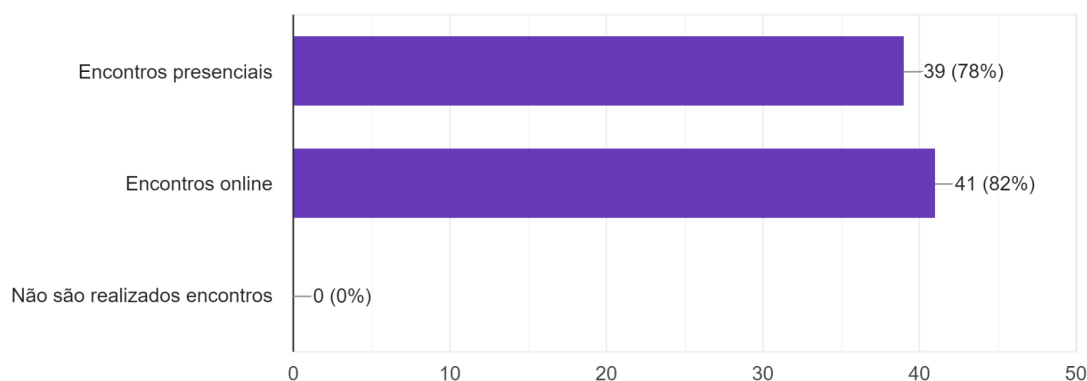


O gráfico 7 mostra que 98% dos professores concordam que os alunos que participam da ONHB desenvolvem mais autonomia do que os alunos que não participam. Da mesma forma, 96% concordam que os participantes da competição têm mais oportunidades de desenvolver consciência histórica frente aos não participantes. Por fim, 94% dos docentes concordam que os alunos da ONHB demonstram ser mais participativos e engajados no aprendizado do que nas aulas regulares de história.

### 5.3. DINÂMICAS DOS ENCONTROS PREPARATÓRIOS

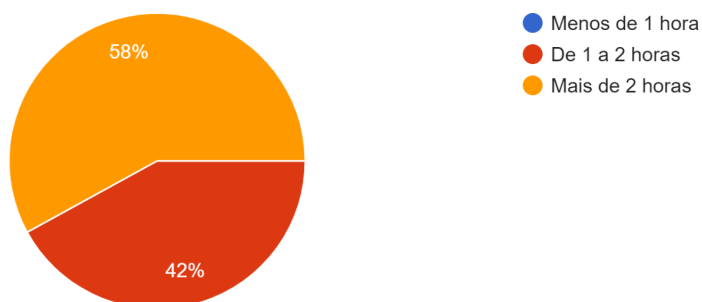
#### 5.3.1. Dados quantitativos

Gráfico 8 - Respostas dos participantes quanto à realização de encontros preparatórios à ONHB entre docentes e discentes, assim como a forma como tais encontros ocorrem



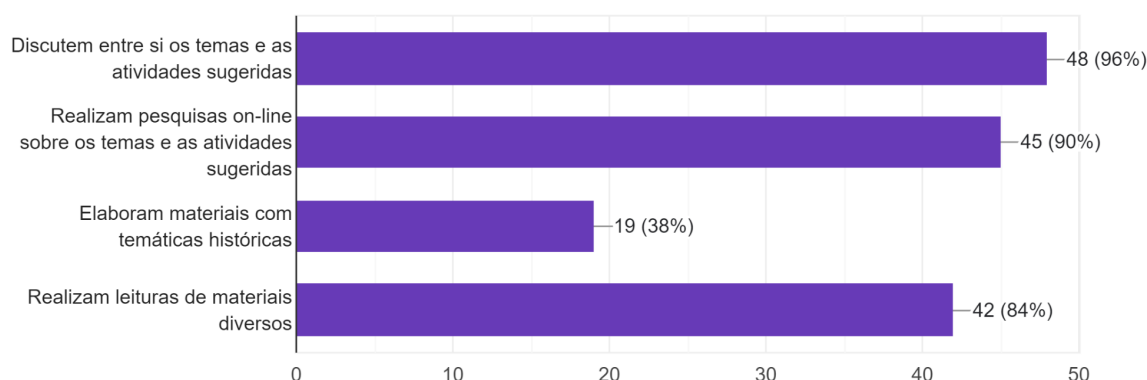
O gráfico 8 mostra que 78% dos professores realizam encontros presenciais para orientar os participantes da ONHB, enquanto 82% afirmam que os encontros são realizados de forma online. A pergunta permitia marcar as duas modalidades.

Gráfico 9 - Respostas dos participantes quanto ao tempo destinado para a preparação de cada fase (atividade semanal) da ONHB



O gráfico 9 mostra que 58% dos professores destinam mais de 2 horas para a preparação de cada fase (atividade semanal) da ONHB, enquanto 42% destinam entre 1 e 2 horas.

Gráfico 10 - Afirmações sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca das atividades realizadas pelos alunos durante os encontros preparatórios da ONHB



O gráfico 10 mostra que 96% dos professores reconhecem que, nos encontros de orientação para a ONHB, os alunos discutem entre si temas variados, 90% reconhecem que os alunos realizam pesquisas e 84% reconhecem que os alunos realizam leituras de materiais diversos. Um percentual menor, de 38%, concorda que os alunos elaboram materiais com temáticas históricas.

#### 5.4. FATORES LIMITANTES À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

##### 5.4.1. Dados qualitativos

Através da análise das respostas dadas à pergunta “Quais são os fatores que limitam sua prática docente?”, identificamos os temas recorrentes (TRs) abaixo explicados:

**TR 11: A carga horária excessiva inviabiliza boas práticas docentes** - 34% dos professores afirmaram que o excesso de carga horária e atividades burocráticas exigidas pelas escolas às quais lecionam são fatores limitantes à docência. O relato de um docente é um exemplo:

“Creio que a carga horária elevada de aulas e as diversas burocracias incontornáveis do cotidiano escolar (diários, relatórios, correções massivas de provas), que limitam o horário disponível para a preparação das aulas e a formação continuada.”

**TR 12: A falta de tempo inviabiliza a realização de atividades** - 22% dos professores destacaram que falta tempo hábil em sala de aula para manejar atividades que

julgam pertinentes à aprendizagem de história, conforme o relato de um dos participantes:

“O volume enorme de conteúdo a ser trabalhado em um número muito limitado de aulas. Isso dificulta a realização de projetos interdisciplinares e a inserção de atividades diferenciadas que envolvam análise de documentos, por exemplo.”

**TR 13: A baixa remuneração dos professores prejudica a qualidade do ensino -**

8% dos participantes indicaram a baixa remuneração como um fator que inviabiliza a melhoria da qualidade de ensino. Um dos participantes alegou: “Falta de incentivo financeiro, temos que trabalhar em dois, três, quatro lugares para termos uma vida digna”.

**TR 14: A elevada quantidade de alunos nas aulas regulares limita boas práticas**

**de ensino** - 12% dos participantes afirmaram que a elevada quantidade de alunos por sala de aula limita boas práticas de ensino. Respondendo à pergunta, um professor afirmou: “A quantidade de estudantes por turma, o que dificulta identificar carências de orientação mais específicas de cada um/uma e contribuir com a aprendizagem histórica”

**TR 15: O foco nos vestibulares limita as práticas docentes** - Para 8% dos

professores, a preocupação com o bom rendimento nos exames vestibulares é um fator que limita a prática docente. Um dos participantes manifestou descontentamento com “o empilhamento de conteúdos infundáveis com vistas à aprovação nos exames vestibulares”.

**TR 16: A organização do currículo limita as práticas docentes** - 12% dos

professores alegaram que a grade curricular de história, tal como organizada, é um importante fator que dificulta o ensino da disciplina. Um participante afirmou: “Engessamento do currículo voltado para a preparação para os vestibulares”.

**TR 17: O cumprimento do livro didático limita as práticas docentes** - 12% dos

professores destacaram incômodo pela exigência do cumprimento do livro didático em suas aulas de história. O exemplo abaixo, levantado por um professor, ilustra a questão:

“Na escola privada é sem sombra de dúvidas o programa que já vem pronto e acabado. O livro é visto pelos pais e pelos alunos quase como uma "bíblia", que deve ser seguida e finalizada, não importando se o aluno de fato assimilou ou não aquele conteúdo, o que importa é fechar o livro.”

## 6. DISCUSSÃO

O tema recorrente 1 (A ONHB estimula a pesquisa) foi apontado como uma das diferenças mais significativas das práticas e métodos da ONHB para as aulas regulares da disciplina de história. Esse dado qualitativo é corroborado por um dos dados quantitativos extraídos do formulário, indicando que, nos encontros da ONHB os alunos “realizam pesquisas online sobre os temas e atividades sugeridas” (gráfico 10). Dessa forma, é possível inferir que, **enquanto nas aulas regulares a pesquisa não é prática comum, nos encontros de preparação para a ONHB ela é ponto de partida ao aprendizado**. Sobre o ensino regular, o dado é preocupante, na medida em que a construção do conhecimento histórico só é possível se vinculada a algum tipo de pesquisa cientificamente conduzida, processo que se inicia já nas etapas iniciais da vida escolar (AVELAR, 2011) e que deve ser estimulada ao longo da formação do estudante.

O tema recorrente 2 (A ONHB estimula o debate) é complementado pelos dados quantitativos obtidos do formulário, onde os professores afirmaram que, nos encontros de orientação para a ONHB “os alunos discutem entre si os temas e as atividades sugeridas” (gráfico 10). Assim, é possível inferir que, **enquanto nas aulas regulares a discussão entre pares não é prática comum, nos encontros de preparação para a ONHB o compartilhamento de conhecimentos é parte importante do aprendizado**.

O tema recorrente 3 (a ONHB estimula a análise de documentos históricos e de textos acadêmicos) está relacionado ao tema recorrente 10 (os participantes da ONHB simulam o ofício do historiador). A atuação do historiador está intimamente ligada à interpretação do documento histórico, procedimento que envolve o levantamento de questões sobre autoria, contexto e intenções à sua produção. Além disso, o debate historiográfico só é possível mediante conhecimento e produção de textos acadêmicos. Os dois temas recorrentes são corroborados pelos dados quantitativos do formulário que indicam, como prática dos encontros de preparação para a ONHB, a realização de “leituras de materiais diversos” (gráfico 10), o que certamente inclui documentação histórica e textos acadêmicos. Portanto, **a análise de documentos históricos e de textos acadêmicos é uma habilidade valorizada nas dinâmicas da ONHB, enquanto nas aulas regulares o recurso não é comumente utilizado**.

O tema recorrente 4 (nos encontros da ONHB há maior relação dialógica entre docentes e discentes) está relacionado ao tema recorrente 14 (a elevada quantidade de alunos nas aulas regulares limita boas práticas de ensino). O ensino de característica massiva, voltado

a um público mais volumoso, não dá conta das particularidades de cada aluno, o que dificulta a identificação de defasagens à aprendizagem. O cruzamento desses dados permite afirmar que **em comparação às aulas regulares, nos encontros de orientação para a ONHB a menor quantidade de alunos permite uma relação de maior interação entre docentes e discentes.**

O tema recorrente 5 (a participação na ONHB resulta em maior protagonismo e autonomia dos alunos) é corroborado por dois dados quantitativos extraídos do formulário. O gráfico 6 indica que, nos encontros de orientação para a ONHB, a maioria dos professores não adota o modelo expositivo, o que permite maiores oportunidades de diálogo entre ambas as partes e o estímulo à postura ativa dos alunos. Já o gráfico 7 mostra que nos encontros da ONHB os alunos possuem maior autonomia em comparação às aulas regulares. Desse modo, é possível concluir que, **nas aulas regulares de história, o modelo de ensino é centrado no professor, enquanto nos encontros da ONHB os alunos são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, possuem mais autonomia.**

A questão da disponibilidade de tempo foi listada em diferentes momentos da pesquisa qualitativa. O tema recorrente 6 (há maior disponibilidade de tempo às dinâmicas da ONHB em comparação às aulas regulares) é complementado pelo tema recorrente 12 (a falta de tempo inviabiliza a realização de atividades). Na pesquisa quantitativa, a afirmação com o maior percentual de concordância diz respeito, justamente, ao desejo dos professores em ter maior tempo hábil para desenvolver atividades que envolvem análise e reflexão sobre imagens e documentos históricos em sala de aula (gráfico 5). A maioria dos professores conta com mais de 2 horas para cada encontro de orientação da ONHB (gráfico 9), tempo que consideramos bastante razoável para o trabalho. A realidade de muitos docentes, nas aulas regulares, pode ser diversa, muitas vezes contando com uma única aula semanal de 50 minutos. O cruzamento desses dados permite afirmar que, **nos encontros de orientação para a ONHB, a disponibilidade de tempo possibilita o desenvolvimento de atividades analíticas, enquanto a falta de tempo nas aulas regulares inviabiliza dinâmicas com maior participação dos alunos.**

O tema recorrente 7 (os participantes da ONHB mostram mais predisposição ao estudo) é reforçado por um dado quantitativo que revela que os professores consideram os alunos participantes da ONHB mais engajados e participativos no aprendizado do que os alunos das aulas regulares (gráfico 7). O gráfico 6, por sua vez, mostra que as dinâmicas dos encontros de orientação para a ONHB não se assemelham às dinâmicas adotadas nas aulas regulares. O cruzamento desses dados nos leva à conclusão de que **as dinâmicas empregadas**

**nos encontros de orientação para a ONHB promovem maior engajamento dos alunos em comparação às dinâmicas adotadas nas aulas regulares de história.**

Os dados quantitativos do gráfico 5 mostram que nas aulas regulares de história o livro didático predomina como recurso ao ensino, informação corroborada pelo tema recorrente 17 (o cumprimento do livro didático limita as práticas docentes). A ferramenta condiciona a adoção de um modelo expositivo de aula, quando o professor fala na maior parte do tempo, e na abordagem cronológica dos assuntos, como possível observar nas informações do mesmo gráfico. Já o gráfico 6 revela que, nos encontros de orientação para a ONHB, a maioria dos professores não adota um modelo expositivo de aula. Considerando que os alunos demonstram ser mais participativos e engajados nas atividades da ONHB em comparação com as aulas regulares (gráfico 7), a combinação desses dados permite concluir que **a fiel utilização do livro didático e a adoção de um modelo expositivo para as aulas regulares inviabilizam a participação ativa dos alunos, diferente das práticas da ONHB, que são mais interativas e dialogadas.**

Por outro lado, os dados referentes à abordagem da História Local foram surpreendentes, pois a grande maioria dos professores afirmou desenvolver atividades que se enquadram na perspectiva local (gráfico 5). A surpresa decorre da discrepância observada em relação à teoria, que destaca diferentes fatores que dificultam este tipo de abordagem em sala de aula, demandando um trabalho mais apurado por parte dos docentes. Os dados quantitativos revelam que a maioria dos professores segue fielmente a disposição do livro didático e adota uma abordagem cronológica dos assuntos (gráfico 5). O tema recorrente 17 levanta uma posição crítica sobre a obra didática (o cumprimento do livro didático limita as práticas docentes). A formatação da livro, por melhor qualidade textual que apresente, dificilmente conseguirá contemplar experiências locais, ainda mais se sua lógica for factual e linear. Se até mesmo no campo acadêmico a abordagem tida como “universal” da história foi predominante durante décadas (COSTA, 2019), é de se esperar que no ensino básico a concepção não seja muito diferente. Por isso, nos questionamos que tipo de atividades os professores desenvolvem com seus alunos, não no sentido do julgamento, mas sim da investigação deste tema tão pertinente ao ensino de história. O cruzamento desses dados revela que **os professores, embora utilizem fielmente o livro didático e adotem uma abordagem cronológica dos assuntos, afirmaram recorrer à História Local como estratégia de ensino.**

Da mesma forma, os dados quantitativos referentes à autonomia dos docentes

também foram intrigantes, pois a maior parte dos professores concorda que em suas aulas de história possuem liberdade para escolha de conteúdos e abordagens (gráfico 5). O cruzamento deste dado com os referentes ao uso do livro didático, da abordagem cronológica e do modelo expositivo (gráfico 5), revelam uma aparente contradição, pois se os professores de fato possuísem autonomia, muito provavelmente o índice de concordância com a utilização do livro e das abordagens cronológica e expositiva não seriam predominantes. Entretanto, vale especular o que os participantes da pesquisa entendem por autonomia. Eventualmente podem cumprir uma determinada programação sugerida no livro didático e, ao mesmo tempo, adotar uma perspectiva integrada, temática, interdisciplinar, entre outras possibilidades. De qualquer forma, entendemos que a autonomia é importante ao trabalho docente e que o alto percentual o ter indicado é um dado que revela algum grau de satisfação no complexo processo de ensino-aprendizagem. O cruzamento dos dados do gráfico 5 leva a concluir que **os professores acreditam ter autonomia de trabalho, embora utilizem predominantemente o livro didático, a abordagem cronológica e o modelo expositivo de aula regular.**

O tema recorrente 8 (os participantes da ONHB desenvolvem senso crítico) foi mencionado como um dos benefícios da participação dos alunos na competição. Ele pode ser explicado a partir da combinação do tema recorrente 9 (os participantes da ONHB ampliam seus conhecimentos históricos), do tema recorrente 1 (a ONHB estimula a pesquisa) e 2 (a ONHB estimula o debate). Para que o aluno desenvolva senso crítico, é preciso que tenha uma base sólida de conhecimentos e consiga problematizá-los, o que a ONHB realiza com mérito a partir de suas questões e atividades. Conforme analisado no referencial teórico, as temáticas abordadas questionam o ensino baseado nos “grandes personagens”, na visão eurocêntrica dos fenômenos e propõe um olhar sobre os “excluídos da história”, o que estimula o senso crítico frente à produção dos saberes. O gráfico 7 mostra que, para os professores, os alunos que participam da ONHB têm mais oportunidades de desenvolver consciência histórica. Ao cruzarmos todos esses dados qualitativos e quantitativos, chegamos à conclusão de que **os temas das questões e os métodos da ONHB levam à ampliação dos conhecimentos históricos, fundamentais ao desenvolvimento do senso crítico e da consciência histórica.**

Os professores afirmaram se inspirar no projeto da ONHB para a elaboração de atividades, questões de prova ou dinâmicas para a sala de aula (gráfico 5). A aceitação à competição parece ser unanimidade. Sabemos que o formato de uma competição será distinto de uma aula regular, mas o propósito, nos dois casos, é promover a aprendizagem de História.



Por essa razão, cabe investigar por que as dinâmicas dos encontros de orientação para a ONHB são distintas das dinâmicas adotadas nas aulas regulares (gráfico 6). Parte da resposta está presente nos dados do gráfico 6, indicando que o esforço do professor é maior no trabalho de orientação das equipes do que na condução das aulas regulares. A informação condiz com a análise levantada no referencial teórico, pois as questões e atividades da ONHB demandam uma carga considerável de leitura, pesquisa de materiais relacionados e estratégias para orientar os alunos de forma eficiente. O já mencionado tema recorrente 6 (há maior disponibilidade de tempo às dinâmicas da ONHB em comparação às aulas regulares) reforça a ideia de que o formato da ONHB propicia modelos mais interativos. O cruzamento desses dados permite afirmar que **orientar os alunos em dinâmicas que envolvem pesquisa, análise documental e discussão demandam maior esforço e tempo do professor do que na condução das aulas regulares, o que dificulta a adoção de modelos centrados nos alunos.**

Além disso, podemos cruzar o dado quantitativo referente às diferenças de dinâmicas entre os encontros de orientação para a ONHB das aulas regulares de história (gráfico 5) com os temas recorrentes que foram levantados na investigação sobre os fatores limitantes à prática docente, o que nos trará maior segurança para compreender as razões que dificultam a adoção de modelos e experiências característicos da ONHB nas aulas regulares. Os temas recorrentes que serão listados refletem, como elementos comuns, fatores associados às condições de trabalho. O tema recorrente 11 (a carga horária excessiva inviabiliza boas práticas docentes), o tema recorrente 12 (a falta de tempo inviabiliza a realização de atividades), o tema recorrente 13 (a baixa remuneração dos professores prejudica a qualidade do ensino), o tema recorrente 14 (a elevada quantidade de alunos por sala de aula limita boas práticas de ensino) exemplificam a realidade que muitos professores se deparam nas escolas em que lecionam.

A excessiva carga horária e as atividades burocráticas (TR 11) podem dificultar a prática do estudo e da preparação das aulas. A falta de tempo hábil em sala de aula (TR 12) inviabiliza a execução de atividades mais complexas, ou seja, aquelas que envolvem maior protagonismo do aluno, como pesquisa, discussão, produção, entre outros aspectos. A baixa remuneração (TR 13), mencionada por uma parcela dos professores, também preocupa. Entendemos que a valorização do trabalho docente é uma condição para a melhoria da qualidade educacional, pois, dessa forma, o professor pode investir recursos em formação continuada, livros e atividades culturais, que certamente contribuem para o enriquecimento das aulas. Além disso, trata-se de uma questão de dignidade profissional. Os professores não

deveriam ter de assumir funções em diferentes escolas, ampliando a carga de trabalho, apenas para compor renda. A elevada quantidade de alunos por sala de aula (TR 14) prejudica a identificação de possíveis defasagens e dificuldades individuais, além de inviabilizar a discussão entre pares. O cruzamento desses temas recorrentes (TRs 11, 12, 13, 14) com o dado quantitativo referente às diferenças de dinâmicas entre os encontros da ONHB e as aulas regulares (gráfico 5) permite concluir que **as condições de trabalho as quais muitos professores estão submetidos inviabilizam a aplicação de atividades e dinâmicas semelhantes às adotadas nos encontros da ONHB em suas aulas regulares.**

Por fim, o tema recorrente 15 (o foco nos vestibulares limita as práticas docentes), o tema recorrente 16 (a organização do currículo limita as práticas docentes) e o tema recorrente 17 (o cumprimento do livro didático limita as práticas docentes) estão intimamente relacionados. Embora currículo não seja sinônimo de conteúdo a ser trabalhado, muitas escolas assim o fazem. Esse currículo acaba por servir à lógica dos exames vestibulares, que prezam pelo domínio de conhecimentos específicos como forma de classificação. Ainda que muitos livros didáticos apresentem boas propostas de abordagem dos assuntos e tenham preocupações legítimas com a qualidade do ensino de história, estão estruturados de modo a garantir que o aluno estude temas regulares nos vestibulares. Cruzando esses dados com a informação quantitativa que diz respeito à adoção de um modelo expositivo nas aulas regulares (gráfico 5), chegamos à conclusão de que **os professores utilizam o livro didático e adotam um modelo expositivo de aula por que têm que cumprir uma programação da grade curricular e garantir o bom desempenho dos alunos nos exames vestibulares.**

## 7. CONCLUSÃO

A análise dos dados qualitativos e quantitativos nos permite extrair conclusões que respondem às perguntas de pesquisa:

A. Em que medida as práticas e as abordagens das aulas regulares de história se diferenciam das práticas e abordagens adotadas nos encontros de orientação para a ONHB?

- Nas aulas regulares de história, a pesquisa e o debate entre os alunos não são práticas comuns, enquanto nos encontros de orientação para a ONHB elas são pontos de partida ao aprendizado;
- Nos encontros da ONHB, os alunos são estimulados a analisar documentos históricos. Nas aulas regulares, ou o recurso não é utilizado à aprendizagem ou é utilizado como adereço à explicação do professor;
- Nas aulas regulares, a tendência é a de que o processo de ensino-aprendizagem esteja centrado no professor, que adota um modelo expositivo e, por isso, inviabiliza a participação e a interação com os alunos. Por outro lado, o formato não expositivo dos encontros da ONHB possibilita maior engajamento e protagonismo dos estudantes, além de propiciar uma relação menos verticalizada entre ambas as partes;

B. Quais benefícios os professores identificam aos alunos que participam da ONHB?

- Em função dos temas e da profundidade das questões e atividades, os alunos que participam da ONHB ampliam e aprimoram seus conhecimentos históricos além dos assuntos trabalhados na grade curricular e nos livros didáticos;
- Os participantes da ONHB desenvolvem senso crítico através da análise documental, da resolução de problemas, da discussão entre pares e da elaboração de materiais diversos;
- Os alunos que participam da ONHB desenvolvem autonomia, pois o formato da competição estimula o protagonismo discente e o processo de ensino-aprendizagem é centrado no aluno.

C. Quais fatores inviabilizam a adoção de práticas semelhantes à ONHB nas aulas regulares de história?

- O desenvolvimento de atividades que envolvem pesquisa, debate, análise documental e escrita são possíveis nos encontros da ONHB em função da disponibilidade de tempo, situação contrária à realidade das aulas regulares, onde a falta de tempo hábil inviabiliza tais práticas.
- Para muitos professores, a exigência do cumprimento integral do livro didático e o direcionamento das aulas para o bom rendimento dos alunos nos exames vestibulares condicionam uma abordagem cronológica e factual dos assuntos, assim como um modelo expositivo de aula, o que dificulta praticar atividades que simulem o ofício do historiador;
- As condições de trabalho às quais os professores estão submetidos, muitas vezes, impedem o aprimoramento da qualidade das aulas. Dentre elas, o excesso de alunos por sala de aula, a elevada carga de trabalho, a falta de tempo hábil em sala e a baixa remuneração.

### 7.1. PRÓXIMOS PASSOS

Ao que se propôs, a pesquisa atingiu seus objetivos. Conseguimos explorar as diferenças entre as dinâmicas e abordagens das aulas regulares de história para as os encontros de orientação da ONHB, os benefícios à participação dos alunos na competição e os motivos que inviabilizam a adoção de práticas semelhantes à ONHB nas aulas regulares.

Em uma eventual continuidade da investigação, cogitaríamos explorar de modo mais aprofundado a questão da autonomia a qual os professores indicaram ter no formulário (gráfico 5), pois o cruzamento deste dado com a fiel utilização do livro didático e o emprego de um modelo expositivo de aula, no mesmo gráfico, revelou contradições. Vale checar o que os docentes entendem por autonomia. Mesmo o enunciado da questão especificando “autonomia para selecionar conteúdos e abordagens que serão trabalhados em sala de aula”, aparentemente os professores consideraram algo diferente do que imaginávamos.

Além disso, a maioria dos professores indicou realizar atividades relacionadas à abordagem da História Local (gráfico 5), o que também não é coerente com as afirmações sobre o recurso da abordagem cronológica dos assuntos (gráfico 5) e do descontentamento

com a utilização do livro didático (tema recorrente 17). Valeria investigar especificamente quais atividades ou práticas os professores aplicam que lhes permitem enquadrar na categoria “local”. O formulário, nesse sentido, não conseguiu atingir esse detalhamento.

Nossa pesquisa considerou professores da rede pública e professores da rede privada. A princípio, separamos os dois grupos de modo a identificar possíveis discrepâncias. Notou-se, por exemplo, um uso mais recorrente do livro didático por parte dos docentes da rede privada. Entretanto, mesmo que a informação seja importante, não contribui com as perguntas de pesquisa, por isso optamos por não inseri-la no texto. Uma pesquisa mais aprofundada e detalhada poderia explorar com mais afinco as percepções dos professores de ambos os grupos sobre as práticas da ONHB, as condições que possuem para orientar os alunos, os resultados da participação, entre outros aspectos.

O formulário foi aplicado a professores de história, pois nosso foco estava nas práticas, métodos e abordagens de ensino-aprendizagem. Seria interessante expandir a pesquisa considerando o ponto de vista dos participantes ou ex-participantes da competição. Provavelmente as percepções alcançarão variáveis que não cogitamos no formulário, pois as experiências, conhecimentos e vocabulário dos jovens participantes são diferentes.

Por último, a ampliação da amostragem pode oferecer dados que nossa pesquisa não alcançou. Como mencionado no método de pesquisa, nossa amostra permite observar tendências no que diz respeito às práticas de ensino de história, pois a heterogeneidade dos participantes reforça a validade externa. Um outro desenho de pesquisa, inclusive, pode ser adotado para extrair dados estatísticos mais complexos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Viva o carnaval! Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2019/03/07/viva-o-carnaval/>. Acesso em 23 de out. 2021.
- AMARAL, J.A.A. Pesquisa em Educação: uma abordagem prática. 2021. E-book Kindle.
- ASSIS, T.C.D; PINTO, S.D.A. O ensino de história local como estratégia pedagógica. Itinerarius reflectiones - Revista eletrônica de graduação e pós-graduação em Educação. Vol. 15, número 1, ano 2019.
- AVELAR, Alexandre de Sá. Os desafios do ensino de História. Problemas, teorias e métodos. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.
- BITTENCOURT, C.M.F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, C.M.F. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: 12. ed. Contexto, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html). Acesso em: 20 de novembro. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: *Apresentação: ensino fundamental anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.
- BUSH, T. Authenticity in research – reliability, validity and triangulation. In: BRIGGS, A. R. J.; COLEMAN, M. *Research methods in educational leadership*. London: Sage, 2007.
- CAIMI, Flávia Eloísa. *História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?* ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.
- CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- CAVALCANTI, Erinaldo. *História e história local: desafios, limites e possibilidades*. Revista História Hoje, v. 7, no 13, p. 272-292 - 2018
- CERRI, Luís Fernando. Recortes e organizações de conteúdos para a educação básica. Vol. 2, n. 3, jan./jun. 2009 - Dossiê: História e Ensino. A Produção de Conhecimento .
- CERRI, Luís Fernando. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.

CRESWELL, J. W; CLARK, V. L. P. *Designing and conducting mixed methods research*. 3 ed. Los Angeles: SAGE, 2018.

CURRY, L., & NUNEZ - Smith, M. (2014). *Mixed methods in health sciences research: A practical primer* (Vol. 1): Sage publications.

DRISCOLL, D. L., APPIAH-HEBOAH, A., Salib, P., & RUPERT, D. J. (2007). *Merging qualitative and quantitative data in mixed methods research: How to and why not*. Ecological and Environmental Anthropology (University of Georgia), 3(1).

FACIONE, P. A. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Research findings and recommendations*. Newark: American Philosophical Association, 1998.

FERNANDES, L.E.; MORAIS, M.V.D. Renovação da história da América. In: KARNAL, L (org.). *História na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FREGNI, Felipe. *Pensamento Crítico no Ensino e Aprendizado: A nova ciência não intuitiva do aprendizado eficaz*. Boston: Lumini LLC, 2021.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, M.D.M; OLIVEIRA, M.M.D.D. (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GONÇALVES, M.D.A. Periodização. In: FERREIRA, M.D.M; OLIVEIRA, M.M.D.D. (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GUGLIELMO, Mariana. História integrada. In: FERREIRA, M.D.M; OLIVEIRA, M.M.D.D. (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUGHES, Warrington Marnie. *50 grandes pensadores da história*. São Paulo: Contexto, 2002.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage, 2012.

LIMA JUNIOR, C.L; SCHWARCZ, L.M; STUMPF, L.K. *O Sequestro da Independência: Uma história da construção do mito do Sete de Setembro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2014.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

LUCA, T.R.D. *Práticas de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2020.

MARTINS, M.L. História regional. In: PINSKY, C. B (org.). *Novos temas nas aulas de história*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil. Entrevista concedida a

Bruno Leal. *Café História*, 16 fev 2010. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/olimpiada-nacional-em-historia-do-brasil/>. Acesso em 23 out 2021.

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](http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14). Acesso em 23 out. 2021.

MENEGUELLO, Cristina; PEDRO, Alessandra. *Excluídos da história: uma exposição virtual*. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/>. Acesso em 23 de out. 2021.

MORAIS, M.V.D. História integrada. In: PINSKY, C. B (org.). *Novos temas nas aulas de história*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, Joana. Professor cidadão, educando cidadão. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) *Contra o Consenso. LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

OLIVEIRA, N. A. S. D. Concepções de ensino e aprendizagem de história entre jovens estudantes de Florianópolis/SC. In: CERRI, Luís Fernando (org.). *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.

ROCHA, Helenice. História temática. In: FERREIRA, M.D.M; OLIVEIRA, M.M.D.D. (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

RUMMEL, J. F. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, F. D. C.S.; COSTA. A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) como prática pedagógica no ensino médio integrado do IFRN. *Revista História Hoje*, v. 5, no 10, p. 66-86 - 2016.

TEIXEIRA, Juliana. História cronológica. In: FERREIRA, M.D.M; OLIVEIRA, M.M.D.D. (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

YIN, Robert K. 2015. *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Publications



## ANEXO A

### Cultura e alimentação na Paraíba

No que tange à Paraíba, o regime alimentar de sua população deve ser considerado à luz das microrregiões – litoral, sertão, brejo e cariri – que geraram em diversificados tempos históricos, diferenciadas formas de ocupação. Nestas, variadas classes sociais geraram padrões específicos de culinária. Nesse sentido, o litoral, por onde principiou a colonização paraibana, nos séculos XVI e XVII, registrou, desde o início, os alimentos doces e importados, em razão de sua estrutura açucareira. Vinculados ao chamado ciclo do couro, do historiador Capistrano de Abreu, o sertão e cariri registraram a predominância das carnes e leite com seus derivados – buchada, panelada, queijo, coalhada etc. Na Paraíba, o encontro dessas diferentes realidades efetivou-se nas terras úmidas do brejo da serra da Borborema onde, a partir do século XVII, trocou-se farinha por aguardente e rapadura. Desde então, a farinha, proveniente de Campina Grande, a rapadura das engenhocas de Areia, no brejo, tornaram-se alimento básico na dieta do paraibano. Essa tipificação do paraibano deve ser tomada com cuidado para se evitarem simplificações tendenciosas. Eminentemente social, a gastronomia deve ser considerada em termos de classe. (...)

Apropriado roteiro para conhecimento da Paraíba e, indiretamente, da culinária que dela deriva, reside no documentário Parahyba, preparado pelos cineastas Machado Bittencourt e Alex Santos, para o IV Centenário da Paraíba, em 1985. As várias fases da capitania, que se transformou em província e estado, aparecem moldadas pelos elementos componentes dos diversos séculos. O século XVI é o dos indígenas aldeados pela catequese, engenhos e primeiros escravos. O século XVII é o das invasões holandesas (1634/35), ocasião em que a monocultura açucareira reproduzia males tão pronunciados que o holandês Maurício de Nassau obrigou os senhores de engenho a plantarem mandioca para obtenção de farinha. O século XVIII, o da penetração, trouxe consigo as fazendas de criatório e alimentação consorciada com os gados bovino, caprino e suíno. O século XIX é o das revoluções liberais de 1817, 1824 e 1849, consorciados com predominância da economia do Recife, datado de séculos anteriores. (...) as principais mudanças alimentares sobrevieram neste século [XX], fosse com as obras contra as secas que introduziram as verduras no sertão, graças à irrigação do perímetro dos açudes, ou com a modernização político-cultural. Esta, sancionada pela Revolução de 30, como uma das recorrências do documentário de Machado e Alex, refletiu-se, inicialmente, nos armazéns, que substituíram bodegas e mercearias e

pronunciaram os atuais supermercados. (...) Com a universalização dos anos 1970, esses padrões alimentares estenderam-se ao interior.

Ficha técnica TIPO DE DOCUMENTO: Texto acadêmico ORIGEM: José Octávio de Arruda Mello. Cultura e alimentação na Paraíba – um exercício de Nova História. Ciência & Trópico. Recife, v. 30, n. 1, p. 85-102, jan./jul., 2002, pp. 87-9 (Adaptado). CRÉDITOS: José Octávio de Arruda Mello. PALAVRAS-CHAVE: história da alimentação, economia, história regional.

## ANEXO B

### Documento 007

#### AmarElo no Theatro Municipal I



##### Ficha técnica

**TIPO DE DOCUMENTO:** Fotografia **ORIGEM:** Fotografia de Jefferson Delgado. Disponível em: <http://www.labfantasma.com/emicida-lancamento-turne-amarelo-no-teatro-municipal/> (<http://www.labfantasma.com/emicida-lancamento-turne-amarelo-no-teatro-municipal/>)  
**CRÉDITOS:** Jefferson Delgado **PALAVRAS-CHAVE:** teatro municipal, negritude, são paulo

### Documento 008

#### AmarElo no Theatro Municipal II



##### Ficha técnica

**TIPO DE DOCUMENTO:** Fotografia **ORIGEM:** Fotografia de Jefferson Delgado. Disponível em: <http://www.labfantasma.com/documentario-emicida-netflix/> (<http://www.labfantasma.com/documentario-emicida-netflix/>)  
**CRÉDITOS:** Jefferson Delgado **PALAVRAS-CHAVE:** são paulo, teatro municipal, negritude

### Documento 009

#### AmarElo no Theatro Municipal III



##### Ficha técnica

**TIPO DE DOCUMENTO:** Fotografia **ORIGEM:** Reprodução de AmarElo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55710653> (<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55710653>)  
**CRÉDITOS:** AmarElo - Netflix **PALAVRAS-CHAVE:** teatro municipal, são paulo, negritude

### Documento 010

#### AmarElo - É Tudo Pra Ontem (Trailer oficial)

Assista o trailer do documentário (2020):

##### Ficha técnica

**TIPO DE DOCUMENTO:** Trailer **ORIGEM:** AmarElo - É Tudo Pra Ontem | Trailer oficial | Netflix. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQ9hCN0ZYSg> (<https://www.youtube.com/watch?v=FQ9hCN0ZYSg>)  
**CRÉDITOS:** Netflix **PALAVRAS-CHAVE:** são paulo, negritude, teatro municipal

## ANEXO C

História Para Ninar Gente Grande, 2019.

Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.

Mangueira, tira a poeira dos porões  
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
 Dos Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões  
 São verde e rosa as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões  
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
 Dos Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões  
 São verde e rosa as multidões

Brasil, meu nego  
 Deixa eu te contar  
 A história que a história não conta  
 O avesso do mesmo lugar  
 Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo  
 A Mangueira chegou  
 Com versos que o livro apagou  
 Desde 1500  
 Tem mais invasão do que descobrimento

Tem sangue retinto pisado  
 Atrás do herói emoldurado  
 Mulheres, tamoios, mulatos  
 Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara  
 E a tua cara é de Cariri  
 Não veio do céu  
 Nem das mãos de Isabel  
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho  
 Quem foi de aço nos anos de chumbo  
 Brasil, chegou a vez  
 De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês

Mangueira, tira a poeira dos porões  
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
 Dos Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões  
 São verde e rosa as multidões

## ANEXO D

### Seção 1

#### Questionário distribuído aos professores

Questionário de pesquisa sobre os métodos adotados por professores na preparação dos alunos para a Olimpíada Nacional em História do Brasil.

Este questionário faz parte de pesquisa de dissertação de Mestrado realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O questionário é endereçado a professores nos Ensinos Fundamental II e Médio de escolas públicas e privadas na região metropolitana de São Paulo e na região metropolitana de Campinas. A identidade dos professores é sigilosa e não será divulgada.

O questionário é composto de um trecho inicial com perguntas objetivas para traçar o perfil do(a) participante e de dezenove (19) questões de múltipla escolha, sendo a maioria no modelo de escala Likert e uma pequena quantidade de questões abertas.

Estimamos que o preenchimento do questionário leve entre 15 e 20 minutos.

Pesquisador responsável: Eduardo Sisti Silva

Contato: eduardo.sisti.silva@gmail.com

Julho e agosto de 2022.

### Seção 2

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

##### *Informações da pesquisa e do preenchimento do questionário*

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “Os desafios do ensino do pensamento crítico”.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: A pesquisa tem como objetivo identificar e discutir as percepções de docentes nos Ensinos Fundamental II e Médio acerca dos desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico através da aplicação de questionário.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Os riscos serão mínimos, sendo estes de ordem psicológica, emocional e intelectual, listados a seguir: a. Desconforto; b. Estresse; c. Cansaço. Os benefícios da participação na pesquisa são: a. Contribuição para o debate educacional no Brasil; b. Reflexão sobre a prática profissional docente; c. Contato com o debate sobre os métodos de ensino de história a partir da Olimpíada Nacional em História do Brasil.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O(a) Sr(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar

através do e-mail do pesquisador responsável: eduardo.sisti.silva@gmail.com. O(a) Sr(a) é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício. Você possui garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. O pesquisador irá tratar a sua identidade com respeito e seguirá padrões profissionais de sigilo, assegurando e garantindo o sigilo e confidencialidade dos dados pessoais dos participantes de pesquisa. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. O Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. O estudo poderá ser interrompido mediante aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) quanto à interrupção ou quando for necessário, para que seja salvaguardado o participante da pesquisa.

#### Declaração do participante da pesquisa

Eu fui informada(o) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador Eduardo Sisti Silva no e-mail eduardo.sisti.silva@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo também poderá ser consultado para dúvidas/denúncias relacionadas à Ética da Pesquisa e localiza-se na Rua Arlindo Bettio, 1000, Prédio, II, sala T14, Vila Guaraciaba – São Paulo, SP, telefone, (11) 3091-1046, e-mail cep-each@usp.br. Declaro que concordo em participar desse estudo.

De acordo com a Declaração do Participante da Pesquisa, você consente em participar da pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

*Nome do participante:*

*RG do participante:*

Você gostaria de receber a dissertação contendo os resultados da pesquisa? Em caso afirmativo, por favor informe seu endereço de e-mail abaixo. Enviaremos a dissertação por e-mail quando a pesquisa for concluída.

### **Seção 3**

#### Perfil do participante

*Gênero*

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Gênero não-binário

*Formação acadêmica*

- ☐ 1o Grau completo
- ☐ 2o Grau completo
- ☐ Graduação
- ☐ Curso de Pós-Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

*Você completou ou está cursando o curso de licenciatura?*

- ☐ Sim
- ☐ Não

*Você gostaria de acrescentar alguma informação sobre a sua formação acadêmica?**Qual é sua experiência enquanto docente?*

- ☐ Entre 1 e 3 anos
- ☐ Entre 4 e 6 anos
- ☐ Entre 7 e 10 anos
- ☐ Entre 10 e 15 anos
- ☐ Entre 16 e 20 anos
- ☐ Entre 20 e 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

*Qual ou quais disciplinas você leciona/lecionou?**Para qual ou quais anos ou séries você leciona/lecionou?**Seu ponto de vista é predominantemente da docência em escola pública ou particular?*

- ☐ Escola pública

- ☐ Escola particular
- ☐ Ambas têm uma participação semelhante em minha carreira docente

*Em qual ou em quais escolas você trabalhou na maior parte de sua carreira docente?*

*Em qual/quais bairro(s) da região metropolitana de São Paulo ou da região metropolitana de Campinas a(s) escola(s) indicadas na pergunta anterior estão situadas?*

#### **Seção 4**

Comparativo das aulas regulares de história e dos encontros para a ONHB.

*1. Em minhas aulas de História eu sigo fielmente a disposição do livro didático.*

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não sei

*2. Em minhas aulas de História eu adoto uma abordagem cronológica dos assuntos.*

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não sei

*3. Em minhas aulas de História eu desenvolvo atividades relacionadas à história local.*

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente



☐ Não sei

4. *Gostaria de ter mais tempo hábil para desenvolver atividades que envolvem análise e reflexão sobre imagens e documentos históricos em sala de aula.*

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

☐ Não sei

5. *Em minhas aulas de história, adoto um modelo expositivo (falo na maior parte do tempo).*

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

☐ Não sei

6. *Tenho autonomia para selecionar os conteúdos e a abordagens que serão trabalhados em sala de aula.*

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

☐ Não sei

7. *Me inspiro nas questões e atividades da ONHB para a elaboração de atividades, questões de prova ou dinâmicas para a sala de aula.*

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

☐ Não sei

8. *Nos encontros preparatórios para a ONHB eu adoto um modelo expositivo (falo na maior parte do tempo).*

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

☐ Não sei

9. *As dinâmicas que envolvem a preparação dos alunos para a ONHB são semelhantes às dinâmicas que adoto nas aulas regulares de História.*

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

☐ Não sei

10. *Meu esforço e trabalho para orientar os alunos é maior do que nas aulas regulares de História.*

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

☐ Não sei

11. *Em que diferem suas práticas e métodos ao orientar os alunos para a ONHB das aulas regulares?*

**Seção 5**

Benefícios à aprendizagem de história através da participação na ONHB

*12. Considero que os alunos que participam da ONHB desenvolvem mais autonomia do que os alunos que não participam.*

- ☐ ( ) Discordo totalmente
- ☐ ( ) Discordo
- ☐ ( ) Concordo
- ☐ ( ) Concordo totalmente
- ☐ ( ) Não sei

*13. Considero que os alunos que participam da ONHB têm mais oportunidades para desenvolver a consciência histórica do que os alunos que não participam.*

- ☐ ( ) Discordo totalmente
- ☐ ( ) Discordo
- ☐ ( ) Concordo
- ☐ ( ) Concordo totalmente
- ☐ ( ) Não sei

*14. Considero que os alunos que participam da ONHB demonstram ser mais participativos e engajados no aprendizado do que nas aulas regulares.*

- ☐ ( ) Discordo totalmente
- ☐ ( ) Discordo
- ☐ ( ) Concordo
- ☐ ( ) Concordo totalmente
- ☐ ( ) Não sei

*15. Que benefícios você consegue identificar no projeto da Olimpíada Nacional em História do Brasil?*

**Seção 6**

Dinâmicas dos encontros de orientação para a ONHB

16. *A orientação para a ONHB acontece de qual forma?*

- ( ) Encontros presenciais
- ( ) Encontros online
- ( ) Não são realizados encontros

17. *Nos encontros preparatórios para a ONHB os alunos:*

- ( ) Discutem entre si os temas e as atividades sugeridas
- ( ) Realizam pesquisas on-line sobre os temas e as atividades sugeridas
- ( ) Elaboram materiais com temáticas históricas
- ( ) Realizam leituras de materiais diversos

**Seção 7**

Fatores limitantes à prática docente no ensino de história

18. *Quais são os fatores que limitam sua prática docente?*

19. *Você gostaria de receber a dissertação contendo os resultados da pesquisa? Em caso afirmativo, por favor informe seu endereço de e-mail abaixo. Enviaremos a dissertação por e-mail quando a pesquisa for concluída.*