



PROFHISTÓRIA

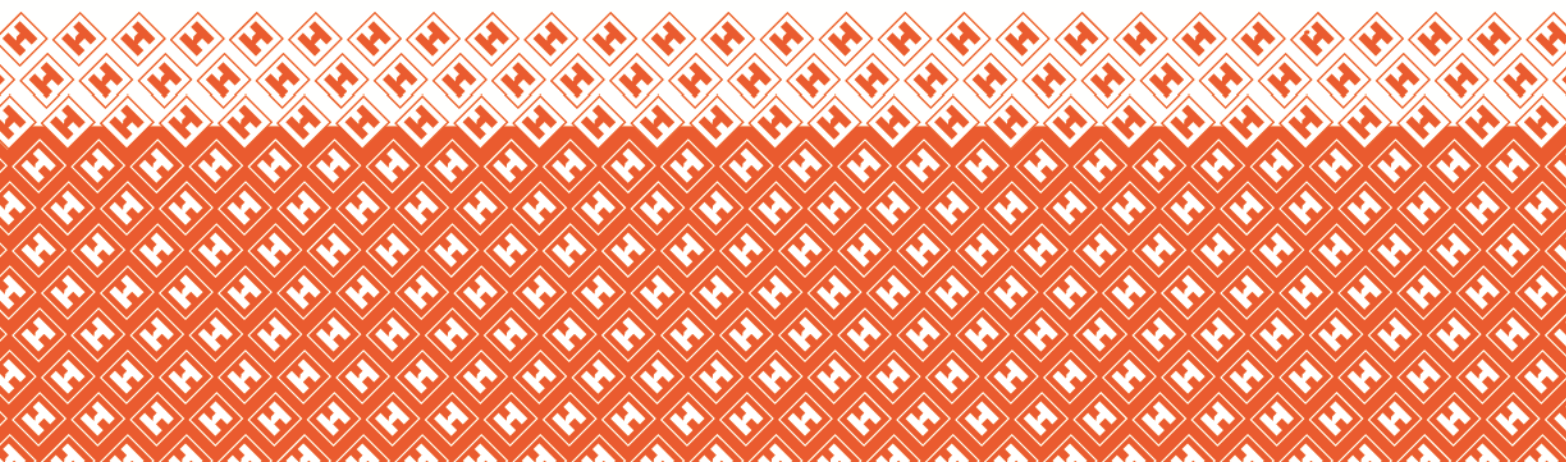
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARCELO DURANS SILVA

A 1ª OLIMPÍADA ESTADUAL EM HISTÓRIA DO MARANHÃO (OEHM): Um Estudo sobre as Práticas de Ensino e Aprendizagem Histórica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

JULHO / 2025





PROFHISTÓRIA****
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO,
EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MARCELO DURANS SILVA

**A 1ª OLIMPÍADA ESTADUAL EM HISTÓRIA DO MARANHÃO (OEHM): Um
Estudo sobre as Práticas de Ensino e Aprendizagem Histórica**

São Luís/ MA

2025

Marcelo Durans Silva

**A 1ª OLIMPÍADA ESTADUAL EM HISTÓRIA DO MARANHÃO (OEHM): Um
Estudo sobre as Práticas de Ensino e Aprendizagem Histórica**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal do Maranhão, como
requisito para a obtenção do título de Mestre em
Ensino de História pelo Programa de Pós-
Graduação Mestrado Profissional em Ensino de
História.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza
Araujo

São Luís - MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Durans Silva, Marcelo.

A 1ª OLIMPÍADA ESTADUAL EM HISTÓRIA DO MARANHÃO OEHM:
Um Estudo sobre as Práticas de Ensino e Aprendizagem
Histórica / Marcelo Durans Silva. - 2025.
136 p.

Orientador(a): Raimundo Inácio Souza Araujo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Aprendizagem Histórica. 2. Educação Básica. 3.
Ensino de História. 4. Histolimpíca Digital Maranhense.
5. Prática Pedagógica. I. Inácio Souza Araujo, Raimundo.
II. Título.

MARCELO DURANS SILVA

**A 1ª OLIMPIÁDA ESTADUAL EM HISTÓRIA DO MARANHÃO (OEHM): Um
Estudo sobre as Práticas de Ensino e Aprendizagem Histórica**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que feita de acordo com as normas da ética científica.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho

Prof. Dr. Wheriston Silva Neris

Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araujo

DEDICATÓRIA

A Deus, que é o meu maior guia e orientador, dedico minha gratidão. À minha esposa Andrea, companheira incansável, e ao meu filho Marcellus, fonte de inspiração e esperança, devo a força e o sentido de cada passo dessa caminhada. Aos amigos que me apoiaram com gestos, palavras e presenças marcantes, reconheço o valor da amizade verdadeira. E à docência, que se tornou a forma mais plena da minha expressão e realização, reafirmo meu compromisso de seguir cultivando saberes e transformando vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a Deus, que em todos os momentos foi meu guia, meu amparo e meu maior orientador. À minha esposa Andrea, pela paciência, companheirismo e amor incondicional, e ao meu querido filho Marcellus, cuja existência ilumina meus dias e me dá forças para seguir adiante, dedico não apenas esta conquista, mas também o sentido maior da minha caminhada.

Expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo, pela dedicação incansável, pelo rigor científico e pela sensibilidade com que conduziu cada orientação, sempre apontando caminhos, incentivando reflexões e acreditando no potencial deste trabalho.

Agradeço igualmente ao Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho e ao Prof. Dr. Wheriston Silva Neris, membros da banca examinadora, pelos apontamentos, pela leitura atenta e pelas contribuições que tanto enriqueceram esta pesquisa.

Deixo registrado um agradecimento especial aos amigos Alexandre Costa, Manoel Costa e Jonhatan de Matos Camilo, que foram sustentação e presença constante em minha vida, oferecendo apoio, amizade e encorajamento nos momentos mais decisivos.

À equipe de Pesquisa e Inovação do IEMA, minha sincera gratidão pelo empenho e compromisso coletivo, que se tornaram pilares para a realização desta investigação. Do mesmo modo, agradeço a todos os professores do IEMA que, com sua colaboração, abriram espaço, compartilharam experiências e se engajaram ativamente na construção desta pesquisa.

Por fim, manifesto minha gratidão a todos os participantes da 1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM). Sem a participação, o entusiasmo e a dedicação de cada um, este trabalho não teria alcançado a relevância e a profundidade necessárias. Cada contribuição, cada vivência e cada troca foram fundamentais para que esta pesquisa se transformasse em um verdadeiro espaço de diálogo e aprendizado.

A todos vocês, meu reconhecimento e meu muito obrigado!

Como é estranha a natureza
Morta dos que não têm dor
Como é estéril a certeza
De quem vive sem amor, sem amor

Completamente blue
(Cazuza)

RESUMO

Esta dissertação surge em resposta à necessidade de investigar e compreender as práticas de ensino e aprendizagem de História, com um enfoque particular na 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM), evento realizado pela primeira vez em 2023 pelo Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, que contou com a participação de 2.207 indivíduos, entre eles 2.127 alunos e 80 professores das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da rede de Educação Básica do Estado do Maranhão. O cerne desta pesquisa reside na análise das experiências de aprendizagem histórica durante a realização dessa competição, com o objetivo de compreender como esse evento científico impactou o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e influenciou a prática pedagógica dos professores. A pesquisa visa responder a questões fundamentais sobre como essa competição pode estimular uma visão crítica e analítica da História, superando os limites do ensino tradicional. Além disso, procura compreender como a participação nas olimpíadas científicas pode contribuir para a expansão do conhecimento científico dos alunos, influenciando de maneira positiva a prática pedagógica dos professores. Dessa forma, esta dissertação tem como objetivo descrever e analisar a aprendizagem histórica promovida pela 1ª OEHM, com vistas a aprofundar a compreensão sobre o papel dessa competição como uma ferramenta de divulgação científica, bem como sua contribuição para a promoção da história local e o aprimoramento do Ensino de História no estado do Maranhão. Com base na pesquisa realizada, desenvolvemos um produto educacional intitulado *HistOlimpíca Digital Maranhense*, que consistirá em uma seção específica voltada ao(à) docente, integrada à plataforma digital da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM). Esta seção será dedicada à valorização e à disseminação das aprendizagens históricas promovidas pela OEHM, oferecendo diretrizes práticas para professores interessados em aplicar metodologias semelhantes em seus contextos escolares.

Palavras chaves: Aprendizagem Histórica. Educação Básica. Ensino de História. HistOlimpíca Digital Maranhense. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation emerges in response to the need to investigate and understand the practices of teaching and learning History, with a particular focus on the 1st State History Olympiad of Maranhão (OEHM), an event held for the first time in 2023 by the State Institute of Education, Science and Technology of Maranhão – IEMA. The event involved the participation of 2,207 individuals, including 2,127 students and 80 teachers from the 1st, 2nd, and 3rd years of high school within the Maranhão State Basic Education network. The core of this research lies in the analysis of historical learning experiences during the course of this competition, with the aim of understanding how this scientific event impacted the development of students' historical thinking and influenced the pedagogical practice of teachers. The research seeks to address fundamental questions about how such a competition can stimulate a critical and analytical perspective of History, going beyond the limits of traditional teaching. Additionally, it aims to understand how participation in scientific olympiads can contribute to the expansion of students' scientific knowledge while positively influencing teachers' pedagogical approaches. Therefore, this dissertation aims to describe and analyze the historical learning promoted by the 1st OEHM, with a view to deepening the understanding of the role of this competition as a tool for scientific dissemination, as well as its contribution to the promotion of local history and the enhancement of History teaching in the state of Maranhão. Based on the research conducted, we developed an educational product entitled *HistOlimpíca Digital Maranhense*, which will consist of a specific site designed for teachers, linked to the digital platform of the 1st State History Olympiad of Maranhão (OEHM). This site will be dedicated to valuing and disseminating the historical learning promoted by OEHM, offering practical guidelines for educators interested in applying similar methodologies in their own school contexts.

Keywords: Historical Learning. Basic Education. History Teaching. Digital HistOlympics from Maranhão. Pedagogical Practice.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Representação gráfica em forma de Nuvem de Palavras equipe Tamancão na História. Pag. 108

Imagem 2 - Representação gráfica em forma de Nuvem de Palavras equipe NTJ/Historiadoras. Pag. 120

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Distribuição dos IEMAs Plenos nos municípios maranhenses. Pag. 69

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Distribuição Etária do Corpo Docente Avaliado. Pag. 87
- Gráfico 2** - Distribuição percentual das turmas de História sob a responsabilidade de cada professor. Pag. 90
- Gráfico 3** - Distribuição Percentual da Titulação dos Docentes. Pag. 93
- Gráfico 4** - Preferências dos Alunos por Componentes Curriculares (Alunos 1, 2 e 3). Pag. 96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABQ - Associação Brasileira de Química

C&T - Ciência e Tecnologia

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EGOI - Olimpíada Europeia de Informática para Garotas

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

ICJ - Bolsas de Iniciação Científica Júnior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

IEMA - Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

INCTCPCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

NPOCs - Núcleos de Pesquisa e Olimpíadas do Conhecimento

NRI - Índice de Prontidão Digital 2024 (NRI, na sigla em inglês)

OEHM - 1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão

ONHB - Olimpíada Nacional em História do Brasil

PEI - Planejamento Estratégico Institucional

ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História

SBF - Sociedade Brasileira de Física

Secis/MCT - Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social

SP - São José do Rio Preto (São Paulo)

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIVIMA - Universidade Virtual do Maranhão

ANBio - Associação Nacional de Biossegurança e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
<i>CAPÍTULO 1 - OLIMPIADAS CIENTÍFICAS NA EDUCAÇÃO: ENTRE DESAFIOS E POTENCIALIDADES</i>	17
<i>1.1 - As Olimpíadas como iniciativas científicas: uma visão geral.</i>	<i>18</i>
<i>1.2 - O caráter competitivo das olimpíadas científicas.</i>	<i>29</i>
<i>1.3 - A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB): particularidades e perspectivas no contexto da Educação Histórica.</i>	<i>41</i>
<i>1.3.1 - Um Panorama sobre os Limites da ONHB.....</i>	<i>47</i>
<i>CAPÍTULO 2 - CARTOGRAFIA DA OEHM: ANÁLISE INSTITUCIONAL, EXECUÇÃO DO CERTAME E DADOS SOCIOECONÔMICOS DOS PARTICIPANTES.....</i>	53
<i>2.1 A Dinâmica e Estrutura da Competição: Da Concepção à Execução.</i>	<i>64</i>
<i>2.2 A OEHM em números.</i>	<i>75</i>
<i>CAPÍTULO 3 - A TAREFA FINAL DA OEHM COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE ARTICULAÇÃO ENTRE O SABER ESCOLAR, A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.</i>	88
<i>3.1 Narrar para Aprender: a tarefa final da OEHM.....</i>	<i>89</i>
<i>3.2 A tarefa final como prática de educação histórica: critérios e referenciais analíticos. ...</i>	<i>92</i>
<i>3.3 Equipe Tamancão na História: Maricotas Tamanqueiras — o protagonismo feminino na construção da memória comunitária.</i>	<i>96</i>
<i>3.4 Equipe NTJ/Historiadoras – Entre Fés e Marés: memórias vivas de Carutapera.....</i>	<i>106</i>
<i>CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL HISTOLIMPÍCA DIGITAL MARANHENSE NO SITE OFICIAL DA OEHM.</i>	118
<i>4.1 Arquitetura da HistOlimpíca Digital Maranhense.</i>	<i>120</i>
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	126
<i>REFERÊNCIAS.....</i>	129

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir do final da primeira década do século XXI, observa-se uma inflexão significativa nos conceitos, nas análises e nas metodologias que orientam o campo do Ensino de História (Junior, 2022). Essa mudança sinaliza a emergência de uma nova perspectiva, marcada pela incorporação de abordagens mais críticas, atualizadas e sensíveis à complexidade dos processos históricos e educacionais.

Com efeito, concepções teóricas que enfatizam a construção da consciência histórica (Rüsen, 2015), o desenvolvimento do pensamento narrativo e a articulação entre passado e presente têm exercido influência significativa sobre o campo do Ensino de História, fomentando abordagens mais interpretativas e reflexivas no trato com a disciplina.

Nesse contexto, nota-se uma ênfase renovada na análise das práticas desenvolvidas nos espaços escolares, os quais passam a ser concebidos como territórios privilegiados de investigação. Esse movimento implica um redirecionamento do olhar para abordagens que se aproximem das vivências e experiências concretas de professores e estudantes, considerando as especificidades que caracterizam o Ensino de História na Educação Básica.

Essa mudança de enfoque revela uma busca por uma compreensão mais abrangente da dinâmica didático-histórica no contexto da sala de aula, evidenciando a relevância da autoconsciência histórica e das especificidades próprias da disciplina de História. Tal perspectiva não apenas orienta os objetivos e as estratégias pedagógicas em um horizonte mais amplo, como também influencia diretamente as práticas metodológicas voltadas ao processo de aprendizagem histórica (Rüsen, 2010, p. 26).

No âmbito institucional, as discussões ocorridas nos fóruns de coordenadores das pós-graduações em História e a criação do Mestrado Profissional em Ensino de História demonstram um esforço para aprimorar a formação dos professores e a produção de materiais didáticos de qualidade (Junior, 2022). Essas iniciativas visam conectar a pesquisa acadêmica com a prática pedagógica em sala de aula, incentivando a utilização de metodologias inovadoras e adequadas ao campo do Ensino de História.

Neste ponto, cabe ressaltar o esforço dos professores de História na educação básica ao considerar cuidadosamente quais abordagens devem ser tratadas durante as aulas e de que maneira essas abordagens devem ser apresentadas e ensinadas, portanto, procuram trazer para a sala de aula discussões que extrapolam os modelos definidos pelos livros didáticos (Paniago, 2023), isto é, por meio de narrativas cativantes, análises críticas de fontes históricas, uso de tecnologias educacionais, visitas a locais históricos, jogos didáticos e simulações, debates

estimulantes, projetos de pesquisa, entre muitas outras possibilidades, tornando a disciplina mais acessível e interessante para os alunos.

Sob essa perspectiva, ressalta-se a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, cuja integração se mostra fundamental tanto para o avanço do conhecimento acadêmico quanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula. A pesquisa, nesse sentido, deve orientar o ensino a partir da produção de novos saberes, ao mesmo tempo em que inspira e subsidia a ação docente, promovendo uma abordagem mais crítica, reflexiva e dialógica.

Ao mesmo tempo, a prática docente fornece à pesquisa um campo prático para a aplicação e teste de teorias, garantindo que os conhecimentos gerados sejam relevantes e aplicáveis. Assim, a sinergia entre pesquisa e ensino cria um ciclo virtuoso que enriquece ambos os processos e contribui significativamente para o desenvolvimento educacional e científico.

Nesse contexto, destacam-se investigações desenvolvidas no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), centradas no estudo da História maranhense. O surgimento dessas pesquisas revela a adoção de abordagens contemporâneas e críticas, evidenciando um compromisso efetivo com o fortalecimento da formação docente e com a produção de materiais didáticos, voltados à valorização e ao aprofundamento do ensino da história local.¹

Essa visão a contrapelo dos métodos tradicionais - baseados apenas em exposição de conteúdos e datas, pouco atrativos e desinteressantes para os alunos - está sendo fundamental para que os professores compreendam a escola como um ambiente de criação de conhecimentos e vivências.

Contudo, é evidente a ausência de uma estratégia eficaz para disseminar os conhecimentos elaborados em sala de aula no âmbito da educação básica. Nota-se que não há uma tradição consolidada de preservação e arquivamento dessas experiências e saberes produzidos no ambiente escolar, exceto por alguns poucos documentos formais (Cavalcanti, 2023). Este empenho, inegavelmente, proporcionaria a preservação de materiais que poderiam se tornar matéria-prima para a reflexão sobre a aprendizagem histórica, elevando o padrão da formação de professores e o enriquecimento do arsenal de materiais didáticos utilizados no contexto educacional.

¹ Cabral (1987) preconiza-se a necessidade de uma "elevação do nível de ensino de História do Maranhão". Todavia, o autor adverte que esta empreitada é de natureza árdua e gradual, impondo a exigência de dedicação e participação preponderante por parte dos educadores e dos estudantes, atores essenciais nesse empreendimento. Acrescenta-se que não existem métodos preestabelecidos capazes de consumir tal proeza, uma vez que o percurso para atingir tais desígnios devem ser discernido e construído, especialmente pelos docentes e alunos, a partir das circunstâncias que permeiam seu entorno e das experiências que acumulam (p. 30).

Considerando essas inquietações, esta dissertação se insere no campo do ensino de história com o objetivo de investigar as experiências em sala de aula e a curadoria das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Assim, parte-se do pressuposto de que as olimpíadas científicas proporcionam uma abordagem valiosa para a análise e a avaliação das experiências e da curadoria das atividades realizadas no contexto escolar.

Esse pressuposto baseia-se na compreensão de que tais eventos podem ser utilizados como ferramentas para a análise das dinâmicas educacionais, possibilitando a identificação de elementos relacionados às práticas pedagógicas e à organização das atividades no contexto escolar. Ao adotar essa perspectiva, entendemos que as olimpíadas científicas podem influenciar e aprimorar a experiência de ensino e aprendizagem, fornecendo uma análise detalhada das suas contribuições para o desenvolvimento acadêmico e pedagógico (Magalhães, 2020; Araújo, 2023; Paniago, 2023).

Sob essa perspectiva, esta dissertação tem como objetivo maior descrever e analisar uma olimpíada científica em particular: a 1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM). Busca-se, portanto, explorar em sua estrutura os elementos que a caracterizam como uma iniciativa promotora da aprendizagem histórica.

Dessa forma, esta dissertação propõe demonstrar que, ao se afirmar como uma política pública voltada à divulgação científica, tal competição não apenas contribui para suprir lacunas na promoção do conhecimento, como também reforça o ensino da história local.

Além disso, objetiva-se compreender de que modo as olimpíadas científicas podem, simultaneamente, fortalecer a articulação entre a produção do conhecimento acadêmico e a educação básica. Nesse sentido, buscamos demonstrar como tais eventos contribuem para a constituição de um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento docente, refletindo, consequentemente, no processo formativo dos estudantes.

Nessa linha, esta pesquisa se propõe a examinar, por meio de um conjunto variado de fontes, tais como as narrativas de professores, e os trabalhos produzidos pelos estudantes no âmbito da competição, de que maneira a participação deles na 1ª OEHM e nas atividades diretamente direcionadas possibilitou transformações nas práticas de aprendizagem histórica. Além disso, busca-se identificar, a partir das narrativas de estudantes participantes, elementos que evidenciem as possibilidades da aprendizagem histórica para a vida prática em geral e para o desenvolvimento da cognição histórica em particular.

É importante ressaltar que a escolha desse foco na investigação é abraçada por minha entrada, no ano de 2023, no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), e pela

trajetória profissional que trilhar na Coordenação de Pesquisa e Inovação do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

Ao longo da minha trajetória no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), participei ativamente da comissão organizadora da 1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM). Essa experiência, aliada às vivências e reflexões proporcionadas pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), tem sido fundamental para a ampliação das minhas perspectivas sobre a prática docente.

A partir dessas vivências, busquei adquirir um olhar mais crítico sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias inovadoras e humanizadoras para o ensino da história. A intersecção entre essas experiências tem se configurado como um ponto central da presente pesquisa, na qual busco compreender como eventos educacionais de grande porte, como a OEHM, podem contribuir de maneira significativa a formação continuada dos professores e o aprendizado dos alunos.

Assim, esta dissertação, portanto, incorpora uma parte significativa da minha trajetória profissional. Ela reflete minhas inquietações e dilemas, e não teria a mesma vitalidade se não fosse por esse aspecto tão significativo da minha escolha.

Assim, essa jornada tem me aproximado de novos horizontes, novos diálogos, com um toque profundo nas inquietações e dúvidas que preenchem o coração de muitos educadores, abrindo possibilidades para que eu dialogasse com autores como Paulo Freire, Ana Maria Monteiro, Jörn Rüsen, Edmund Husserl e tantas outras e outros que influenciaram uma geração inteira de professoras e professores de História no Brasil, que passaram a refletir sobre suas práticas em sala de aula.

Em relação ao mestrado profissional, as interações e discussões ocorridas no âmbito do programa ProfHistória tiveram um impacto fundamental no desenvolvimento conceitual e na condução da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM). Por meio dos debates com outros educadores, pude ter a oportunidade de compartilhar conhecimentos, perspectivas e experiências no campo do Ensino de História, sobretudo, os diálogos e leituras sobre o pensamento decolonial². Este estudo é fruto das múltiplas experiências no âmbito da coordenação da 1ª OEHM e, simultaneamente, das vivências como mestrando no ProfHistória.

² O artigo "Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras", de autoria de José Jorge de Carvalho, desempenhou um papel de extrema importância na formulação e conclusão da etapa final da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM) (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018)

Neste sentido, a questão-problema da pesquisa consiste na necessidade de compreender a dinâmica da aprendizagem histórica ocorrida durante a 1ª OEHM e de que maneira essa dinâmica contribuiu para o pensamento histórico dos alunos e a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, a pesquisa busca identificar se a competição estimula uma visão mais crítica e analítica da História e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento de uma educação histórica no Maranhão.

Assim, desenvolvi minha questão de investigação baseada em algumas interrogações: a participação dos alunos e dos professores de História na 1ª OEHM pode gerar efeitos, transformações ou até mesmo influenciar na compreensão histórica desses indivíduos? Quais seriam essas alterações? De que maneira os estudantes assimilam conhecimento? Como os professores trabalham os conhecimentos em sala de aula? Como eles instruem? Que modalidade de aprendizado a 1ª OEHM incentiva?

Na esteira dessas indagações, a pesquisa busca decifrar as nuances da interiorização do conhecimento histórico pelos estudantes. Nesse sentido, pretende-se investigar a natureza desse processo, destacando a relevância da 1ª OEHM como um agente catalisador de aprendizado, e refletir sobre os modos pelos quais esse conhecimento é internalizado e incorporado no arcabouço cognitivo dos participantes.

Assim, compreendemos que as reflexões de Rüsen a este respeito oferecem uma contribuição valiosa:

Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática (Rüsen, 2010, p. 46).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira a mencionada olimpíada colabora para a aquisição de conhecimento, oferecendo uma abordagem específica e singular no âmbito da educação histórica. Assim, essa leitura converge para um campo de pesquisa frutífero e profundamente conectado à estrutura da instrução histórica, mediada pelas Olimpíadas do Conhecimento.

Sob essa ótica, entendemos que a realização desta dissertação se justifica por uma série de fatores que ressaltam a relevância do estudo sobre a trajetória das práticas de ensino e aprendizagem de História, especialmente no contexto da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM). Dessa maneira, a justificativa desta pesquisa está ancorada em três pilares essenciais: 1) o diagnóstico e a reflexão crítica sobre a história local; 2) a análise dos efeitos da OEHM na redução da distância entre a academia e a educação básica; e 3) o papel do professor de História no processo de construção da consciência histórica dos alunos.

Quando, no cotidiano da sala de aula, incentivamos os estudantes a refletirem sobre a relevância da História para a compreensão do mundo em que vivem — e de como este foi constituído por distintas ações humanas, espaços, sociedades e temporalidades — por meio dos métodos próprios da disciplina, estamos promovendo a aprendizagem do pensamento histórico. Tal forma de abordagem pode ser desenvolvida a partir de experiências que dialoguem com a realidade dos alunos. Dentre as diversas possibilidades metodológicas, o estudo da História Local se destaca como uma das mais potentes para esse fim (Torres neto, 2018, p. 34).

Fazer/ensinar/estudar história local pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento (quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós nos nossos recortes, como o bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares) ou como o lugar de onde partem os conhecimentos (dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades). Assim é que uma primeira discussão que ela permite fazer é sobre a “presença de história” em espaços (como objeto) ou a partir de sujeitos que, no senso comum, não seria cogitada. (Ferreira; Oliveira, 2019, p.132).

A história local, muitas vezes, é vista como um tema secundário ou de menor relevância, quando comparada à história nacional ou global. No entanto, a OEHM desafia essa perspectiva ao trazer a história local para o centro do debate, valorizando as narrativas e experiências que são essenciais para a compreensão da identidade e da cultura regional.

Neste sentido, entendemos que a OEHM emerge como um espaço significativo para a realização de um diagnóstico e de uma reflexão crítica sobre a história local. A descrição e análise da 1ª OEHM é um componente central desta pesquisa, pois permite uma compreensão de como a história é ensinada nas escolas do Maranhão.

Uma outra justificativa relevante pode ser encontrada na reflexão de Eri Cavalcanti (2021), que argumenta que a ciência histórica, em certo sentido, se encontra restrita,

conseguindo avançar - embora com dificuldades - apenas dentro dos departamentos universitários. O autor observa que uma parte das reflexões, leituras e questionamentos dentro da área parece permanecer estagnada e isolada nos institutos e faculdades, sugerindo que a ciência histórica permanece confinada às próprias instituições de ensino superior. Ele afirma que "é como se uma parcela dos historiadores não conseguisse estabelecer diálogos com segmentos sociais fora dos espaços acadêmicos".

Neste contexto, acreditamos que a 1ª OEHM pode ajudar a reduzir o hiato entre a academia e a educação básica. Normalmente, há uma grande distância entre o que se pesquisa na academia e o que é praticado nas salas de aula de História. A 1ª OEHM, ao reunir professores, pesquisadores e estudantes na promoção da história local, pode contribuir para diminuir essa diferença, facilitando a troca de conhecimentos que beneficia tanto o ensino quanto a pesquisa.

Esse movimento de aproximação entre a academia e a educação básica reforça a relevância desta dissertação, pois demonstra como iniciativas como a 1ª OEHM podem servir de ponte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras. Ao analisar os resultados e as contribuições da 1ª OEHM, esta pesquisa visa oferecer suporte para o aprimoramento dos métodos de ensino e aprendizagem em História, tanto no âmbito local quanto nacional, com ênfase na redução da distância entre a universidade e a escola.

Nessa ótica, é essencial valorizar tanto os conhecimentos quanto a subjetividade dos professores, dado que eles ocupam uma posição central entre os diversos agentes escolares. No seu trabalho diário com os alunos, atuam como principais mediadores da cultura e dos saberes acadêmicos, sendo, portanto, responsáveis por uma condição de protagonismo e autoria intelectual no âmbito da missão educativa da escola (Tardif, 2014, p. 228).

Assim, a 1ª OEHM abre espaço para uma reflexão sobre o papel do professor de História, que passa a atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador e facilitador de um processo de aprendizagem histórica. Esse enfoque é fundamental para construção de uma educação mais democrática e inclusiva, que reconheça e valorize as diversas perspectivas e experiências dos estudantes.

Neste ponto, a Consciência Histórica emerge como um elemento-chave, destacando a importância de explorar como a participação na 1ª OEHM influencia a forma como os estudantes processam, interpretam e internalizam conceitos históricos, ampliando assim a compreensão sobre os mecanismos cognitivos envolvidos do aprendizado histórico.

Assim, este estudo adotará uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e analítica. Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa se baseará em revisões bibliográficas sobre o

ensino de História, a aprendizagem e o papel das olimpíadas do conhecimento. Além disso, será realizada uma análise da competição em si e das últimas tarefas empreendida na 1ª OEHM, buscando compreender não apenas o conteúdo proposto, mas também as estratégias pedagógicas envolvidas.

O primeiro passo consistirá na realização de consultas em plataformas acadêmicas, como Google Acadêmico, SciELO e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de identificar e selecionar artigos e livros que abordem as olimpíadas científicas. Deste modo, a análise das referências bibliográficas será direcionada para compreender as contribuições e os desafios envolvidos na implementação dessas competições, abrangendo também uma breve descrição do contexto histórico das olimpíadas científicas, sua estrutura organizacional, os órgãos de fomento envolvidos e o caráter competitivo que as caracteriza.

Neste estudo, será dada ênfase à análise da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). A investigação incluirá uma descrição das particularidades desta competição, abordando tanto as experiências proporcionadas aos participantes quanto as limitações enfrentadas no contexto do ensino de História.

O segundo passo envolve um estudo descritivo e analítico detalhado da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM). A análise tem como objetivo oferecer uma compreensão tanto da estrutura organizacional quanto do processo de implementação das atividades ao longo do evento, proporcionando uma visão clara dos mecanismos que sustentaram cada etapa.

Inicialmente, será realizada uma descrição pormenorizada da OEHM, permitindo uma compreensão das dinâmicas internas que caracterizaram o evento. O objetivo é identificar as características que definiram o desenvolvimento desta olimpíada científica e entender como elas ajudaram a atingir os objetivos da competição.

O terceiro passo concentrar-se-á na análise descritiva e analítica das tarefas finais da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM), com ênfase especial na etapa conclusiva do certame. Ainda que o corpus empírico da pesquisa contemple as 148 tarefas finais produzidas pelas equipes — compostas por roteiros escritos e vídeos documentários —, esta etapa da investigação buscará aprofundar-se na análise minuciosa de duas dessas equipes. A seleção das equipes será orientada por critérios previamente estabelecidos, considerando a diversidade regional, a coerência histórico-metodológica das produções e o potencial pedagógico das narrativas desenvolvidas.

A proposta é examinar, de maneira detalhada, como essas equipes mobilizaram saberes escolares, articularam fontes históricas e recursos audiovisuais, e construíram discursos que evidenciam vínculos com o território, a memória e as identidades locais. Ao privilegiar esse enfoque qualitativo mais densificado, buscamos identificar recorrências, singularidades e deslocamentos presentes nas produções, que possam, por sua vez, lançar luz sobre os efeitos pedagógicos da OEHM e suas contribuições para o ensino de História no Maranhão.

O desenvolvimento do produto final será alinhado com o arcabouço teórico e metodológico adotado ao longo da pesquisa, integrando propostas de atividades práticas que proporcionem experiências de aprendizagem histórica, significativas e emancipatórias. Nesse sentido, o presente produto educacional, intitulado *HistOlimpíca Digital Maranhense*, integra as ações desenvolvidas no âmbito desta dissertação e constitui uma resposta prática às reflexões teóricas aqui propostas sobre o ensino de História e a valorização das olimpíadas científicas como espaços formativos.

Idealizado como uma seção na plataforma digital da 1ª OEHM, este produto tem como objetivo consolidar e disseminar as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da Olimpíada, oferecendo aos professores um repositório colaborativo de experiências didáticas. Trata-se de um espaço virtual voltado à valorização da história local e à promoção de um ensino comprometido com a construção da consciência histórica, nos termos propostos por autores como Jörn Rüsen.

A plataforma visa, ainda, proporcionar subsídios para a atuação docente, organizando diretrizes e materiais de apoio pedagógico que possam ser utilizados em diferentes contextos educacionais. Com base na análise das tarefas realizadas durante a OEHM, o *HistOlimpíca Digital Maranhense* propõe-se como instrumento de formação continuada, incentivando o diálogo entre teoria e prática, entre a escola e a comunidade, e entre os saberes acadêmicos e populares. Em constante atualização, o acervo colaborativo que compõe esse produto busca fomentar a cultura da partilha entre educadores, ao mesmo tempo em que reafirma o papel da escola como espaço de produção de conhecimento histórico sensível às realidades locais e socialmente referenciado.

Acreditamos que este produto se concretiza na análise crítica de diversos contextos profissionais relacionados ao ensino, fundamentada na reflexão e na aplicação de referenciais teóricos e metodológicos (Rizzatti, 2020), pautados no papel do professor como mediador, de maneira similar ao que ocorre em olimpíadas científicas, onde a orientação docente é essencial para o engajamento e sucesso dos alunos. As diretrizes oferecidas permitirão que os professores

integrem a história local ao currículo escolar de forma que enriqueça o conteúdo programático tradicional, sem comprometê-lo.

O principal objetivo deste produto é garantir que as atividades desenvolvidas pela OEHM, reconhecidas por seu processo formativo, possam ser replicadas e adaptadas em diversos contextos educacionais. Dessa forma, os professores terão à disposição um recurso prático e acessível para aprimorar o ensino de História, utilizando a história local como motor para uma aprendizagem ativa e crítica.

Ao destacar a relevância das boas práticas em sala de aula, este produto educacional busca fortalecer a conexão entre o ensino de História e as realidades socioculturais dos estudantes, promovendo uma abordagem que valoriza o conhecimento histórico como ferramenta essencial para a formação cidadã e a compreensão crítica do mundo.

Neste sentido, seja através da interdisciplinaridade ou da pesquisa de campo, os professores terão maior flexibilidade na seleção de temas relacionados à história local, na definição de metodologias e na escolha de materiais, superando as limitações dos conteúdos substantivos que predominam nos currículos tradicionais.

Dessa forma, a organização e incorporação do conteúdo à plataforma digital será composta por três partes distintas, cada uma desempenhando um papel fundamental no aprimoramento do ensino e da aprendizagem histórica. A primeira parte, intitulada *Desafios e Potencialidades das Olimpíadas Científicas*, apresenta uma reflexão crítica sobre o papel das olimpíadas no cenário educacional brasileiro, discutindo suas contribuições e limites para a mobilização do conhecimento escolar.

A segunda parte, *Uma Olimpíada Científica com Identidade Maranhense*, enfoca as singularidades da OEHM enquanto evento formativo que articula o saber histórico com os territórios, memórias e culturas locais, construindo uma proposta metodológica enraizada nas realidades do Maranhão.

Na terceira parte, *Narrar para Aprender: o que a OEHM pode nos ensinar*, reúne experiências e produções desenvolvidas por estudantes e professores, analisando como as tarefas finais da olimpíada podem operar como dispositivos pedagógicos que estimulam a narrativa histórica, o pensamento crítico e a interpretação do passado em diálogo com o presente.

Cada seção da plataforma foi pensada para servir de base formativa e inspiradora a educadores que desejem integrar práticas inovadoras às realidades locais em seus contextos escolares, reafirmando o potencial das olimpíadas científicas como instrumentos de

democratização do ensino e de promoção de uma educação histórica comprometida com a pluralidade e com a transformação social.

Que este espaço digital funcione como um repositório vivo de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos, sendo continuamente alimentado pela criatividade docente, pela escuta sensível das juventudes e pelo compromisso com uma educação histórica plural e democrática.

Por fim, cabe ressaltar que todos os documentos das etapas da Olimpíada, incluindo o questionário socioeconômico, foram inseridos em notas de rodapé com o objetivo de facilitar a análise dos dados e permitir que o leitor acompanhe o documento simultaneamente às descrições e análises apresentadas nesta dissertação. Essa opção foi adotada para evitar que o corpo do texto fosse sobrecarregado com informações que, embora relevantes, podem ser armazenadas digitalmente para consulta, evitando, assim, a excessiva extensão do trabalho.

Da mesma forma, os vídeos dos 148 documentários produzidos pelas equipes participantes, bem como os vídeos das duas equipes selecionadas para análise qualitativa, também foram organizados em formato digital, possibilitando o acesso complementar ao conteúdo audiovisual e garantindo maior transparência e aprofundamento na apreciação dos dados empíricos utilizados.

CAPÍTULO 1 - OLIMPIADAS CIENTÍFICAS NA EDUCAÇÃO: ENTRE DESAFIOS E POTENCIALIDADES

O espaço escolar desempenha um papel fundamental na vida de todos os membros da rede de ensino. Em um mundo em constante mudança³, ele oferece uma variedade de atividades que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, professores e demais profissionais da educação. Essas atividades incluem eventos educacionais, projetos, oficinas e interações sociais. Por meio dessas experiências, os indivíduos têm a oportunidade de ampliar seus horizontes, desenvolver habilidades sociais e explorar novas possibilidades.

Com essa intenção, algumas dessas atividades se destacam por sua capacidade de transformar profundamente a rotina escolar e impactar positivamente o ambiente de ensino. Entre essas atividades, as olimpíadas científicas surgem como uma iniciativa que modifica substancialmente o dia a dia da escola, promovendo uma significativa transformação no modo como o aprendizado é abordado e vivenciado.

Atualmente, essas competições são realizadas em diversos níveis (municipal, regional, estadual e nacional) e são apoiadas financeiramente por sociedades científicas como a Associação Brasileira de Química, a Sociedade Brasileira de Física, a Associação Nacional de Biossegurança, assim como por agências de fomento à pesquisa científica e tecnológica como CNPq, FAPESP, FAPEMIG, entre outras. Sua configuração envolve a aplicação de conhecimentos específicos, dirigidas a alunos do Ensino Fundamental, Médio ou Superior. No que diz respeito à sua estrutura, as olimpíadas científicas são semelhantes às olimpíadas esportivas, pois incentivam tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o espírito de equipe entre os participantes (Delucia et al., 2017, p. 172).

Os professores assumem o papel de orientadores durante o andamento das competições, fornecendo suporte e incentivo para que os alunos desenvolvam plenamente seus talentos nas áreas de seu interesse⁴. Apesar das dificuldades enfrentadas em sala de aula, esse suporte e incentivo modifica significativamente a percepção dos estudantes sobre o valor da educação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Pesquisadores afirmam que a participação em olimpíadas científicas tende a fomentar o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, favorecendo o autoconhecimento e a autorrealização. Esses benefícios impactam na vida prática dos sujeitos, contribuindo tanto para

³ “Tudo muda, a cada momento, no mundo contemporâneo. Portanto, o conceito com o qual precisamos trabalhar, atualmente, com muita desenvoltura, é o de ‘mudança’” (KARNAL, 2003, p. 49).

⁴ Professores frequentemente orientam uma ou mais equipes em Olimpíadas Científicas, sejam elas dentro do mesmo campo do conhecimento ou em áreas distintas.

o crescimento intelectual quanto para o desenvolvimento da consciência crítica⁵ (Araújo, 2023, p.122).

Com esse propósito, essas competições estimulam os alunos a aplicar e ampliar seus conhecimentos de forma prática e colaborativa, enfrentando desafios reais e complexos que demandam criatividade, pensamento crítico e habilidades de trabalho em equipe (CNPQ, 2023 s/p). Esses desafios não só enriquecem o aprendizado em sala de aula, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como resiliência, responsabilidade e capacidade de lidar com desafios e frustrações.

1.1 - As Olimpíadas como iniciativas científicas: uma visão geral.

No que diz respeito à melhoria do ensino e da aprendizagem em sala de aula, esses eventos educacionais desempenham um papel importante na promoção do interesse dos jovens pela ciência, de modo a despertar a curiosidade e a paixão pela investigação científica. Esses eventos ajudam a reduzir a lacuna entre o conhecimento teórico e a experiência prática, proporcionando aos estudantes oportunidades de aplicar o que aprendem em contextos reais (Ferreira, 2014; Massarani; Moreira, 2016).

De acordo com Moreira (2006), nas últimas duas décadas houve uma expansão notável de iniciativas voltadas para a divulgação científica no Brasil. Ele aponta que, para o período de 2004 a 2006, a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (Secis/MCT) delineou algumas ações prioritárias nesse campo. Entre essas ações, destaca-se a colaboração com o Ministério da Educação (MEC) para a melhoria do ensino de ciências nas escolas, por meio do apoio a eventos educacionais como olimpíadas científicas, feiras de ciências e concursos, além do incentivo à qualificação e às condições de trabalho dos professores.

Desde 2019, no que se refere à evolução dos estudos sobre olimpíadas científicas, observa-se uma tendência crescente nas publicações acadêmicas (Almeida et al, 2022). Este aumento reflete o reconhecimento crescente da importância dessas competições no desenvolvimento intelectual dos estudantes e na promoção do interesse pelas ciências.

Neste sentido, as Olimpíadas Científicas têm desempenhado um papel crucial na difusão científica⁶, impactando diretamente o ensino em sala de aula. Neste ponto, essas competições

5

⁶ O termo empregado “difusão científica” adquire uma conotação mais abrangente e superior em relação aos termos “divulgação científica”, “vulgarização da ciência” e “popularização da ciência”. Isso porque a difusão científica engloba todos os processos e recursos utilizados para a comunicação da informação científica e tecnológica, tanto para o público geral quanto para especialistas (Cunha, 2019, p.15).

oferecem uma contribuição significativa, uma vez que se configuram como uma política pública voltada para aproximar a ciência da vida cotidiana (Almeida et al, 2022 p. 03).

Verifica-se que, ao incorporar as olimpíadas científicas no currículo escolar, as instituições de ensino têm a oportunidade de transformar profundamente a maneira como o ensino é conduzido em sala de aula.

Estudos indicam que a integração das olimpíadas científicas podem tornar o aprendizado não apenas mais cativante e motivador, mas também mais alinhado com a prática, promovendo uma conexão mais estreita entre o conteúdo teórico e sua aplicação na sala de aula (cf. Melo Júnior; Souza; Silva, 2019; Seixas; Taddei, 2017; Waldez et al., 2014).

Essa estratégia reflete a crescente valorização de métodos pedagógicos que buscam ir além da sala de aula tradicional, reconhecendo a importância de criar oportunidades que estimulem o interesse e a paixão pela ciência.

Não é à toa que a promoção de competições educacionais, como olimpíadas científicas e feiras de conhecimento, tem se tornado uma estratégia amplamente adotada por governos ao redor do mundo. Esses eventos são frequentemente utilizados como ferramentas para engajar os estudantes de maneira mais dinâmica e aplicada, promovendo uma abordagem prática e investigativa do aprendizado.

Historicamente, assim como outras diversas iniciativas de elaboração de políticas públicas na área da educação, os governos de várias nações têm promovido essas competições para incentivar e facilitar uma compreensão mais profunda dos conteúdos das diferentes disciplinas científicas. Essas ações governamentais, enquanto políticas educacionais, refletem claramente a complexidade e a variedade dessas políticas públicas em um determinado contexto histórico (Almeida et al., 2022, p. 03).

De acordo com Meneguello (2011), no final do século XIX, as olimpíadas científicas começaram a ganhar notoriedade na Europa, sendo promovidas como estratégias para disseminar o conhecimento científico de forma ampla. Essas competições integravam iniciativas nacionais cujo objetivo principal era combater o analfabetismo e desenvolver uma mão de obra capacitada, alinhando-se com os esforços para melhorar a educação e a qualificação profissional da população.

A autora sublinha que essas competições, principalmente as de ciências exatas e naturais, são programas altamente competitivos que se expandiram para o cenário internacional. Um exemplo notável é a Olimpíada Internacional de Matemática, iniciada em 1959 na Romênia

e realizada regularmente desde então. Esse tipo de competição também se tornou comum em países asiáticos e americanos, principalmente em nível nacional.

No Brasil, as olimpíadas nas áreas de ciências da vida, exatas e tecnológicas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática, de Química e de Física, possuem uma longa tradição e são amplamente reconhecidas. No entanto, as ciências humanas, apesar de sua importância para a formação intelectual e cognitiva, ainda não recebem a mesma atenção. As iniciativas voltadas para a inclusão, divulgação e acesso a essas áreas são escassas ou pouco conhecidas (Meneguello, 2011, p. 2).

No Relatório de Gestão de 2023 (CNPQ, 2023), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) apresentou uma síntese de seus esforços empreendidos para promoção da ciência, tecnologia e inovação no país, em conformidade com sua missão institucional. O documento ressalta que as olimpíadas científicas são competições que abordam diversas temáticas específicas, como Matemática, Biologia, Robótica, História e Meio Ambiente, com o objetivo de estimular a solução de problemas teóricos e práticos, a realização de experimentos e a promoção de debates pertinentes à sociedade.

Segundo este mesmo relatório, as olimpíadas Científicas colaboram significativamente para elevar a qualidade do ensino científico na educação básica, fomentando a popularização da ciência e a divulgação científica entre jovens estudantes do ensino fundamental e médio. Como resultado, essas competições acabam sendo reconhecidas por incentivarem o surgimento de novos talentos em diversas áreas do conhecimento, especialmente entre estudantes de escolas públicas no Brasil⁷.

O investimento total destinado às olimpíadas científicas em 2023 alcançou a cifra de R\$ 13 milhões, provenientes de recursos do CNPq e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), incluindo R\$ 3 milhões destinados à concessão de bolsas de Iniciação Científica Júnior aos premiados. (CNPQ, 2023, p. 96).

Neste período, foram implantadas iniciativas voltadas para a realização dos objetivos estratégicos delineados no Planejamento Estratégico Institucional (PEI) do CNPq, incluindo a meta de fortalecer a integração entre compromisso social e excelência científica, bem como a

⁷ Sete estudantes brasileiros, laureados com Medalhas de Ouro na prestigiada Olimpíada Internacional de Matemática, a saber: Nicolau Corção Saldanha, vencedor em 1981, Ralph Costa Teixeira, premiado em 1985, Carlos Gustavo Tamm de Araujo Moreira, medalhista de 1990, Arthur Ávila Cordeiro de Melo, que conquistou a medalha em 1995, e Rui Lopes Viana Filho, laureado em 1997, são exemplos de como a participação em competições podem pavimentar o caminho para carreiras acadêmicas de destaque. Além deles, Gabriel Tavares Bujokas, medalhista em 2004, e Henrique Pondé de Oliveira, premiado em 2007, continuam a trilhar caminhos promissores, cinco desses brilhantes matemáticos são agora professores e pesquisadores em grandes universidades do Brasil (Alves, 2010 p.57).

ampliação e fortificação das medidas para promover a diversidade de gênero, étnico-racial e regional na composição dos comitês assessores (CNPQ, 2023 p. 01).

Este dado evidencia como as olimpíadas científicas estão cada vez mais alinhadas com os temas contemporâneos da sociedade. Ao incorporar questões atuais e relevantes na sua execução, essas competições acabam por promover uma conexão direta entre o aprendizado acadêmico e os desafios reais enfrentados pela sociedade. Isto implica que as olimpíadas científicas têm contribuído para a formulação de políticas educacionais que reconhecem e valorizam o impacto significativo dessas competições na formação educacional e no benefício social dos estudantes. (ALMEIDA et al, 2022, p. 14)

Quanto ao modo de execução, é relevante salientar que as olimpíadas científicas são realizadas como atividades extracurriculares e têm como objetivo enriquecer a formação dos estudantes, ampliando seus conhecimentos científicos e culturais. Deste modo, são caracterizadas por uma organização estruturada e objetivos bem definidos, alinhados ao propósito de complementar a educação formal (Langui e Nardi, 2009). O Quadro 1 sintetiza os principais aspectos comuns das olimpíadas científicas.

Quadro 1 – Estrutura competitiva das Olimpíadas científicas

Principias características	Descrição
Aspectos motivacionais	Baseiam-se no desejo dos alunos de superar desafios, incentivando-os a se dedicar aos estudos.
Metas e objetivos	Incentivar tanto estudantes quanto professores a se dedicarem com mais atenção à área específica da olimpíada.
Modelo metodológico	• Provas Escritas: A maioria das olimpíadas utiliza provas escritas, muitas vezes divididas em fases on-line. • Atividades Práticas: Algumas olimpíadas incluem atividades práticas como aulas para os alunos e formações para professores. • Fases de Competição: As provas são divididas em fases sucessivas, onde as fases avançadas são acessíveis apenas aos alunos que se destacaram nas fases iniciais. • Execução Uniforme: Cada fase é realizada em um dia pré-determinado, simultaneamente em todo o país ou especificamente em um estado e, em alguns casos, em horários específicos.
Correção e aplicação	• Primeira Fase: Provas aplicadas para todos os participantes inscritos. • Classificação para Segunda Fase: Os alunos são classificados para a fase seguinte com base nas notas da primeira fase.

	• Fases subsequentes: Aplicada em locais designados pela organização da olimpíada, com correção feita por profissionais indicados pela própria organização. • Premiação: Consiste em um evento de celebração onde os participantes que demonstraram notável desempenho em suas respectivas disciplinas são reconhecidos e homenageados.
Financiamento e obtenção de recursos	As olimpíadas são financiadas por uma variedade de fontes, principalmente recursos de instituições governamentais ligadas à ciência e educação, como o Ministério da Educação, sociedades científicas e órgãos de fomento à pesquisa científica e tecnológica.

Fonte: Campagnolo (2011).

Analisando o Quadro 1, vemos que as olimpíadas científicas são estruturadas, organizadas e sistematizadas para fomentar uma cultura de aprendizado ativo e contínuo, caracterizando-se pela dinamicidade e constante progressão do conhecimento. Alunos e professores são encorajados a transcender suas próprias limitações e a buscar novas informações e habilidades, por meio das fases das competições, promovendo um enriquecimento substancial de suas experiências educacionais.

As olimpíadas científicas, no que tange ao poder de diagnosticar dificuldades em sala de aula, desempenham um papel significativo ao oferecer uma visão detalhada das competências e das áreas de desafio dos alunos. Órgãos educacionais e universidades, por meio das olimpíadas científicas, têm a oportunidade de realizar diagnósticos das práticas de ensino das disciplinas envolvidas. Essas iniciativas são de grande relevância, pois desempenham um papel fundamental na melhoria do desempenho escolar. Mariuzzo (2010) salienta que:

As olimpíadas são uma oportunidade de mapear o ensino das disciplinas no país, podendo, inclusive, gerar material que pode ser utilizado em pesquisas acadêmicas, tanto nas áreas específicas, em educação ou mesmo por entidades governamentais [...] Muitas dessas iniciativas são seletivas para eventos semelhantes internacionais e têm dado ao país a oportunidade de brilhar com seus estudantes, muitos de escolas públicas, ao lado de representantes de países desenvolvidos. Bons resultados podem estimular alunos e professores a contribuírem para melhorar o desempenho escolar do país (p. 13).

Assim, as olimpíadas científicas geram material valioso para pesquisas acadêmicas e oferecem aos professores a oportunidade de se atualizar com as últimas descobertas e tendências no campo científico. Esse acesso a informações e práticas inovadoras pode enriquecer significativamente o currículo escolar e aprimorar a qualidade do ensino.

A partir disso, podemos inferir que as olimpíadas científicas, ao promoverem a ampliação da participação dos estudantes no campo científico, têm o potencial de mitigar a abordagem positivista⁸ tradicionalmente adotada por muitos educadores no ambiente escolar. Consequentemente, ao desenvolverem seu trabalho em sala de aula, os professores podem integrar abordagens mais dinâmicas e inclusivas através das competições, valorizando as experiências pessoais, as emoções e o contexto cultural dos alunos, promovendo uma transformação significativa na prática pedagógica.

Entendemos que essa abordagem crítica e problematizadora da prática pedagógica se distingue significativamente da perspectiva tradicional, caracterizada por um ensino centrado na memorização superficial e inconsistente dos conteúdos. Isso acarreta em valorizar não apenas o conteúdo científico, mas também as habilidades sociais, a criatividade e o pensamento crítico.

Muitas vezes, ignoramos as novas possibilidades que essas competições podem oferecer e continuamos com uma formação puramente instrumental. No entanto, essas competições apresentam uma série de situações que contrastam com um tipo de formação meramente técnica frequentemente observada e vivenciada em sala de aula.

Podemos identificar algumas possibilidades e direcionar caminhos promissores com base nas experiências proporcionadas pelas olimpíadas científicas, especialmente levando em conta que algumas dessas competições são voltadas para grupos bem específicos.

Um exemplo é a Olimpíada Europeia de Informática para Garotas (EGOI), cujo propósito é promover o interesse de meninas em carreiras relacionadas às ciências da computação.

Na 1ª edição realizada em Zurique, Suíça, entre 14 e 19 de junho em 2021 participaram 157 meninas de 43 países. O Brasil obteve resultados notáveis, conquistando quatro medalhas. A estudante Carolina Moura Valle Costa, de 16 anos, recebeu uma medalha de ouro e ficou em 8º lugar geral. Luana Amorim Lima, também com 16 anos, ganhou uma medalha de prata. Já as alunas Letícia Barbieri Stroeh, de 17 anos, e Maria Elaine de Holanda Cavalcante, de 16 anos, foram premiadas com medalhas de bronze (BRASIL, 2021 s.p).

Já na 2ª edição de 2024, realizada em Veldhoven, na Holanda, a EGOI contou com aproximadamente 200 participantes de 55 países, premiando 91 meninas com medalhas: 15 de

⁸ De acordo com Michael Löwy, o positivismo repousa sobre três premissas fundamentais: primeiro, a crença de que a sociedade humana está sujeita a leis naturais; segundo, a convicção de que os métodos e procedimentos empregados para o entendimento da sociedade são indistinguíveis daqueles utilizados para o estudo da natureza; e, por fim, a conclusão de que as ciências sociais devem adotar o mesmo modelo de objetividade, neutralidade e isenção de julgamentos de valor característico das ciências naturais (Löwy, 1985, pp. 35-36).

ouro, 30 de prata e 46 de bronze. O evento incluiu atividades práticas, feiras de conhecimento e desafios de programação.

A estudante Maria Clara Fontes Silva, de 15 anos e cursando o nono ano do ensino fundamental, recebeu a medalha de ouro. Sofia Torres de Paula Cintra, também de 15 anos e do nono ano, conquistou a medalha de prata, enquanto Estala Baron Nakamura, de 17 anos, obteve a medalha de bronze.

Juliana Freitag Borin, professora do Instituto de Computação da Unicamp, acompanhou as competidoras e ressaltou a importância de criar um ambiente seguro que permita às meninas compartilhar experiências e se inspirar mutuamente, dada a persistente predominância masculina na área e a baixa representação feminina. Nesse contexto, a competição não se limita apenas à concessão de prêmios, mas também se concentra na promoção de modelos femininos na área de computação (Santa bárbara, s.p).

A criação de uma olimpíada científica exclusiva para meninas destaca a possibilidade de estabelecer espaços de representatividade para jovens estudantes nas olimpíadas científicas. Contudo, este exemplo também revela a baixa participação de mulheres, tanto cis quanto trans, em cursos de graduação nas áreas de ciências exatas e computação, o que reforça a predominância masculina nesses campos (Paniago, 2023, p. 28).

Neste contexto, entendemos que as olimpíadas científicas constituem um ambiente significativo e promissor para a promoção da representatividade. Consequentemente, elas proporcionam visibilidade e oportunidades importantes para grupos historicamente excluídos, incentivando a diversidade e a inclusão no campo científico.

Outro aspecto relevante das olimpíadas científicas refere-se à formação e às atividades formativas dentro e fora do contexto da sala de aula. Delucia et al. (2017), em artigo intitulado "Olimpíada Científica como Influência Formativa no Ensino Básico", destacam a influência positiva dessas competições no ensino básico, evidenciando como elas podem servir como ferramentas pedagógicas eficazes. A discussão dos resultados ocorreu de duas formas: (1) a participação ativa dos alunos nas olimpíadas e (2) o interesse demonstrado por eles nessas competições.

Este estudo faz uma análise da Olimpíada de Ciências, que teve como objetivo promover a divulgação científica entre estudantes do Ensino Básico nas escolas da região de São José do Rio Preto (SP). Organizada pelos membros do projeto PIBID Química da UNESP de Rio Preto, a Olimpíada de Ciências foi planejada para integrar atividades de Química, Física e Biologia (Delucia et al., 2017, p. 183).

No início do projeto, a comissão organizadora do evento envolveu os estudantes do PIBID na elaboração e execução das aulas teóricas e práticas durante a olimpíada. Esse envolvimento revelou-se extremamente benéfico, pois foi observado que a participação ativa no planejamento e na aplicação das atividades aumentou significativamente a motivação dos alunos do PIBID. Além disso, o contato dos estudantes do ensino básico com aulas ministradas por futuros profissionais da educação despertou um interesse maior nas disciplinas de Química, Física e Biologia (Delucia et al., 2017, p. 184).

O envolvimento dos estudantes do PIBID na organização das aulas teóricas e práticas durante a olimpíada mostrou-se uma estratégia eficaz tanto para os próprios bolsistas quanto para os alunos do ensino básico. Inicialmente, a participação dos futuros docentes nas atividades pedagógicas proporcionou uma experiência prática valiosa, o que resultou em um aumento significativo na motivação dos bolsistas do PIBID.

O estudo apontou que esse engajamento ativo no planejamento e na aplicação das aulas não apenas enriqueceu a formação dos futuros professores, mas também gerou um impacto positivo nos alunos do ensino básico, que demonstraram um maior interesse nas disciplinas abordadas.

De forma tangencial, essa pesquisa reforça a importância da prática pedagógica como um elemento central na formação docente, beneficiando todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Ao destacar a relevância da aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, o estudo sublinha que a experiência dos pibidianos em sala de aula contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para futuros educadores.

Novamente, podemos observar a significativa importância das olimpíadas científicas na criação de uma ligação entre o ambiente acadêmico e a educação básica. Essa interação facilita um maior engajamento de todos os participantes envolvidos e aprimora o processo de aprendizagem.

Nessa linha, os dados coletados indicaram que a maioria dos alunos participantes desta olimpíada tinha a intenção principal de se preparar para o vestibular representando 76% dos alunos. Paralelamente, os alunos demonstraram uma melhoria na percepção em áreas científicas. Adicionalmente, percebeu-se um aumento no interesse dos alunos nas disciplinas Química, Física e Biologia após participarem de aulas universitárias, com entre 40% e 50% dos alunos considerando esse impacto como "bastante" ou "totalmente positivo" nas áreas

mencionadas, sendo que 62% dos alunos responderam positivamente à pergunta sobre se as aulas modificaram sua visão sobre essas disciplinas (Delucia et al., 2017, p. 192).

Historicamente, essas áreas enfrentam maiores dificuldades em manter profissionais devidamente qualificados nas salas de aula, o que impacta a qualidade da instrução e o interesse dos alunos nessas disciplinas (Delucia et al., 2017, p. 189). A implementação de olimpíadas científicas tem se mostrado uma estratégia eficaz para mitigar esses desafios.

Pode-se observar, portanto, que a pesquisa revelou dados de grande relevância para a abordagem e resolução de problemas historicamente enraizados. Tais informações fornecem uma contribuição substancial para a superação dos desafios nas disciplinas em análise.

En passant, verificou-se que o interesse dos participantes estava principalmente direcionado para as aulas oferecidas pelos alunos do PIBID, em contraste com o foco na competição em si, evidenciando a importância das aulas preparatórias em olimpíadas. Ademais, esse dado ressalta não apenas a relevância do engajamento de alunos do Ensino Básico nas atividades, mas também a necessidade de formação continuada para os professores.

O que comprova a importância de continuar com políticas públicas que apoiem projetos específicos para cada área de conhecimento, especialmente aqueles voltados para a formação de professores, como o PIBID.

Na finalização de seu artigo, Delucia et al. (2017) conclui que embora os alunos inicialmente participassem para melhorar seu desempenho no vestibular, eles saíram do evento com uma compreensão mais ampla e profunda dos conteúdos científicos.

Em outro estudo correlato Quadros et al. (2010) buscou identificar a opinião dos professores das escolas inscritas na Olimpíada Mineira de Química com o objetivo de entender melhor esse engajamento dos estudantes nesta competição.

Este estudo revelou que os estudantes demonstraram avanços significativos em seu engajamento com a ciência Química. Além de aumentarem seus esforços de estudo em preparação para a competição, eles se mostraram mais participativos e interessados nas aulas de Química. De acordo com os professores, o engajamento dos alunos nas olimpíadas científicas teve um impacto positivo em toda a escola, beneficiando não apenas os participantes, mas o ambiente escolar como um todo (Quadros et al. 2013, p. 160).

Sob essa perspectiva, o Quadro 2 ilustra como as olimpíadas científicas proporcionam benefícios que vão além da simples competição, destacando seu papel significativo na divulgação científica para estudantes, professores e o público em geral.

Quadro 2 - Contribuições das Olimpíadas Científicas

Benefícios das Olimpíadas Científicas
1 - Essas competições oferecem meios em que os participantes não se limitam à memorização passiva de informações. As olimpíadas científicas promovem a aplicação prática do conhecimento, incentivando os estudantes a resolver problemas reais e a desenvolver habilidades críticas e analíticas.
2 - A inclusão da plataforma digital na execução de cada fase online das olimpíadas científicas dinamiza o processo de leitura e análise para estudantes e professores(as), transformando o site oficial em um valioso repositório de questões, textos e documentos. Esse acesso facilitado revela-se especialmente útil para os docentes, que podem utilizar esses recursos em diferentes momentos, inclusive como apoio no trabalho cotidiano em sala de aula, além de promover a interatividade de experiências culturais as mais diversas.
3 - Professores e alunos são incentivados a participar ativamente do processo educativo, explorando conceitos complexos por meio de experiências práticas e desafios intelectuais em sala de aula. Esse engajamento contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, onde a curiosidade e o pensamento crítico são altamente valorizados.
4 - As olimpíadas científicas também criam oportunidades para a formação contínua de professores, que ao prepararem os alunos para essas competições, se mantêm atualizados com as últimas descobertas e tendências no campo acadêmico. Isso pode enriquecer ainda mais o currículo escolar e melhorar a qualidade do ensino.
5 - Além disso, a participação em olimpíadas científicas pode aumentar a motivação dos alunos, ao proporcionar um objetivo claro e tangível para seus estudos. A possibilidade de competir e ser reconhecido por suas habilidades pode servir como um poderoso incentivo para o desempenho acadêmico e o desenvolvimento pessoal.
6 - Finalmente, as olimpíadas científicas ajudam a construir uma comunidade de aprendizagem colaborativa, onde estudantes e educadores podem compartilhar conhecimentos, recursos e experiências, promovendo uma cultura de cooperação e apoio mútuo.

Fonte: Magalhães (2020), Araújo (2023), e Paniago (2023).

Vários outros estudos oferecem insights distintos sobre como as olimpíadas influenciam aspectos como a motivação dos alunos, o desenvolvimento de habilidades críticas e a promoção do interesse por carreiras científicas. Em razão disso, ao explorar essas contribuições, podemos

obter uma visão totalizante e bem fundamentada sobre os benefícios proporcionados por essas competições.

Neste sentido, acreditamos que as olimpíadas científicas surgem como uma alternativa significativa e transformadora diante dos desafios contemporâneos. Essa constatação enfatiza a relevância de eventos educacionais online, especialmente para aqueles jovens que não têm acesso a recursos educativos em suas localidades, o que evidencia a necessidade de iniciativas como as olimpíadas científicas para suprir essa lacuna na educação.

Ano a ano, essas competições dão oportunidade para professores e alunos revisitarem seus modos de pensar no que tange à ciência. Assim, esses eventos funcionam como catalisadores para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de uma visão mais dinâmica e integradora da ciência.

Ademais, a atual conjuntura global veio confirmar e radicalizar tendências já delineadas no Brasil, resultantes do processo de ruptura democrática e do crescente autoritarismo que caracterizam nosso tempo.

Nos campos da educação, ciência e tecnologia, observam-se o esvaziamento orçamentário e os riscos iminentes de desmonte de sistemas de políticas de Estado que foram construídas paulatinamente ao longo de décadas de trabalho e investimentos públicos. A autonomia das universidades federais e a ciência, em particular, vêm sendo acintosamente atacadas em diversas frentes (Ximenes *et al.*, 2019, p.1).

Neste contexto, observa-se que a internet amplificou tais discursos a um ponto em que afetam diretamente os jovens. Esses, cujas trajetórias são profundamente moldadas pelo ambiente digital, enfrentam o desafio de tomar decisões sobre em que acreditar e como discernir a veracidade das informações que encontram online, o que pode prejudicar a confiança na investigação científica e na educação baseada em evidências.

Ademais, a incerteza sobre a veracidade dos conteúdos que circulam no mundo digital gera angústia entre os jovens, levando-os a duvidar das informações que recebem. O volume elevado de dados, uma característica do ambiente informativo em que estão inseridos, intensifica o desconforto e a percepção de que podem ter sido expostos a notícias falsas. Esse sentimento é particularmente acentuado em relação às notícias científicas. Como a ciência não é discutida com a mesma frequência ou clareza que temas políticos, os jovens consideram mais difícil identificar informações falsas e realizar a verificação de sua precisão. (Fagundes, 2021, p. 14).

Levando isso em consideração, um estudo realizado em 2024 pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT) destaca um avanço significativo nesse campo. A pesquisa, que visa aprofundar a compreensão das percepções dos jovens brasileiros sobre ciência e tecnologia (C&T), evidencia uma melhora na capacidade desses indivíduos em discernir a veracidade de notícias relacionadas a C&T entre os anos de 2019 e 2024, indicando um progresso importante na alfabetização científica entre os jovens.

A porcentagem de jovens que consideram fácil ou muito fácil identificar a veracidade de uma notícia de C&T subiu de 30% em 2019 para 46% em 2024. Além disso, cresceu o número de jovens que afirmam realizar algum tipo de checagem das informações sobre C&T, com destaque para a verificação da fonte da informação – a proporção daqueles que fazem isso com frequência aumentou de 15% em 2019 para 32% em 2024 (Massarani, 2024, p.10).

Em virtude disso, a compreensão das atitudes e percepções dos jovens em relação à ciência e tecnologia é crucial para o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes e para a promoção de uma cidadania científica informada. Em um cenário marcado pela crescente influência das tecnologias digitais e pela disseminação rápida de informações, a capacidade de discernir entre fatos científicos e notícias falsas se torna fundamental.

Isto posto, ressalta-se a importância das olimpíadas científicas como uma alternativa eficaz para enfrentar esses desafios, especialmente no que tange ao envolvimento dos jovens com a ciência e tecnologia, sobretudo no combate às fake news.

Portanto, é essencial perceber as olimpíadas científicas a partir de diferentes ângulos e começar a compreendê-las como um fenômeno múltiplo, plural e complexo. Tal compreensão é fundamental para avaliar o potencial dessas políticas públicas em proporcionar contribuições significativas ao ensino básico.

1.2 - O caráter competitivo das olimpíadas científicas.

As observações feitas anteriormente são importantes para compreendermos a concepção e a orientação metodológica das olimpíadas científicas, bem como a abordagem de aprendizagem dessas competições.

Conforme discutido anteriormente, as olimpíadas científicas representam atividades extracurriculares implementadas em diversos países com o intuito de alcançar uma variedade de objetivos, que incluem tanto aspectos intelectuais quanto afetivos e sociais. Para tanto, as

olimpíadas científicas desafiam os estudantes com problemas de ciências, incentivando a criatividade, engenhosidade e perícia em uma disciplina específica, ao mesmo tempo em que promovem a diversificação das formas de aprendizagem (Robinson, 2003, p. 274).

Com isso, as olimpíadas científicas têm se consolidado como uma importante ferramenta para a identificação e promoção de talentos no campo da ciência, oferecendo aos estudantes uma plataforma para demonstrar suas habilidades e conhecimentos.

Contudo, embora as olimpíadas científicas e outros eventos educacionais semelhantes desempenhem um papel importante no desenvolvimento de competências específicas dos alunos, pesquisadores alertam sobre o caráter competitivo desses eventos científicos.

Rezende e Ostermann (2012), ao analisarem o financiamento público para olimpíadas escolares, levantam três questões essenciais sobre esse tema que merecem destaque:

1. **Competitividade como Mediação Cultural:** As autoras questionam se o investimento em olimpíadas científicas no Ensino Médio é justificado pela forma como a competitividade presente nesses eventos atua como um mediador cultural para a formação do cidadão. Em outras palavras, elas avaliam se o foco na competição promove ou não um desenvolvimento significativo dos estudantes tanto em termos de habilidades cognitivas e educativas quanto na sua formação humana.
2. **Escola como Reprodutora de Diferenças Sociais:** Neste aspecto, as autoras abordam o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais. No estudo, analisa-se se, ao investir em olimpíadas científicas, a escola acaba por reforçar as diferenças sociais existentes, em vez de promover uma educação equitativa e inclusiva. Segundo as pesquisadoras essas competições acabam beneficiando apenas um grupo seleto de estudantes, enquanto outros, que enfrentam maiores desafios socioeconômicos, não têm o mesmo acesso ou oportunidades.
3. **Produção do Fracasso:** Por último, as autoras exploram a ideia de que a maior parte dos participantes dessas olimpíadas pode acabar experienciando o fracasso. As pesquisadoras questionam se o formato competitivo das olimpíadas contribui para a sensação de fracasso entre muitos estudantes, o que pode ter um impacto negativo em sua autoestima e motivação acadêmica. A essa altura, a análise é voltada para entender se esse tipo de competição pode desmotivar e desencorajar aqueles que não conseguem alcançar os resultados desejados.

As autoras concluem que é bastante provável que as diferenças socioculturais entre as escolas participantes das olimpíadas desempenhem um papel significativo na seleção dos

melhores alunos. Nesse sentido, o estudo sustenta que as olimpíadas científicas se fundamentam na suposição de que o avanço do conhecimento científico é majoritariamente impulsionado pelas contribuições de indivíduos excepcionalmente talentosos. (Rezende e Ostermann, 2012, p. 249).

Para os participantes que não obtêm as primeiras colocações, as autoras destacam que:

As olimpíadas escolares os atraíram para uma competição da qual foram excluídos de antemão; eles descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais. A crueldade estaria no fato de que a pretensa competição escolar justa reforça o sentimento de fracasso escolar, que passa a ser legítimo na visão dos estudantes (Rezende e Ostermann, 2012, p. 252).

Sob esse prisma, as olimpíadas escolares atraem alunos para uma competição desigual, dissimulando as disparidades sociais. Dessa forma, as olimpíadas científicas podem ser vistas como um mecanismo que, embora tenha o potencial de estimular o interesse e o engajamento dos alunos, muitas vezes acaba por expor e até acirrar desigualdades sociais existentes.

Neste sentido, o estudo destaca que as olimpíadas escolares podem, em alguns casos, acentuar as desigualdades existentes ao beneficiar principalmente alunos que já possuem vantagens acadêmicas. Portanto, as autoras sugerem que a formulação de políticas educacionais deve buscar uma abordagem mais equilibrada, focada na inclusão e na promoção de oportunidades iguais para todos os estudantes.

As autoras também questionam o argumento de que é mais vantajoso implementar projetos como as olimpíadas escolares do que não oferecer nenhuma iniciativa (Rezende e Ostermann, 2012, p. 254). Elas propõem que, embora tais competições possam parecer benéficas à primeira vista, é necessária uma análise crítica dos impactos reais dessas atividades. As autoras defendem que não se deve assumir automaticamente que qualquer projeto é melhor do que nenhum, sem considerar se essas competições realmente promovem a equidade e a inclusão.

Do ponto de vista analítico, Rezende e Ostermann (2012) oferecem insights valiosos sobre a dinâmica competitiva das olimpíadas científicas, especialmente ao revelarem que o "talento" esportivo estaria, até certo ponto, condicionado à origem socioeconômica do participante. No entanto, discordo enfaticamente das autoras ao afirmarem, em determinado momento da pesquisa, que as olimpíadas científicas não estimulam o espírito crítico dos participantes em relação ao empreendimento científico, uma vez que esse aspecto não foi analisado com a devida profundidade no estudo.

Certamente, o pressuposto da competição está profundamente enraizado em nossa sociedade, permeando diversos aspectos da vida cotidiana, desde o ambiente escolar até o mercado de trabalho (Delucia et al., 2017).

Embora a escola frequentemente utilize o pressuposto da competição em seu cotidiano, críticos apontam que essa prática, apesar de ser amplamente adotada, é alvo de críticas devido ao seu potencial para criar um ambiente competitivo e excludente (Quadros et al. 2013).

Em eventos como as olimpíadas científicas não é diferente. A busca por medalhas e prêmios pode criar uma pressão significativa sobre os participantes, levando-os a focar exclusivamente na obtenção de melhores resultados. Nesta lógica, pode-se perpetuar a ideia de que apenas aqueles que conquistam o primeiro lugar são dignos de reconhecimento. Essa mentalidade pode criar uma cultura onde o sucesso é medido exclusivamente pela posição no pódio, desvalorizando os esforços e as conquistas dos demais participantes, relegando todos os demais participantes ao status de perdedores.

Essa perspectiva pode limitar a valorização dos esforços dos demais participantes envolvidos nessas competições. Corre-se o risco de criar uma divisão artificial entre vencedores e perdedores, atribuindo um significado negativo aos participantes que não alcançaram a vitória. Críticos argumentam que essa prática pode afetar negativamente a autoestima dos alunos, prejudicando a percepção desses sujeitos sobre sua própria competência e habilidade na área de conhecimento (Delucia et al., 2017, p. 179).

Ademais, a divisão artificial entre vencedores e perdedores resulta em uma dicotomia problemática, na qual apenas aqueles que alcançam a vitória ou o primeiro lugar são reconhecidos e celebrados, enquanto os demais participantes são considerados inferiores ou menos capazes.

Por outro lado, entendemos que esse ambiente competitivo pode estimular a dedicação e a inovação entre os estudantes. A pressão, quando conduzida de maneira equilibrada, pode servir como um estímulo para que os alunos se dediquem mais às suas atividades acadêmicas, buscando constantemente aprimorar suas habilidades e conhecimentos. Esse esforço pode resultar em avanços significativos no aprendizado e na capacidade de resolver problemas complexos, além de fomentar uma cultura de inovação e criatividade.

Mas é importante reconhecer que esse mesmo ambiente competitivo pode acirrar o estresse e a ansiedade entre os estudantes na busca por resultados e na necessidade de se destacar entre os colegas, o que pode gerar uma carga emocional significativamente alta. Esse estresse pode afetar negativamente a saúde mental dos participantes, levando a sintomas como

ansiedade, insônia e, em casos mais graves, até mesmo depressão. Além disso, a pressão excessiva pode diminuir o prazer pelo aprendizado e criar um ambiente onde o medo do fracasso supera a curiosidade e o entusiasmo pela ciência.

Béhar (2019) argumenta que práticas que visam a padronização e o foco em resultados individuais, podem ter consequências negativas significativas. Elas não só fomentam um ambiente competitivo exacerbado, mas também podem se transformar em uma fonte de sofrimento para os indivíduos. O constante confronto por resultados pode gerar estresse e ansiedade, além de funcionar como um mecanismo de controle sobre o desempenho e a eficiência pessoal (p. 265).

Assim, inequivocamente, ao serem incentivados a competir incessantemente por reconhecimento e prêmios, os alunos podem sentir a necessidade de conformar-se com as práticas e expectativas estabelecidas, sem espaço para questionar ou propor alternativas que melhor atendam à sua realidade.

Esse cenário perpetua a ideia de que os métodos e formas estabelecidos devem ser seguidos rigidamente, desencorajando a reflexão crítica sobre a eficácia e a equidade desses métodos e práticas. Como resultado, o ambiente escolar pode se tornar menos receptivo à inovação e à adaptação, limitando a capacidade dos estudantes de desenvolverem uma compreensão mais profunda e personalizada de seu próprio aprendizado.

Isso não só afeta o bem-estar dos estudantes, mas também pode levar a uma dinâmica onde os desafios e as dificuldades são vistos como falhas pessoais, em vez de oportunidades para crescimento e aprendizado.

A este respeito, assim como Rezende e Ostermann (2012), Quadros et al. (2010) destaca a preocupação entre os profissionais da educação sobre o potencial das olimpíadas científicas em acirrar questões de desigualdade no ambiente escolar. De acordo com o estudo, essas competições podem, inadvertidamente, ampliar disparidades ao focar excessivamente na competição e na conquista de prêmios, o que pode criar um ambiente onde as diferenças entre os alunos se tornam ainda mais problemáticas.

Sobre essa questão, o autor ressalta que:

Ao frequentar a escola, a preocupação do estudante deveria ser a busca do próprio desenvolvimento, o progresso intelectual e a identificação e uso de estratégias eficazes para a aprendizagem. No entanto, se prevalecer um ambiente competitivo, o estudante tenderá a se preocupar com o próprio rendimento, mas sempre em comparação com o rendimento de seus pares (Quadros et al. 2010. p. 153).

Sobre isso, Bzuneck e Guimarães (2004) destacam que o ambiente competitivo em sala de aula pode ser definido pela percepção psicológica dos alunos em que o objetivo principal é alcançar a primeira colocação ou sobressair-se em comparação aos colegas, especialmente no que concerne às notas. Nesta fase, o emprego de estratégias de aprendizagem, sejam elas benéficas ou prejudiciais, está intimamente ligado à motivação e às crenças dos alunos sobre sua própria capacidade de aprender. Isso evidencia a relevância da dimensão motivacional dentro do processo de autorregulação (Weiner, 2010; Wolters & Benzon, 2013).

Os autores observam que esse tipo de processo motivacional pode ser predominantemente intrínseco, caracterizada por um interesse pessoal e prazer espontâneo em aprender determinado conteúdo ou realizar uma atividade; ou predominantemente exterior, onde o estudante se dedica ao estudo de um tema ou à execução de uma tarefa com o objetivo de obter recompensas externas, como uma boa nota ou reconhecimento social.

Entre esses dois extremos do *continuum* motivacional, existem variados níveis de motivação, uma vez que a motivação de um indivíduo frente a uma atividade de aprendizagem pode oscilar significativamente conforme seus interesses, objetivos, bem como as circunstâncias e pessoas envolvidas no processo (Cunha & Boruchovitch, 2012; Ryan & Deci, 2000; Wolters, 2011).

Ao examinar esses aspectos, observamos que as olimpíadas científicas são frequentemente celebradas por sua capacidade de despertar o interesse dos estudantes pelas ciências, promovendo o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades críticas. Contudo, essas competições não estão isentas de críticas, especialmente no que diz respeito ao seu potencial para acirrar desigualdades sociais e criar um ambiente excessivamente competitivo.

Um dos principais desafios enfrentados pelas olimpíadas científicas é a reprodução de desigualdades sociais. Estudantes de escolas com melhores recursos tendem a se sair melhor nessas competições, devido ao acesso a materiais didáticos de qualidade, professores mais qualificados e ambientes propícios ao estudo. Essa disparidade pode desmotivar alunos de escolas menos favorecidas, reforçando um ciclo de exclusão e desvantagem.

Ao refletir sobre esse contexto, surgem vários questionamentos que exigem uma análise detalhada e cuidadosa, tais como: como é possível equilibrar a natureza competitiva das atividades no ambiente escolar com a necessidade de promover a colaboração e o trabalho em equipe entre os alunos? Quais são as estratégias que podem ser adotadas para mitigar os efeitos negativos da competição excessiva no ambiente escolar e garantir que todos os alunos se sintam

valorizados? Como e quais as práticas pedagógicas que podem ser ajustadas para promover uma competição saudável e construtiva, evitando a segregação e a desmotivação dos alunos?

No momento, estamos lidando com um quadro bastante desalentador. Dias (2024) aponta que vivemos em um cenário onde o discurso "liberal-capitalista" sobre a "meritocracia" tem se mostrado extremamente problemático, especialmente quando observamos na internet a presença de coaches, gurus e influenciadores digitais que, de forma simplista, propagam a ideia de que "basta se esforçar para ter sucesso na vida" e que, em uma competição, é sempre o "melhor" que sai vitorioso. Esse discurso se manifesta de forma velada e pode exercer uma influência significativa em políticas educacionais.

Segundo Rezende e Ostermann (2012) considerando o desenvolvimento histórico da escola desde o século XVIII e seus estreitos vínculos com o sistema capitalista, as olimpíadas escolares emergem como uma proposta educacional "coerente". É evidente que a competição sempre esteve presente no ambiente escolar e no sistema educacional, sendo frequentemente justificada em nome da meritocracia (p. 251).

O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos que estejam envolvidos em testes escolares ou em competições escolares, como as olimpíadas, sejam submetidos, obviamente, às mesmas provas. É claro que as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. Dado o fracasso da maioria dos estudantes, a avaliação escolar cria enormes desigualdades entre alunos bons e os menos bons, o que é próprio de todas as competições escolares, tais como as olimpíadas (Rezende e Ostermann, 2012, p. 252).

A esse respeito Novaes (2009) argumenta:

Com vistas a atender às exigências do setor produtivo, cria-se nas unidades escolares uma cultura empresarial competitiva de tal forma que o trabalhador – incluindo aí os professores, diretores e demais funcionários – passa a sentir-se responsável (e ser responsabilizado) pessoalmente pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos (p. 17).

A meritocracia é frequentemente apresentada como um sistema justo onde o esforço e o talento individual determinam o sucesso e tem sido objeto de intenso debate nos contextos de sala de aula e profissionais.

A ideia central é que, ao recompensar o mérito, incentiva-se um ambiente de competição saudável e produtividade. No entanto, na prática, a meritocracia muitas vezes mostra um resultado oposto, aumentando as limitações e desigualdades subjacentes.

No âmbito organizacional contemporâneo a meritocracia está estreitamente associada às atuais concepções contemporâneas sobre o trabalho, e, portanto, está profundamente

alinhada com as novas estruturas organizacionais. Então, a meritocracia pode ser entendida de acordo com o contexto social e histórico e muda ao longo do tempo. Atualmente, o significado desse conceito está ligado às mudanças nas relações de trabalho que ocorreram nas últimas décadas do século XX (Béhar, 2019, p. 249).

Este conceito tem como pressuposto a individualização, a busca por realizações pessoais e a demonstração de habilidades individuais. Como resultado, surge um ambiente competitivo entre os membros das organizações (Béhar, 2019, p. 264).

A meritocracia, ao intensificar o ambiente competitivo, pode prejudicar a colaboração em sala de aula, afetando a participação e a interação entre estudantes e professores.

A análise desses contextos evidencia a importância de abordar e reavaliar as práticas meritocráticas e competitivas nas olimpíadas científicas para garantir um ambiente educacional inclusivo e acessível para todos os estudantes.

Conclui-se que os dilemas associados ao discurso da meritocracia, particularmente a criação de um ambiente excessivamente competitivo e o aumento das desigualdades sociais, também se manifestam de maneira significativa nas competições científicas.

A partir dessa observação, nota-se que a adoção dessa postura pode resultar em embaraços no contexto escolar. Dias (2024) sinaliza problemas recorrentes em algumas escolas privadas, que podem causar dificuldades significativas para alunos e professores:

No caso das olimpíadas científicas, infelizmente, temos observado diversas instituições de ensino, sobretudo aquelas ligadas à iniciativa privada, investindo pesado em tais competições como uma forma de fazer o seu *marketing* e atrair novos estudantes, que são vistos por essas instituições como verdadeiros “clientes” em um negócio cujo único objetivo é o lucro e não a formação humana das novas gerações. Não poucas vezes, professores e escolas usam de estratégias desonestas para garantir os bons resultados dos seus alunos em olimpíadas científicas, o que é uma prática inaceitável e que merece ser alvo de críticas (Dias, 2024, s/p).

Dessa maneira, observa-se que algumas escolas, especialmente as de natureza privada, utilizam essas competições como uma estratégia de marketing destinada a atrair novos alunos, tratando esses indivíduos como consumidores e, com isso, intensificam o aspecto competitivo das olimpíadas científicas.

Nessa conjuntura, é comum observar professores pressionados pelas instituições a garantir que seus alunos obtenham bons resultados nas olimpíadas científicas, o que não apenas compromete a integridade do processo de ensino, mas também levanta críticas substanciais em relação à ética pedagógica e à equidade educacional.

Com bastante frequência, os professores, que estão sob pressão, acabam selecionando alunos com base em como eles se saíram em olimpíadas científicas anteriores⁹. Esse processo de triagem pode limitar a oportunidade de outros estudantes que também têm potencial para se desenvolver e se destacar, mas que não foram identificados ou selecionados para participar.

Essa prática compromete o verdadeiro propósito das Olimpíadas do Conhecimento, que é promover a inclusão e valorizar o potencial de todos os estudantes. Sabemos que ao restringir a oportunidade de desenvolvimento a um grupo seletivo de alunos, os professores perdem de vista o aspecto mais valioso dessas competições: a redução da desigualdade educacional.

Ainda mais, essa postura pode levar à adoção de práticas pedagógicas questionáveis, prejudicando a formação ética e intelectual dos estudantes em favor de objetivos competitivos imediatos.

Como educador da educação básica, acredito firmemente que não há métodos de ensino e aprendizagem que sejam absolutamente perfeitos. Nas olimpíadas científicas, podemos observar vantagens e desvantagens ligadas à sua estrutura, organização e implementação, especialmente no que tange ao caráter competitivo dessas competições.

Neste contexto, dada a importância da maturidade e do equilíbrio na participação em competições educacionais, é fundamental que, como educadores, sejamos cautelosos ao integrar as olimpíadas científicas em sala de aula, especialmente quando lidamos com turmas que tendem a adotar um clima competitivo excessivo. Logo, cabe ao educador avaliar cuidadosamente o ambiente em que a competição ocorrerá, pois isso pode tanto beneficiar quanto prejudicar o processo de aprendizagem.

Embora essas competições possam oferecer inúmeros benefícios pedagógicos e motivacionais, é fundamental reconhecer que muitos indivíduos ainda não possuem a maturidade necessária para se engajar nelas de maneira equilibrada. Assim, cabe ao educador criar um ambiente que promova a valorização do conhecimento, incentivando uma competição saudável, ao mesmo tempo em que identifica e ajuda nas limitações e desafios enfrentados pelos participantes dessas competições.

Para ajudar os alunos a participarem das olimpíadas científicas de maneira eficiente e colaborativa, o professor pode usar algumas estratégias. Uma delas é garantir que a preparação

⁹ Algumas instituições especializadas em olimpíadas científicas promovem intensamente essa prática por meio de sites institucionais, como é o caso da Science Olympiad (SOINC, 2024).

para a competição seja bem equilibrada com o currículo regular. Isso torna o processo mais agradável para os alunos.

Ademais, o professor pode promover atividades em grupo durante o andamento das competições para fortalecer o espírito de cooperação entre os alunos. Por conseguinte, oferecer feedback constante e construtivo para os participantes para que eles possam lidar com situações de conflito que possam surgir durante a competição.

Em certos casos, é preciso ultrapassar a “igualdade pura”, considerando-se, por exemplo, a necessidade de criação de quotas para garantirmos a participação de minorias em diferentes âmbitos na sociedade (Rezende e Ostermann, 2012, p. 253).

Os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente do seu desempenho escolar ou origem social, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução, e não apenas como alunos engajados em uma competição ou em uma olimpíada.

Dessa forma, é possível atenuar as limitações e desafios individuais dos alunos, assegurando uma experiência enriquecedora e motivadora para todos os participantes. Essas estratégias podem ser eficazes no apoio e na motivação dos alunos ao enfrentarem a pressão, reconhecendo e valorizando o esforço de cada um, independentemente dos resultados alcançados.

Dessa forma, é importante preparar os alunos para essa nova jornada de aprendizado, sempre refletindo sobre os desafios e as oportunidades que surgem dentro da sala de aula a partir das olimpíadas científicas.

Neste estágio, compreendemos que iniciativas como “identificar talentos para a ciência”, “estimular, desenvolver e/ou formar para a carreira científica e/ou para a pesquisa” e “despertar a curiosidade científica e/ou para a prática de procedimentos científicos” integram um escopo mais amplo da divulgação científica. O impacto fundamental dessas políticas públicas na divulgação científica reside em promover inclusão social, reduzir desigualdades e ampliar o acesso à educação e ao conhecimento (Abreu et al., 2022, p. 76).

Um aspecto complementar a ser investigado em nossa análise, é considerar as diferentes vivências e contextos socioeconômicos dos alunos para garantir que todos tenham oportunidades iguais de preparação e acesso aos recursos necessários.

Para tanto, é fundamental levar em conta a dinâmica do ambiente escolar. Isso significa fazer uma adaptação cuidadosa que respeite e entenda as características e as

complexidades específicas de cada escola. A compreensão das necessidades e das condições específicas da escola permite que intervenções e práticas pedagógicas sejam formuladas e ajustadas de maneira mais precisa, assegurando que sejam verdadeiramente sensíveis às realidades locais.

Frigotto et al. (2004) argumenta sobre a importância de redefinir as finalidades do ensino médio, enfatizando a necessidade de atividades na sala de aula que valorizem tanto os sujeitos envolvidos quanto o propósito de como esses conhecimentos estão sendo transmitidos.

Por este ponto de vista, é crucial levar em conta a presença e as características dos principais interlocutores no ambiente escolar: os alunos e os professores. Cada um com suas características próprias, suas vivências (*Lebenswelt*)¹⁰, suas experiências, que repletas de significados subjetivos influenciam diretamente suas interações com o conhecimento científico.

Por essa via, a comunicação entre esses interlocutores deve ser mediada de forma a respeitar e valorizar suas experiências individuais, promovendo um diálogo contínuo e enriquecedor.

Nesta ótica, Paulo Freire (2021) argumenta que a reflexão sobre a educação inevitavelmente nos leva a considerar a natureza humana. Ele enfatiza que a educação não é apenas a transmissão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos, mas sim um processo complexo que está profundamente enraizado na experiência humana e no desenvolvimento pessoal. A partir dessa visão, a condição humana é caracterizada pela incompletude, e que os indivíduos estão continuamente em um processo dinâmico de crescimento, aprendizado e mudança (Freire, 2021, p. 33).

A proposta crítica apresentada por Paulo Freire (2021) possui um significado relevante no contexto da reflexão sobre as olimpíadas científicas. Freire sugere o uso de estratégias que promovam a construção do conhecimento através de um processo contínuo de superação.

Segundo Freire (2021), o conhecimento que se considera superado é, na verdade, uma forma de ignorância. Ele argumenta que, ao compreender sua própria realidade, o indivíduo é capaz de formular hipóteses sobre os desafios dessa realidade e buscar soluções, o que possibilita a transformação do mundo ao seu redor e a criação de um ambiente que reflita suas próprias circunstâncias.

¹⁰ Segundo Husserl, o "Lebenswelt" é "o mundo autoevidente de nossas experiências cotidianas, o mundo em que vivemos antes de qualquer reflexão ou abstração" (Husserl, 1970). Este conceito é importante porque Husserl argumenta que, para entender a experiência humana de forma plena, é necessário retornar a este mundo vivido, que é o fundamento de todas as formas de conhecimento e significação.

De acordo com essa perspectiva, cabe aos educadores investigar o funcionamento prático dessas competições, tendo como base a subjetividade dos alunos. Isso inclui suas histórias de vida, experiências familiares e escolares anteriores, emoções, crenças, valores pessoais, e outros aspectos afetivos.

No bojo desse processo dialógico, acreditamos que as olimpíadas científicas funcionam como um laboratório de reflexão crítica, onde os estudantes, ao compreenderem a realidade que os cerca, podem ser motivados a propor hipóteses e soluções baseadas em observações e análises das etapas subsequentes da competição.

Desse jeito, ao transformar a realidade por meio do conhecimento e do trabalho científico, os estudantes não apenas resolvem problemas específicos, mas também criam um "mundo próprio", no qual suas capacidades e circunstâncias únicas são refletidas na aprendizagem. Deste modo, as olimpíadas científicas por meio dos professores podem proporcionar um ambiente onde os estudantes podem aplicar seus talentos e conhecimentos para impactar positivamente seu entorno e desenvolver um sentido de responsabilidade e pertencimento.

Neste aspecto, devemos examinar as olimpíadas científicas além da dicotomia de bom ou ruim, especialmente em um cenário onde o discurso mercadológico e meritocrático prevalece. Devemos entendê-las como um fenômeno que se desenvolve na dinâmica experiencial, considerando tanto os benefícios quanto os desafios que podem surgir na sua implementação no ambiente escolar.

Neste sentido, citamos Maciel (1998):

Se a escola envolver os seus alunos num trabalho que seja apreciado por eles, esses alunos conseguirão descobrir realidades que, de outra forma, jamais seriam capazes de transcender o “aqui” e o “agora, porque não seriam capazes de pensar. A escola não poderá esquecer *nunca* o caráter individual e social do ser humano, na sua constante busca de novas possibilidades, no seu caminhar em direção a uma verdade que deixa de lado os pressupostos prontos e as formas convencionais, vazias de sua essência (p.21).

Sob essa dimensão, o professor Dias (2024) compreende que:

Certamente, as olimpíadas científicas não são perfeitas, e muito poderia ser feito para melhorá-las e torná-las mais “justas” e compatíveis com a enorme diversidade de situações existentes nas escolas brasileiras. Mas se recusar a participar de tais competições em função dos seus aspectos “problemáticos” e “polêmicos” não é o melhor caminho, uma vez que isso seria o mesmo que jogar fora a criança junto com a água suja do banho. As olimpíadas científicas podem abrir um mundo de possibilidades para a educação brasileira, e já passou da hora de muitas pessoas finalmente perderem o medo de participar dessas competições.

Em entrevista ao Café História, Meneguello (2010) comenta ainda sobre essa questão:

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, que empurra para cima (s/p).

Por fim, ao refletirmos sobre o caráter competitivo das Olimpíadas Científicas, observamos que essa competição pode incentivar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e aumentar a motivação dos estudantes, resultando em um maior engajamento em suas atividades científicas. No entanto, é crucial equilibrar a competição com a colaboração para garantir que a pressão e o estresse não afetem negativamente o bem-estar dos alunos e a qualidade das interações entre colegas.

Um ambiente que valorize tanto o desempenho individual quanto a cooperação pode maximizar os benefícios das Olimpíadas Científicas, promovendo uma experiência educativa enriquecedora e positiva.

Neste sentido, ao aprofundarmos nossa análise sobre as contribuições, a diversidade, o caráter competitivo e o formato das olimpíadas científicas, notamos que as disciplinas da Área de Ciências Humanas são menos representadas em comparação com as da Área de Ciências Exatas e da Natureza.

Considerando a importância e a singularidade de uma olimpíada voltada para as Ciências Humanas, que, de certa forma, aborda aspectos que contrastam com o *ethos* da competitividade, torna-se evidente a necessidade de uma análise que valorize suas particularidades e seu papel na promoção de uma compreensão mais ampla e reflexiva do conhecimento. Nesse sentido, no próximo tópico propomos realizar uma breve análise descritiva da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB).

Dessa maneira, ao analisarmos a ONHB, concentraremos nossa atenção nos aspectos gerais que são fundamentais para compreender nosso objeto maior: a promoção da aprendizagem histórica entre os jovens estudantes maranhenses, realizada por meio da 1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM).

1.3 - A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB): particularidades e perspectivas no contexto da Educação Histórica.

A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) surgiu a partir da constatação de que as ciências humanas não possuem uma inserção significativa na divulgação científica em grande escala. A ideia foi reforçada pela proposta do Museu Exploratório de Ciências da Unicamp, que visava tratar as ciências humanas não como áreas "paralelas" ou "decorativas", mas como centrais nas preocupações de seus programas educativos (Meneguello, 2010, s/p).

Simas (2018), ao analisar as influências que moldaram a ONHB, pontua que:

Ao se aventurar nas experiências das Olimpíadas na área das Ciências Exatas e da Natureza e das Olimpíadas de História realizadas no México e Argentina os idealizadores criaram a ONHB como um projeto de extensão e aprofundaram os debates sobre as potencialidades deste para o estudo da História do Brasil, ressaltando o papel e a necessidade de divulgação das Ciências Humanas, contribuindo para desmistificar a ideia de que os conhecimentos produzidos por essa área seriam de menor valor (p.50).

Assim, a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) constitui um projeto inovador que rompe com o individualismo típico das competições científicas, ao se apropriar e reelaborar práticas já consolidadas em outras olimpíadas de Ciências Humanas. Trata-se de um projeto desafiador que motiva tanto estudantes quanto professores a explorarem uma ampla gama de temas relacionados à História do Brasil, incluindo aqueles que não estão contemplados no currículo oficial e, por isso, acabam ausentes nos livros didáticos, os quais são frequentemente desenvolvidos para atender às demandas de um mercado editorial específico. (Simas, 2018, p. 48)

Sob essa consideração, a ONHB se diferencia no contexto das olimpíadas científicas escolares por suas características únicas, destacando-se pela ênfase no trabalho colaborativo, com equipes constituídas por três alunos e um professor ou professora de História. As provas são realizadas em um ambiente virtual, utilizando uma plataforma desenvolvida e constantemente aprimorada especificamente para esse propósito (Paniago, 2023, p. 43).

Em entrevista, ao ser perguntada sobre a metodologia e os objetivos que guiam a ONHB, Meneguello (2010) descreve que:

A metodologia é, basicamente, o trabalho em equipe, o tempo concedido para a reflexão e estudo a partir das perguntas apresentadas, a utilização do arcabouço metodológico do historiador (uso de documentos, de imagens, de mapas, de artigos acadêmicos) e as atividades online. O objetivo é proporcionar estudo e reflexão sobre História (s/p).

Acerca dessa questão, Meneguello (2011), em um estudo focado na análise da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), reforça essa perspectiva ao afirmar que o objetivo da ONHB está no exercício das metodologias científicas próprias da prática historiográfica, promovendo um avanço significativo no conhecimento de temas históricos e historiográficos.

Deste modo, Meneguello (2011) ressalta que este evento ao abordar essas questões aos participantes, os expõe ao processo de produção histórica e ao fazer historiográfico, oferecendo-lhes acesso ao tipo de produção científica histórica presente nas instituições de ensino superior do Brasil, acesso que dificilmente teriam de outra maneira.

Nesse contexto, o estudo ressalta, entre outros aspectos significativos, a importância do engajamento dos professores, designados como "capitães de equipe"¹¹. Esses educadores desempenham um papel crucial na orientação e motivação dos estudantes, fator que merece ser destacado e considerado. Este aspecto levou a autora a caracterizar a Olimpíada Nacional em História do Brasil como uma "aventura intelectual" (p. 12).

A aventura intelectual, sempre arriscada, nem sempre bem sucedida, implica em revisão de conteúdos e de formas de avaliação [...] O processo todo nos ensina que o campo geral da divulgação científica em ciências humanas, e especificamente em história, deve crescer e diversificar-se, mas movido por interesses ligados genuinamente à educação e ao acesso do grande público à informação (Meneguello, 2011, p. 13).

Assim, a análise de Meneguello (2011) destaca a necessidade de expandir e diversificar as iniciativas de divulgação científica nas ciências humanas, com foco especial na área de História. Esse crescimento, no entanto, deve ser orientado por objetivos intrinsecamente educacionais, priorizando o acesso amplo do público a informações qualificadas. Em um contexto educacional, isso implica transcender práticas isoladas para construir abordagens integradas que articulem pesquisa, ensino e extensão.

Dessa forma, ao considerar essas questões, compreendemos que a divulgação científica transcende seu papel como mero veículo de disseminação de conhecimento acadêmico, configurando-se como um instrumento estratégico para a democratização do saber histórico e para o fortalecimento das conexões entre a academia e a sociedade. Tal perspectiva exige a valorização da educação como um meio de promover cidadania e participação crítica no debate público.

¹¹ Esta denominação é atribuída pela professora Cristina Meneguello em seu artigo "*Olimpíada Nacional em História do Brasil – Uma Aventura Intelectual?*".

Esse é o ponto central que posiciona a ONHB como um projeto em contínua consolidação, cujo propósito é promover o trabalho em equipe, valorizar o papel do professor, incentivar a formação continuada e contribuir para a ampliação de temáticas e repertórios, com abordagens que priorizem a interdisciplinaridade¹².

Sob essa perspectiva, a ONHB adota um formato que evidencia a participação indispensável do professor como integrante da equipe. Sua atuação é fundamental, pois lhe cabe estimular a análise crítica das fontes e mediar os debates decorrentes das pesquisas realizadas. Consequentemente, essa olimpíada apresenta atividades que proporcionam aos estudantes uma vivência mais próxima das práticas próprias do fazer historiográfico, o que contribui significativamente para o aprimoramento de habilidades investigativas e o desenvolvimento do raciocínio crítico dos participantes (Araújo, 2023, p.48).

Dessa forma, ao oferecer aos estudantes uma ampla variedade de documentos históricos — como jornais, cartas, músicas, fotografias, pinturas, gravuras, charges, mapas, filmes, leis e artigos acadêmicos —, a ONHB contribui para desmistificar a ideia de que os temas de História são meras "curiosidades históricas". No âmbito das ciências humanas, a ONHB posiciona a História como uma disciplina em que o conhecimento e o estudo desempenham papéis centrais, oferecendo desafios construtivos e relevantes que enriquecem a formação dos participantes (Meneguello, 2011).

Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam habilidades alinhadas à resolução de problemas reais, aplicando os conhecimentos adquiridos em contextos nos quais estão diretamente inseridos. A análise de uma diversidade de documentos, juntamente com os debates gerados a partir desse processo, envolve tanto docentes quanto estudantes em uma tarefa essencialmente investigativa e reflexiva. Essa dinâmica estabelece um ciclo contínuo de pesquisar, refletir e inferir, promovendo um aprendizado que se alimenta e se expande por meio dessa interação constante (Luca, 2022, p. 126).

Não obstante, o confronto proporcionado pela ONHB com a percepção amplamente difundida pelo senso comum — frequentemente reforçada por produções direcionadas ao grande público, que apresentam versões únicas e incontestáveis de eventos e períodos históricos (Luca, 2022) — evidencia o caráter dinâmico e em constante transformação da interpretação do passado. Esse aspecto torna-se evidente nas atividades promovidas pela olimpíada, que

¹² Anúncio da ONHB sobre o 1º Encontro Nacional de Professores Orientadores da Olimpíada Nacional em História do Brasil, disponível em: < <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/301> > Acesso em: 18 nov. 2024.

incentivam tanto a reflexão crítica quanto a valorização da diversidade de perspectivas históricas.

Nesse sentido, a ONHB fomenta reflexões críticas e contextualizadas sobre o passado em constante transformação. Essas reflexões desempenham um papel central na construção de uma consciência histórica, destacando, sobretudo, sua importância tanto para o ensino de História quanto para a formação de professores no contexto escolar.

Um exemplo claro dessa dinâmica pode ser observado na rede de aprendizagem colaborativa proporcionada pela ONHB. Na pesquisa intitulada *"HOJE NÃO VAI TER AULA: Educação Histórica e Aprendizagem Colaborativa a partir da experiência com a ONHB"*, Magalhães (2020) destaca que:

De modo absolutamente despretensioso e espontâneo, acabamos construindo uma rede de aprendizagem colaborativa entre professores com atuação profissional na Educação Básica, tanto nas redes públicas quanto nas redes privadas, com experiência em diferentes realidades regionais, oriundos dos mais diversos contextos escolares que vão desde escolas particulares de alto padrão, passando por pequenas escolas privadas, escolas municipais, estaduais e federais, profissionais de diferentes idades, oriundos de diversas regiões do país, múltiplas culturas, muitos sotaques, percursos formativos e histórias de vida bastante diversas (p. 35).

Segundo a pesquisa, essa rede, por si só, promove inúmeras trocas e um aprendizado colaborativo que se consolida em um ambiente diversificado. Tal diversidade é evidenciada pela presença de participantes em diferentes estágios de formação, incluindo graduados, mestres e doutores, provenientes de distintas universidades e marcados por vivências socioculturais variadas. Com o tempo, essa pluralidade passou a propiciar o compartilhamento de saberes, leituras, referências, experiências e até mesmo propósitos relacionados ao exercício profissional em contextos sociais diversos (Magalhães, 2020, p.36).

Magalhães (2020) pontua que foi por meio dessa rica troca de conhecimentos, referências bibliográficas, experiências práticas e debates que se iniciaram os primeiros contatos e a sistematização das teorias que sustentaram essa experiência coletiva. Essa dinâmica aproximou os participantes e revelou o potencial inspirador da iniciativa, contribuindo para a retomada de trajetórias formativas e para a reaproximação com o ambiente acadêmico, fortalecendo o diálogo entre a prática educacional e o conhecimento científico.

Como podemos perceber, a rede colaborativa formada em torno da ONHB não apenas amplia as possibilidades de aprendizado, mas também reforça o compromisso com uma formação que conecta diferentes perspectivas e fomenta a construção de um conhecimento coletivo, crítico e transformador.

Neste contexto, a ONHB adota uma abordagem que valoriza a reflexão crítica, a integração entre teoria e prática e a problematização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de habilidades que vão além do ambiente escolar.

Na perspectiva interpretativa rüseniana (2010), "O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável" (p. 40). Nesse sentido, a aprendizagem proporcionada pela ONHB pode ser entendida como uma experiência que reconfigura as práticas pedagógicas em sala de aula, conferindo-lhes um caráter mais exploratório e interativo.

Sob essa perspectiva, o aprendizado está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da capacidade de pesquisar, alinhando-se às atividades propostas pela ONHB. Conforme Almeida e Grinberg (2019), a ênfase no método não tem o objetivo de transformar o aluno em um historiador mirim, mas sim de capacitá-lo a lidar com questões do cotidiano e da realidade ao seu redor. A proposta é que os alunos se apropriem da metodologia da pesquisa histórica por meio de procedimentos adequados aos objetivos cognitivos de cada nível de ensino, seja fundamental ou médio. Nesse contexto, os professores-pesquisadores e professores-autores desempenham um papel essencial na promoção de uma postura reflexiva e investigativa (p. 199).

Esta reflexão levanta questões importantes, como: o que os estudantes realmente aprendem ao estudar História? O ensino de História, da forma como tem sido conduzido pelos professores, permite que os alunos desenvolvam uma compreensão efetiva dessa disciplina? Esses questionamentos trazem à tona aspectos fundamentais para a construção de um aprendizado que contribua para a compreensão da existência humana e para a formação de identidades individuais e coletivas.

Sob essa premissa Magalhães (2020) destaca que a ONHB estimula habilidades de análise, interpretação e síntese, fundamentais para compreender o passado a partir de uma perspectiva metodológica. Além disso, promove a aproximação dos estudantes com os princípios e categorias que fundamentam a ciência histórica, fomentando o desenvolvimento de um pensamento histórico consistente e a valorização do conhecimento como processo reflexivo.

Consideramos, a priori, que a experiência promovida pela ONHB se insere na perspectiva do campo da Cognição Histórica, do qual integram os estudos sobre a Educação Histórica e da Didática da História. Tais perspectivas teórico-metodológicas trabalham com a ideia de propor desafios cognitivos, articuladas com os objetos de estudo da ciência histórica, a fim de estimular nos estudantes a construção de um raciocínio histórico, um modo de pensar historicamente a partir da compreensão de conceitos e categorias estruturantes da ciência histórica (Magalhães, 2020, p. 48).

Assim, entendemos que o propósito central desta olimpíada científica é posicionar os estudantes no centro do processo educativo, atribuindo-lhes o papel de sujeitos ativos e protagonistas da construção do próprio conhecimento.

1.3.1 - Um Panorama sobre os Limites da ONHB

A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) é reconhecida por seu potencial pedagógico e inovador no ensino de História, mas também apresenta limites que devem ser analisados de forma crítica. Esses desafios estão relacionados, em grande parte, a questões de acessibilidade, questões socioeconômicas, as quais impactam diretamente a efetividade da competição como ferramenta educacional. Uma análise desses fatores é essencial para compreender como as desigualdades regionais, a exclusão digital e a abordagem pedagógica podem limitar o alcance e o impacto da ONHB.

Em primeiro lugar as desigualdades regionais configuram um dos maiores desafios enfrentados pela ONHB. Escolas localizadas em regiões rurais ou com infraestrutura educacional limitada encontram dificuldades para participar da competição em igualdade de condições com instituições urbanas ou de maior poder aquisitivo. Essa discrepância não apenas reflete, mas também reforça as desigualdades socioeconômicas existentes, criando barreiras que dificultam o acesso equitativo às oportunidades educacionais promovidas pela olimpíada.

Neste ponto, observa-se que ainda há uma significativa desigualdade nas aprendizagens entre estudantes de escolas públicas e privadas. Embora, o desempenho positivo de várias equipes oriundas dos Institutos Federais contribuiu, em certa medida, para atenuar essa disparidade, que poderia ser ainda mais acentuada. Contudo, essa assimetria também se manifestou em questões como a dificuldade de deslocamento de equipes com menor poder aquisitivo para participar da fase final em Campinas (Júnior; Souza, 2020, p. 218).

A análise conduzida por Rebelatto e Akinrulli (2022) destaca de forma perspicaz os desafios substanciais enfrentados na implementação da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), com ênfase particular nas adversidades intensificadas pelo contexto da pandemia de Covid-19. Entre os principais limites estão as dificuldades de acesso às tecnologias necessárias, a realização das atividades da olimpíada em paralelo às atividades escolares, o que sobrecarrega alunos e professores (p. 95).

Segundo o estudo, durante a pandemia, muitos alunos relataram dificuldades em acessar conteúdos por meio de equipamentos como celulares, que, embora sejam amplamente utilizados, possuem limitações para a análise de imagens e para a realização de atividades mais complexas. Essa falta de infraestrutura prejudica a participação plena de estudantes, especialmente aqueles em contextos de maior vulnerabilidade.

Nesta perspectiva, um dado recente e de significativa relevância revela que o nível de desenvolvimento econômico exerce uma influência crucial na delimitação dos horizontes de inclusão digital em uma sociedade. Fatores como a renda per capita e os custos de acesso à tecnologia figuram como barreiras significativas. Mesmo entre aqueles que possuem recursos básicos, como um computador e acesso à internet, surge o desafio adicional de desenvolver competências cognitivas necessárias para acessar, interpretar e utilizar de forma eficaz as informações disponíveis no ambiente digital (Mattos; Chagas, 2008, p. 88).

Embora a ONHB faça parte de uma política pública que promove certa inclusão digital, é fundamental ampliar a reflexão sobre como os indivíduos de baixa renda podem fortalecer suas habilidades de exploração e interpretação, aproveitando o vasto universo de informações acessível na internet.

Assim, torna-se imprescindível promover uma reflexão mais abrangente acerca do papel do letramento digital no contexto educacional, especialmente no âmbito da educação básica. Iniciativas como a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), enquanto política pública voltada para a inclusão digital, evidenciam a relevância de se pensar em programas de formação continuada para educadores, promovidos, sobretudo, pelas secretarias de educação de cada estado. Esses profissionais necessitam de uma capacitação específica que os habilite a integrar as tecnologias de forma eficaz às práticas pedagógicas, transformando a sala de aula em um espaço dinâmico e voltado para a construção crítica do conhecimento, com o uso das ferramentas tecnológicas contemporâneas.

Ademais, o desafio de ampliar as competências de exploração e interpretação das informações disponíveis na internet, especialmente entre indivíduos de baixa renda, aponta para

um compromisso social que requer uma abordagem pedagógica intencional. Embora os professores desempenhem o papel de mediadores no desenvolvimento das competências digitais dos estudantes, é essencial que eles próprios sejam beneficiados por uma formação adequada e contínua. Dessa forma, a formação continuada não apenas potencializa a atuação docente, mas também contribui para a redução das desigualdades educacionais, promovendo maior equidade no acesso e no uso crítico das tecnologias digitais como parte integral do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto levantado na pesquisa é o impacto do formato competitivo da ONHB na rotina escolar. Por ocorrer paralelamente às atividades escolares regulares, a olimpíada acaba sobrecarregando tanto os alunos quanto os professores orientadores. Essa sobrecarga pode levar à desmotivação, especialmente quando os participantes percebem a competição como uma tarefa adicional, dificultando a integração da metodologia da ONHB ao cotidiano escolar.

Uma alternativa importante para enfrentar essa questão está no papel dos professores, denominados "capitães de equipe" (Meneguello, 2011), que podem integrar de forma estratégica as atividades realizadas em sala de aula com as propostas da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). Essa integração pode ocorrer ao relacionar os conteúdos históricos do currículo escolar com as tarefas desafiadoras e interdisciplinares da olimpíada, promovendo uma abordagem mais dinâmica e conectada à realidade dos alunos.

O objetivo, neste contexto, é alinhar os conteúdos escolares às propostas da ONHB, permitindo que os professores potencializem o impacto pedagógico da competição, transformando-a em uma ferramenta formativa que integre teoria, prática e reflexão histórica.

Um exemplo dessa integração seria abordar o tema da Revolução Francesa, amplamente presente no currículo escolar, estabelecendo conexões com a história do Brasil, especialmente no contexto do processo de independência.

A Revolução Francesa, que ocorreu no final do século XVIII, trouxe à tona ideais como liberdade, igualdade e fraternidade, influenciando diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. Esses ideais, por exemplo, chegaram até a elite brasileira da época e ajudaram a moldar as discussões que culminaram no processo de independência em 1822. Assim, é possível mostrar aos alunos como eventos globais impactaram diretamente a nossa história.

Essa conexão pode ser trabalhada de maneira prática. Podemos, por exemplo, propor uma análise comparativa entre documentos da Revolução Francesa e textos que abordam o período da independência do Brasil. Isso permite que os alunos exercitem habilidades

importantes, como a leitura crítica de fontes históricas e a construção de argumentos baseados em evidências.

Também é possível promover debates em sala de aula para que os estudantes discutam as semelhanças e diferenças entre os dois contextos históricos, explorando como ideias de liberdade e igualdade foram adaptadas e aplicadas no Brasil. Além disso, a escrita de textos que reflitam essas conexões pode ajudar a consolidar o aprendizado de forma significativa.

Podemos avançar ainda mais ao destacar, como uma possibilidade para o professor, a abordagem da história local de seu estado no contexto das atividades em sala de aula, promovendo uma conexão mais próxima entre os conteúdos históricos e as realidades regionais.

No caso do Maranhão, um exemplo relevante seria a Balaiada, movimento social ocorrido entre 1838 e 1841, que teve como protagonistas quilombolas, mestiços, escravizados e camadas populares em resistência às estruturas de poder da época.

Segundo Botelho (2018):

Só é possível estudar a Balaiada, contextualizando-a com a história do Brasil e do Maranhão, nas décadas de 1820 e 1830. Nesse período, ocorreram os movimentos da independência, abdicação e ascensão das regências, que se configuraram pelos conflitos, envolvendo brasileiros e portugueses, além da tentativa de afirmação da aristocracia rural, no poder (p.164).

Essa abordagem pode enriquecer o ensino de história, ao possibilitar a relação entre questões locais e o contexto nacional, como as tensões do período regencial e os conflitos sociais resultantes das desigualdades estruturais. Além disso, a análise da Balaiada possibilita discutir aspectos como a luta por direitos, o papel das classes populares na história e as implicações desses movimentos para a formação da identidade regional.

Podemos citar vários outros exemplos que podem ser trabalhados de maneira semelhante, como a relação entre a Abolição da Escravidão no Brasil e os movimentos de direitos civis em outros países, ou a análise comparativa de processos de urbanização no Brasil e na Europa durante o século XIX. Essas conexões tornam o ensino de história mais dinâmico e interdisciplinar, contribuindo para que os estudantes compreendam os impactos dos contextos globais em suas realidades locais e vice-versa.

O ponto que desejamos destacar é que as atividades da ONHB podem ter o potencial de realizar uma verdadeira bricolagem de temas, promovendo uma abordagem interdisciplinar que incentiva os alunos e professores a se aproximar de uma compreensão mais ampla e crítica da

história. Dessa forma, reflete o ato de tecer significados a partir de elementos heterogêneos, permitindo que os participantes articulem diferentes perspectivas históricas em um processo criativo e reflexivo.

Sob essa perspectiva, alinhamo-nos ao pensamento de Durval Muniz de Albuquerque (2019), que associa a atividade do historiador à paciente e meticulosa prática manual desenvolvida por tecelões, bordadeiras e outros artesãos. Como afirma o autor, trata-se de um "saber fazer" que demanda treinamento contínuo, repetição de tarefas e uma crítica permanente para o aperfeiçoamento técnico e intelectual. Esse processo evidencia a busca por uma virtuosidade que articula destreza manual e rigor analítico, essencial para a construção de um conhecimento histórico criterioso e reflexivo.

A atividade historiadora tem maior proximidade com a paciente e meticulosa atividade manual exercida por tecelões, bordadeiras, rendeiras, tricoteiras, chuliadeiras [...] tomada como o que me parece ser o aprendizado de um saber fazer que exige treinamento, realização e repetição das tarefas, permanente crítica e aperfeiçoamento daquilo que faz a busca de uma virtuosidade, de uma destreza manual e intelectual (Albuquerque Júnior, 2019, p. 33)

Por outro lado, reconhecemos que apesar da dinâmica predatória, classificatória e meritocrática inerente às competições, conforme discutido anteriormente, compartilhamos o ideal de estimular um senso de pertencimento e colaboração entre os participantes.

A busca aqui é equilibrar a competitividade inerente à atividade com a promoção de valores mais inclusivos e cooperativos, sem perder de vista a ludicidade que caracteriza o desafio intelectual. Tal equilíbrio é possível graças a um processo formativo que molda a experiência dos participantes, proporcionando um espaço onde a interação, o aprendizado e a troca de conhecimentos se tornam tão valiosos quanto os resultados alcançados.

De acordo com Júnior e Souza (2020), a Comissão Organizadora da ONHB adota estratégias para minimizar a competitividade entre os participantes, como a decisão de não divulgar um ranking, incentivando o trabalho em equipe e o uso de diferentes linguagens. No entanto, a definição do que é considerado "mais pertinente" na resposta a uma questão apresenta um caráter subjetivo. A experiência indica que, em muitos casos, os estudantes abandonam sua própria perspectiva sobre a pertinência da questão e passam a buscar o que acreditam ser a visão da comissão, uma vez que a natureza competitiva da olimpíada influencia esse comportamento (p. 217).

Segundo os autores, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, a avaliação é positiva, considerando que os participantes desenvolvem conhecimentos que vão além do conteúdo dos livros didáticos. Como mencionado acima, os participantes aprendem história por meio de práticas diversificadas, como pesquisas de campo, leitura de documentos históricos raros (normalmente acessíveis apenas a pesquisadores) e análise de imagens. Essas atividades proporcionam uma experiência de aprendizado que rompe com a repetitividade tradicional do ensino, promovendo uma abordagem mais dinâmica e enriquecedora (Júnior; Souza, 2020, p. 218).

Sob essa perspectiva, torna-se inviável e inadequado responder à crescente demanda por competições apenas com abordagens quantitativas, caracterizadas por uma sobrecarga de conteúdos escolares. É essencial, ao contrário, adotar estratégias que permitam aproveitar plenamente as oportunidades de aprendizado ao longo de toda a vida. Isso inclui atualizar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos iniciais, além de promover a adaptação contínua às transformações de um mundo em constante mudança (Delors, 2010, p. 89).

Para tanto, entendemos que esse compromisso deve ser assumido também por nós, enquanto sociedade, educadores e cidadãos, por meio de ações que promovam a democratização da participação, a integração das atividades ao currículo escolar e a diminuição da ênfase no aspecto competitivo.

Nesse sentido, esse compromisso educacional deve ser fundamentado em um contexto igualitário, que promova oportunidades justas para todos os participantes. Assim, concluímos que a ONHB possui o potencial de atuar como uma ferramenta educacional relevante, estruturada em duas abordagens complementares: a primeira, baseada na construção progressiva da compreensão do outro, incentivando o respeito à diversidade e o diálogo; e a segunda, voltada para a participação contínua em projetos coletivos, favorecendo a colaboração, o desenvolvimento de habilidades críticas e a resolução de conflitos de forma construtiva (Delors, 2010, p. 97).

Por fim, vislumbramos, como horizonte de expectativa, o potencial da ONHB de se consolidar como uma ferramenta educacional transformadora, desde que os desafios estruturais sejam enfrentados de forma eficaz. Conforme analisado, é necessário repensar certos aspectos desta competição, de modo que ela se complemente e se integre de maneira mais ampla, permitindo que cada participante aproveite plenamente as oportunidades oferecidas por um ambiente educativo em constante expansão.

Apesar das dificuldades e limitações inerentes à implementação de olimpíadas científicas no contexto educacional, é inegável o impacto positivo que essas iniciativas têm produzido nos ambientes escolares. Todavia, ainda se verifica uma baixa difusão dessas experiências entre o corpo docente, sobretudo nas áreas das Ciências Humanas. Diante desse cenário, o produto educacional proposto nesta dissertação, cuja apresentação se encontra no Capítulo 4, busca justamente ampliar o reconhecimento e a aplicabilidade dessas práticas, oferecendo subsídios teórico-metodológicos que visam aproximar o ensino de História das vivências escolares e das demandas formativas contemporâneas.

CAPÍTULO 2 - CARTOGRAFIA DA OEHM: ANÁLISE INSTITUCIONAL, EXECUÇÃO DO CERTAME E DADOS SOCIOECONÔMICOS DOS PARTICIPANTES.

Antes de empreender a análise detalhada do percurso que culminou na formulação e organização da 1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão, faz-se necessário situar essa iniciativa em seu contexto mais amplo, de modo a evidenciar os pressupostos teóricos e metodológicos que a sustentaram desde sua concepção até sua concretização. Trata-se, portanto, de compreender não apenas os elementos que nortearam sua estruturação, mas também as dinâmicas institucionais e acadêmicas que lhe conferiram sentido e legitimidade.

A compreensão dessa trajetória exige, portanto, a consideração de fatores estruturais e epistemológicos que moldaram sua construção, bem como das interlocuções estabelecidas entre diferentes agentes envolvidos.

A organização de uma olimpíada científica dessa natureza não parte de uma ação isolada no calendário institucional acadêmico, mas integra um projeto educacional mais abrangente, que demanda planejamento estratégico, articulação institucional e a mobilização de diversos agentes envolvidos nesta iniciativa.

Desse modo, é possível perceber que a 1ª OEHM se insere em um contexto educacional mais amplo, no qual a valorização da pesquisa e do ensino de História vem adquirindo uma importância cada vez maior, alinhando-se às iniciativas que promovem o pensamento crítico, a investigação historiográfica e o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino básico (Souza, 2010; Knack; Friderichs, 2018; Pereira, 2022), especialmente a partir da experiência consolidada da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB).

À luz dessa concepção, a OEHM reforça o papel da História como um campo dinâmico de reflexão e interpretação, consolidando-se como um espaço que contribui para a formação de

sujeitos críticos e engajados no entendimento das múltiplas temporalidades que constituem a experiência histórica.

Ademais, o avanço das tecnologias digitais enriqueceu em muito o alcance e a possibilidade do processo de aprendizagem, ao ampliar o acesso aos conteúdos e integrar práticas pedagógicas inovadoras implementadas pelas olimpíadas científicas, que refletem as transformações contemporâneas no ensino e na gestão do conhecimento.

Dessa maneira, reconhece-se a importância de uma articulação integrada entre os distintos setores institucionais, abrangendo a gestão pedagógica, o corpo docente, os núcleos pedagógicos e os laboratórios de informática. Esses componentes desempenham um papel fundamental na organização logística de iniciativas como uma olimpíada do conhecimento.

Para se ter uma dimensão da abrangência do evento, registrou-se a participação de 2.207 integrantes, dos quais 2.127 eram estudantes e 80, professores, conforme dados extraídos do site oficial do evento (IEMA, 2023b, s/p), evidenciando o amplo envolvimento da comunidade escolar na iniciativa. A partir disso, vale destacar o IEMA pelo seu pioneirismo na concepção e realização de um evento dessa magnitude no âmbito estadual.

Considerando esse elemento, coloca-se a seguinte indagação: de que maneira o IEMA, por meio de seu aparato institucional, incluindo diretrizes pedagógicas, estrutura organizacional e políticas educacionais, consolidou-se como uma instituição pioneira na realização da 1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM)?

Desde sua fundação, o IEMA tem desempenhado um papel fundamental ao chamar a atenção do poder público para a necessidade de preencher uma lacuna na educação do Maranhão, relacionada à criação de um instituto nos moldes do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). A importância desse preenchimento tornou-se evidente desde o início de suas atividades, em 2015, consolidando-se como uma resposta à demanda por uma estrutura educacional voltada à formação técnica e científica no estado.

Desse modo, a relevância da criação do IEMA como um mecanismo para a ampliação das oportunidades educacionais no estado foi enfatizada em diversos momentos desde sua concepção. Essa intenção tornou-se particularmente evidente durante o evento "Experiências de Educação Profissional e Tecnológica: O IEMA Semeando Futuros", realizado em 2015, no Teatro João do Vale, ocasião na qual o então Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação, Bira do Pindaré, ressaltou a necessidade de um modelo institucional voltado para a educação técnica e científica.

No contexto de sua declaração pública, o secretário destacou a necessidade de estruturar uma rede educacional capaz de responder à crescente demanda por formação qualificada, assegurando que os estudantes maranhenses tivessem acesso a um ensino alinhado às exigências do mundo do trabalho e da pesquisa acadêmica. Ao enfatizar o compromisso do estado com a implementação de um projeto educacional, o então deputado à época, Bira do Pindaré, apresentou o IEMA como uma resposta institucional à necessidade de fortalecimento da educação profissional e tecnológica no estado (Almada, 2015, p. 12).

Essa iniciativa, desde seus primeiros debates, foi concebida como um modelo que extrapolava a concepção tradicional de ensino técnico, integrando as dimensões científica e humanística à formação dos estudantes. Assim, o evento de 2015 não apenas marcou um momento emblemático na trajetória do IEMA, mas também evidenciou o alinhamento da proposta institucional com políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências técnicas, acadêmicas e socioemocionais, consolidando-se como um marco para a reformulação do ensino profissionalizante no estado.

Nesse evento, Bira do Pindaré discursa:

Eu quero apresentar para vocês o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, o IEMA. É a grande ferramenta criada pelo Governador Flávio Dino para que possamos ter um braço firme e atuante na educação profissional e tecnológica. Nos inspiramos no IFMA, que são os institutos federais, e resolvemos criar o nosso Instituto (Almada, 2015, p. 12).

No decorrer do evento, o então governador Flávio Dino compartilhou a gênese da proposta de fortalecimento da educação profissional no Maranhão, relatando que sua concepção remonta ao período da campanha eleitoral. Segundo seu depoimento, a ideia emergiu a partir do relato de uma jovem de 19 anos, que expôs as dificuldades enfrentadas para ingressar no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), evidenciando uma lacuna na oferta de ensino técnico e profissionalizante no estado (Almada, 2015, p. 23).

Esse episódio, segundo ele, tornou-se um marco na formulação de políticas educacionais voltadas à ampliação do acesso à formação profissional, conduzindo à consolidação da proposta de criação de uma nova instituição que complementasse a atuação do IFMA. Flávio Dino também frisa sua inspiração na relação institucional existente entre a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para tanto, buscou-se estabelecer um modelo educacional que ampliasse as oportunidades para os estudantes maranhenses, garantindo-lhes acesso a uma formação qualificada.

Dessa maneira, a concepção do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) não ocorreu de forma isolada, mas inseriu-se em um movimento mais amplo de reestruturação e fortalecimento da educação técnica e científica no estado. É importante destacar que a implementação do IEMA proporcionou significativa visibilidade política aos agentes responsáveis por sua implementação, consolidando suas trajetórias no cenário público.

Ao longo dos anos seguintes, a proposta concretizou-se na criação de unidades plenas e vocacionais, configurando-se como um projeto estratégico que visa democratizar o acesso à formação técnica e consolidar o papel do IEMA como agente fundamental no desenvolvimento educacional e socioeconômico do Maranhão.

De maneira geral, as unidades vocacionais estão direcionadas à oferta de cursos de curta duração, com foco na qualificação profissional de jovens e adultos, à qual a lei se refere como modalidades de preparação para o trabalho. Por outro lado, as unidades plenas adotam um modelo de ensino técnico integrado ao ensino médio, com carga horária em tempo integral, oferecendo uma formação mais ampla que combina competências técnicas, acadêmicas e socioemocionais.

No âmbito burocrático e institucional, a criação do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) está diretamente relacionada à transformação da Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA), conforme estabelecido nos artigos 2º e 3º da Lei nº 7.934, de 14 de julho de 2003. A referida legislação determinou a alteração da denominação da UNIVIMA para IEMA, processo que não se restringiu à mudança de nomenclatura, mas também envolveu a redefinição de suas diretrizes e finalidades, ampliando seu escopo de atuação para além da oferta de ensino a distância, passando a contemplar a formação profissional, o desenvolvimento científico e a inovação tecnológica (Maranhão, 2003, p. 01).

Segundo Nascimento (2011) a UNIVIMA destacou-se como a primeira instituição a oferecer cursos de graduação na modalidade de ensino a distância, utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação como base para suas práticas educativas. Assim, essa instituição foi criada com o propósito de oferecer educação na modalidade de ensino a distância (EaD). A missão da UNIVIMA era, portanto, atender às demandas acadêmicas e técnicas de grupos populacionais com dificuldades de inserção nos sistemas presenciais de ensino, alinhando-se ao contexto tecnológico emergente.

Diante disso, a mudança para o IEMA sugere não apenas uma reconfiguração administrativa, mas também uma reorientação conceitual e metodológica que merece ser analisada com maior profundidade. Pouco se sabe, por exemplo, sobre como essa transição impactou a proposta pedagógica original da UNIVIMA e em que medida seus objetivos foram preservados ou substituídos. Esse aspecto torna-se ainda mais relevante ao considerar o papel estratégico do IEMA na oferta de educação profissional e tecnológica no estado do Maranhão.

Sendo assim, criado pela Medida Provisória nº 184, de 2 de janeiro de 2015, o IEMA tem se consolidado como uma referência no ensino no estado do Maranhão, alinhando sua estrutura organizacional em unidades plenas e vocacionais, conforme redefinição estabelecida pela Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015 (Maranhão, 2015, p. 01).

Essa legislação reforça a oferta de educação profissional e tecnológica, estruturada na articulação com as demandas contemporâneas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que considera as especificidades regionais, assegurando que a formação esteja alinhada tanto às exigências do setor produtivo quanto às particularidades socioeconômicas e culturais de cada localidade. Conforme disposto no artigo 2º da referida lei:

O IEMA é uma instituição de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo-lhe assegurada as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho (Maranhão, 2015, p. 01).

Essa definição reflete a intenção do então governador Flávio Dino de impulsionar a formação técnica e profissional, buscando atender às demandas socioeconômicas específicas do estado. Tal propósito torna-se ainda mais evidente ao observar o modelo organizacional do IEMA, estruturado em unidades plenas e vocacionais, cada uma com funções distintas, mas complementares.

Quanto à inserção do ensino superior no IEMA, esta ainda não se concretizou. A possibilidade de expandir sua atuação para a oferta de cursos de graduação poderia representar um avanço significativo na consolidação do instituto como um polo de excelência educacional, considerando sua abrangência no estado. Essa lacuna evidencia um desafio a ser enfrentado pelas políticas educacionais do estado, especialmente no que diz respeito à ampliação das oportunidades de formação acadêmica em sintonia com as vocações econômicas regionais e com as demandas do setor produtivo.

Mapa 1: Distribuição dos IEMAs Plenos nos municípios maranhenses.



No âmbito das competências acadêmicas e socioemocionais, destaca-se a Resolução CS/IEMA nº 01/2016, por meio da qual o IEMA reforçou a necessidade de consolidar sua proposta institucional, fundamentada no fortalecimento da pedagogia da presença e na

promoção do protagonismo juvenil, integrando essas diretrizes às modalidades de ensino médio, técnico e tecnológico.

Nesse sentido, o currículo é estruturado a partir de procedimentos teórico-metodológicos que promovem atividades voltadas para experiências dos estudantes que sejam contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Além disso, desempenha um papel fundamental como agente articulador entre o universo acadêmico, as práticas sociais e a concretização dos Projetos de Vida dos alunos, favorecendo uma formação integral e alinhada às suas aspirações pessoais e profissionais (IEMA, 2016, p. 117).

Sob essa abordagem, o Modelo Pedagógico do IEMA é orientado por quatro princípios fundamentais, promovendo transformações pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum e da Base Técnica do currículo, com o objetivo de aprimorar integralmente a formação do estudante (IEMA, 2016, p. 118). Esses princípios incluem:

1. **Protagonismo:** O estudante é concebido como agente ativo no processo educativo, sendo envolvido como parte das soluções para os desafios do aprendizado e desenvolvimento. Nesse sentido, o protagonismo juvenil promove a autonomia e a responsabilidade, desafiando a percepção tradicional que frequentemente associa os alunos a problemas educacionais.
2. **Os Quatro Pilares da Educação:** Inspirados no relatório da UNESCO (Delors, 2010, p. 90), esses pilares norteiam o desenvolvimento das competências fundamentais dos estudantes, articulando as dimensões do *aprender a ser* (valorização da identidade e ética pessoal), *aprender a conviver* (interação social harmoniosa e colaborativa), *aprender a fazer* (habilidades práticas e produtivas) e *aprender a conhecer* (construção do conhecimento teórico e prático).
3. **Pedagogia da Presença:** Este princípio se constitui como um eixo central das práticas pedagógicas, em que educadores e educandos compartilham um espaço de acolhimento e engajamento mútuo. A presença vai além da simples coexistência física, compreendendo o compromisso dos educadores em atuar como mediadores do aprendizado e promotores do vínculo interpessoal, essencial para a criação de um ambiente educativo efetivo.
4. **Educação Interdimensional:** Reconhecendo a complexidade da formação humana, este princípio propõe uma abordagem que integra as dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção, indo além da tradicional ênfase na formação cognitiva. Essa perspectiva

interdimensional exige inovações em conteúdo, método e gestão, promovendo uma educação que respeite a singularidade do ser humano e que prepare o estudante para enfrentar os desafios da vida em uma sociedade complexa.

Neste mesmo documento, afirma-se que a organização curricular é "constituída por um conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e a Base Técnica, em consonância com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Estadual" (IEMA, 2016, p. 118). Podemos enumerá-los da seguinte forma:

1. Base Nacional Comum:

Esta base organiza o trabalho pedagógico no Ensino Médio a partir de três áreas do conhecimento, as quais são subdivididas em componentes curriculares, conforme descrito:

- Linguagens: Inclui Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna.
- Ciências da Natureza e Matemática: Engloba Matemática, Biologia, Química e Física.
- Ciências Humanas: Abrange Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

2. Parte Diversificada:

A Parte Diversificada é estruturada de forma interdisciplinar para atender às demandas regionais e locais, relacionadas à sociedade, cultura, economia e às necessidades dos estudantes. Ela complementa a Base Nacional Comum com as seguintes iniciativas:

- Eletivas: Disciplinas temáticas oferecidas semestralmente, criadas por professores ou estudantes, que visam diversificar e aprofundar os conteúdos abordados na Base Nacional Comum.
- Projeto de Vida: Documento individual elaborado pelos estudantes, que define metas e prazos voltados para o desenvolvimento de suas habilidades e responsabilidades, tanto no âmbito pessoal quanto social e institucional.
- Práticas e Vivências: Atividades pedagógicas que estimulam os estudantes a buscar soluções criativas e colaborativas para problemas reais, seja no ambiente escolar, na comunidade ou na sociedade em geral.
- Estudo Orientado: Aulas voltadas a ensinar técnicas de estudo, com o objetivo de apoiar e orientar os estudantes em seus estudos diários, fortalecendo o processo de aprendizagem.

- Práticas Experimentais de Laboratório: Aulas práticas que permitem aos estudantes aplicar, de forma experimental, os conceitos teóricos adquiridos em sala de aula.

3. Base Técnica:

Compreende disciplinas voltadas para a formação técnica e profissional dos estudantes, buscando aprimorar suas qualificações e prepará-los para o mercado de trabalho e/ou para a continuidade de sua formação em áreas específicas.

Outro documento de referência fundamental para a gestão educacional do IEMA é o Plano de Ação, concebido como uma ferramenta de planejamento estratégico voltada para a consolidação dos objetivos institucionais e a otimização dos processos pedagógicos e administrativos. Esse documento opera com um conjunto de indicadores históricos que possibilitam a análise contínua do desempenho acadêmico e institucional, fornecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficazes.

Dentre os indicadores utilizados, destacam-se as métricas relacionadas às matrículas no IEMA, à taxa de ocupação de vagas no primeiro ano, à taxa de aprovação, à taxa de reprovação, à taxa de evasão escolar, bem como à taxa de distorção idade-série. Esses elementos constituem parâmetros essenciais para avaliar a eficiência do modelo educacional adotado, permitindo identificar desafios e implementar estratégias corretivas quando necessário. Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do IEMA, assim como a meta estabelecida para o estado do Maranhão, serve como um referencial para medir o impacto das ações desenvolvidas no âmbito da instituição e sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação pública estadual.

O Plano de Ação, ao estabelecer diretrizes claras para a atuação das equipes escolares, configura-se como um instrumento orientador que direciona a prática pedagógica e administrativa em consonância com a visão, a missão e os propósitos estabelecidos pelo IEMA e pelo governo do Estado do Maranhão (IEMA, 2024, p.01). Sua estrutura permite um acompanhamento sistemático dos avanços e desafios enfrentados pela instituição, consolidando-se como um mecanismo de gestão baseado em evidências e fundamentado na busca por eficiência e equidade no acesso e na permanência dos estudantes.

Além disso, esse documento passa por adaptações anuais, conforme as demandas técnicas do instituto, assegurando que suas diretrizes permaneçam alinhadas às necessidades institucionais e às transformações do cenário educacional. Esse caráter dinâmico permite que as estratégias pedagógicas e administrativas sejam continuamente ajustadas, garantindo maior

flexibilidade na implementação das ações e maior efetividade no cumprimento das metas educacionais.

Dessa forma, ao articular um planejamento estratégico sustentado por indicadores e atualizado periodicamente, o Plano de Ação se torna um eixo estruturante para a consolidação do modelo educacional do IEMA. Para aqueles que buscam uma compreensão mais detalhada sobre a estruturação e o funcionamento do instituto, outros documentos importantes podem ser consultados diretamente no site oficial do IEMA, na aba da Diretoria-Adjunta Pedagógica¹³.

Sendo assim, a análise dos documentos institucionais e das atividades propostas pelo IEMA revela práticas de gestão distintas das adotadas por outras escolas de ensino médio no estado, permitindo identificar os mecanismos pelos quais o instituto não apenas reproduz, mas também transforma os saberes e as práticas pedagógicas em seu cotidiano.

Nesse contexto, a instituição se apresenta como um espaço de interseção entre os processos decisórios e as práticas cotidianas de ensino, facilitando o diálogo entre professores e estudantes com as diretrizes institucionais, que frequentemente desempenham um papel central na construção e implementação de práticas educativas.

A análise dos dispositivos que regem o IEMA evidencia a articulação entre dimensões estruturais e operacionais, possibilitando compreender como a gestão institucional apoia a autonomia dos educadores e a reflexão crítica dos educandos. Isso demonstra que a instituição se constitui como um ambiente de constante negociação entre o poder organizacional e a prática pedagógica, favorecendo a adoção de estratégias voltadas para o aprimoramento da educação.

Dessa forma, o Modelo Pedagógico do IEMA se configura como um componente essencial à dinâmica institucional, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem, de tal modo que impacta as interações entre professores, estudantes, gestores e a comunidade escolar, evidenciando que o conhecimento não é apenas transmitido, mas também construído e ressignificado. Essa estrutura reformula as dinâmicas pedagógicas, tornando-as mais participativas e alinhadas às realidades locais.

Paralelamente, o protagonismo juvenil e a pedagogia da presença emergem como elementos centrais para a construção de uma educação baseada nas relações interpessoais. O protagonismo juvenil incentiva a participação ativa dos estudantes, rompendo com a visão tradicional que os coloca em uma posição passiva, promovendo um engajamento crítico e transformador. A

¹³ SÃO LUÍS. **Diretora-Adjunta Pedagógica**. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, [s.d.]. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/?p=664>. Acesso em: 26 fev. 2025.

pedagogia da presença valoriza o vínculo contínuo entre educadores e alunos, demonstrando que a proximidade nas interações é um fator decisivo para a motivação e o aprendizado.

Esse contexto possibilita a compreensão das relações institucionais, o que enfatiza a importância de um ambiente que valorize a participação ativa da comunidade escolar na construção coletiva do saber.

Por fim, a análise dos aspectos institucionais do IEMA, bem como de sua estrutura, insere-se em um repertório conceitual mais amplo; poderíamos considerar que existe um currículo oculto, tal como foi enfatizado por Giroux (1997), que não foi abordado aqui, especialmente quando se leva em conta como esses aspectos influenciam o cotidiano escolar, permitindo uma compreensão mais profunda do contexto no qual a Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM) foi concebida.

Ainda que o modelo pedagógico do IEMA represente uma alternativa relevante para a promoção de uma educação engajada, especialmente por meio do estímulo à participação estudantil em olimpíadas científicas e outras atividades formativas, é imprescindível reconhecer os múltiplos desafios enfrentados no âmbito da educação básica.

Esses desafios não se restringem às práticas pedagógicas em si, mas se relacionam, de modo estrutural, com questões mais amplas, como o acesso precário aos bens coletivos, as limitações na qualidade de vida, a fragilidade da inclusão social e a persistente desigualdade socioespacial que marca o estado do Maranhão.

Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) revelam que menos de 35% dos estudantes brasileiros têm acesso a atividades de iniciação científica em suas instituições de ensino, sendo que essa situação se agrava consideravelmente em áreas rurais, onde apenas 15% das escolas públicas contam com infraestrutura adequada de conectividade à internet, fator que compromete seriamente a inserção de tecnologias educacionais no cotidiano escolar.

Quando se observa o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão — o mais baixo do país, com 0,690, conforme apontado pelo Atlas do Desenvolvimento Humano (PNUD, 2022) — torna-se evidente a necessidade de políticas públicas que articulem educação, ciência e tecnologia como vetores estruturantes para um projeto de desenvolvimento territorial que seja, de fato, inclusivo e sustentável.

Resta-nos saber que o modelo educacional, por meio da interdisciplinaridade e da participação ativa de professores e estudantes, estabelece as bases para iniciativas acadêmicas que ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Embora a presente dissertação não se proponha a realizar uma investigação sobre os impactos estruturais das desigualdades regionais no acesso à ciência e à tecnologia no Maranhão, reconhece-se que essa é uma lacuna relevante que pode e deve ser explorada por pesquisas futuras, principalmente considerando o modelo pedagógico do IEMA.

Investigações que articulem indicadores educacionais, dados socioeconômicos e políticas públicas poderiam contribuir significativamente para compreender em que medida os modelos pedagógicos inovadores, como os adotados pelo IEMA, são capazes de mitigar tais desigualdades ou, ao contrário, acabam por reproduzi-las quando desprovidos de suporte institucional e de infraestrutura adequada.

Nesse sentido, torna-se pertinente propor o aprofundamento de estudos voltados à análise das condições de acesso e permanência dos estudantes em práticas de iniciação científica, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades históricas, como os municípios maranhenses de menor IDH.

É nesse cenário que a OEHM emerge como uma possibilidade de ampliação desse ambiente educacional, propondo a criação de um espaço em que o ensino formal se articule com práticas pedagógicas inovadoras. Assim, tendo como pano de fundo a proposta pedagógica do IEMA, veremos mais adiante como a OEHM se estruturou e como se deu a sua dinâmica de execução.

2.1 A Dinâmica e Estrutura da Competição: Da Concepção à Execução.

Conforme discutido no tópico anterior, a instituição promotora do evento, à luz da documentação institucional analisada, estrutura-se a partir de um arcabouço pedagógico e metodológico que, em certa medida, assegura práticas voltadas à valorização da pesquisa acadêmica, articulando-se ao contexto de consolidação do tripé ensino, pesquisa e extensão na educação básica.

Considera-se que essa organização contribuiu para a criação de um ambiente adequado ao surgimento de uma olimpíada científica. No caso em questão, a principal problemática abordada pela Olimpíada diz respeito à valorização da história local. Essa proposta constitui-se como uma resposta crítica à realidade predominante nas instituições escolares, marcada pela negligência ou silenciamento desse conteúdo nos currículos e nas práticas de ensino. Essa iniciativa, por sua vez, estabelece um espaço de investigação e valorização das especificidades regionais, em consonância com as diretrizes da educação histórica e com o compromisso formativo voltado à construção da consciência histórica dos estudantes.

Neste sentido, torna-se indispensável um estudo descritivo e analítico da 1ª OEHM, abrangendo sua concepção, estrutura metodológica e os diversos aspectos que essa iniciativa proporcionou para a difusão do conhecimento histórico. Tal análise requer a consideração das diferentes etapas da competição, dos referenciais teóricos que a fundamentam e das estratégias adotadas para fomentar a reflexão crítica sobre a história local.

Ademais, este tópico tem como objetivo investigar o desenvolvimento ao longo das etapas da OEHM, bem como analisar a referida Olimpíada em números, de modo a construir um referencial evidencial que possibilite delinear suas potencialidades enquanto instrumento de mediação entre a produção acadêmica e o contexto escolar.

À vista disso, a OEHM foi idealizada e teve seu projeto submetido à Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 41/2022 - Linha 3. Essa chamada integra uma estratégia governamental voltada ao fomento do desenvolvimento científico, tecnológico e da inovação no país (MCTI, 2022, online).

Conforme o objeto do edital, a chamada é financiada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e tem como objetivo apoiar projetos que promovam o avanço da ciência, tecnologia e inovação por meio da realização de Olimpíadas Científicas em âmbito regional, nacional e internacional, abrangendo todas as áreas do conhecimento (CNPQ, 2022, online).

Neste sentido, a chamada teve como objetivo central fomentar a popularização da ciência e o aprimoramento da educação básica, incentivando o interesse dos estudantes pelas carreiras científicas, tecnológicas e docentes. Além disso, buscou ampliar o alcance dessas competições, promovendo sua interiorização e garantindo maior participação de escolas, professores e alunos em diferentes municípios. Ademais, o financiamento de Olimpíadas Regionais visa estimular o pensamento crítico, a colaboração e a inovação, além de fomentar a troca de experiências entre os participantes, incentivando a cooperação e a competitividade saudável (CNPQ, 2022, online).

Importa frisar diretrizes importantes, como a inclusão social, assegurando a participação de pessoas com deficiência de forma segura e acessível. Destaca-se também a utilização do conhecimento científico como ferramenta para a melhoria da qualidade de vida, bem como a promoção da participação de medalhistas brasileiros em competições internacionais.

Sob esses objetivos e pressupostos delineados na chamada, desenvolveu-se o processo de concepção do projeto da Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM), assim como os princípios que orientaram sua criação. Em entrevista concedida pelo Prof. Dr.

Alexandre Costa, coordenador-geral do evento e proponente da iniciativa junto ao CNPq, é possível compreender de que modo esse processo se concretizou a partir de uma perspectiva ancorada em uma demanda local.

A entrevista ocorreu por meio de um formulário eletrônico disponibilizado na plataforma Google Forms, permitindo que suas considerações contribuíssem para a análise da estruturação e das diretrizes metodológicas que fundamentam a olimpíada, buscando explorar os aspectos fundamentais do evento, investigando as inspirações em outros modelos de olimpíadas científicas, nacionais ou internacionais, os principais desafios enfrentados desde sua implementação e as perspectivas de expansão ou integração da OEHM a outras iniciativas educacionais no estado.

A seguir, o entrevistado detalha a concepção da OEHM, destacando os elementos centrais que orientaram sua organização e os impactos esperados no contexto educacional maranhense. Segundo ele:

A ideia de criar a OEHM surgiu da necessidade de aprofundar o ensino da história do Maranhão nas escolas, superando o foco tradicional que, em muitas instituições, privilegia conteúdos voltados para o vestibular – como o da UEMA – em detrimento do estudo da história local e regional. Essa iniciativa reconhece que a história do Maranhão não só possui relevância cultural e identitária, mas também está estabelecida em lei como tema fundamental para concursos do estado, reforçando a importância de se trabalhar esse conhecimento de maneira sistemática. A olimpíada foi inspirada no modelo da Olimpíada Nacional em História do Brasil, a OEHM foi concebida para ir além dos formatos convencionais, buscando um aprofundamento exclusivo do ensino da história maranhense. O objetivo é incentivar os estudantes a conhecerem mais sobre suas raízes, valorizando os aspectos que definem a identidade do estado, ao mesmo tempo em que se promove a excelência acadêmica e o interesse pela pesquisa histórica (Costa, 2025, s/p).

A fala do professor Alexandre Costa evidencia uma preocupação legítima com a superficialidade do ensino de História Local do Maranhão nas escolas, uma realidade preocupante. Daí decorre, em muitas escolas, a ênfase predominante nos conteúdos exigidos unicamente pelo vestibular da UEMA, o que contribui para a marginalização do estudo da história local, limitando o acesso dos estudantes a uma compreensão mais consistente de suas próprias raízes culturais e identitárias. Essa lacuna, conforme destacado pelo próprio entrevistado, motivou a criação da OEHM, cuja proposta é incentivar a valorização da história maranhense e estimular o interesse acadêmico e a pesquisa histórica.

Apesar de seu potencial transformador, a olimpíada, de certa forma, atende a essa demanda de maneira ainda tangencial, pois persiste no estado uma carência significativa de iniciativas que incentivem e promovam a difusão do conhecimento histórico local, especialmente aquele produzido no meio acadêmico, para que possa ser lido, debatido e apropriado no contexto escolar.

Sobre essa questão, Gomes (2015) ressalta que o ensino de História do Maranhão permanece, em grande medida, desvinculado do saber histórico escolar, carecendo de reconhecimento tanto entre docentes quanto entre discentes. Esse afastamento compromete o conhecimento da história e da cultura local, contribuindo para seu esquecimento e desvalorização, além de impactar diretamente o interesse dos jovens pela disciplina de História.

O mesmo autor ressalta que a ausência de políticas públicas que valorizem a cultura regional e local, a escassez de materiais didáticos específicos e a formação insuficiente de professores para atuar como mediadores desse conhecimento são fatores que agravam esse cenário. Soma-se a isso a falta de conexão entre o conhecimento produzido na academia e sua transposição didática para a sala de aula, tornando ainda mais evidente a necessidade de iniciativas que promovam a integração entre a produção historiográfica e o ensino básico (Gomes, 2015, p. 05).

Uma das razões que compõem esse cenário reside no fato de que o ensino de História do Brasil, por um longo período, esteve diretamente vinculado à construção da identidade nacional. Como aponta Bittencourt (2004, p. 185), “nacionalismo patriótico, culto aos heróis nacionais e festas cívicas são alguns valores que, na escola, se integram ao ensino de História do Brasil ou, ao menos, de uma certa história do Brasil.” Esse modelo de abordagem ainda se mantém presente em sala de aula, embora com variações de intensidade conforme a região, perpetuando um paradigma historiográfico predominantemente centrado na narrativa nacional e influenciado por perspectivas eurocêntricas. Essa orientação tem resultado na marginalização do estudo da história local, limitando sua presença nos currículos escolares e restringindo o acesso dos estudantes ao conhecimento da realidade histórica regional.

Nesse sentido, Gomes (2015) ressalta a necessidade de um debate aprofundado sobre a relação indissociável entre a história local e regional e as narrativas nacional e geral. Torna-se fundamental examinar em que medida a ausência ou a fragilidade do ensino de História do Maranhão – expressa em questões como a formação docente, a produção de materiais didáticos, o acesso ao conhecimento acadêmico e a transposição didática das novas pesquisas – constitui

um obstáculo ao cumprimento das finalidades do ensino de História, conforme estabelecido nos manuais pedagógicos e na legislação educacional vigente (Gomes, 2015, p. 11).

Professores e estudantes ainda se deparam com desafios estruturais que persistem na consolidação da história local no currículo escolar. A superação dessas dificuldades demanda esforços contínuos para que a história do Maranhão deixe de ser tratada como um complemento e passe a se constituir como um eixo estruturante no ensino de História no estado, garantindo sua centralidade na formação histórica dos estudantes.

Neste sentido, o que se observa, na prática, é sua presença restrita ao início da trajetória escolar, inserida de maneira fragmentária no programa das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta ação, ainda que prevista, encontra-se condicionada ao fornecimento de material didático por parte do Ministério da Educação, o que limita consideravelmente a autonomia dos sistemas de ensino na construção de uma narrativa histórica local mais ampla e coerente com as realidades vivenciadas pelos estudantes maranhenses (Martins, 2019, p. 308).

Trata-se de uma constatação que impõe reflexões acerca das dificuldades históricas enfrentadas na consolidação da história local como eixo formativo contínuo. A ausência de políticas públicas voltadas à valorização da história regional, aliada à escassez de investimentos em formação docente e produção de acervos próprios, tem contribuído para a manutenção de um cenário em que a memória coletiva e o pertencimento cultural permanecem à margem do processo educativo formal.

Outra questão direcionada ao entrevistador abordou os principais desafios enfrentados na realização da OEHM. Sobre isso, o professor Alexandre Costa pontua:

Desde sua implementação, a OEHM enfrentou desafios significativos que contribuíram para o aprimoramento contínuo do projeto. A maior dificuldade residiu na formação da comissão avaliadora responsável pela elaboração e correção das questões da olimpíada. A complexidade e a abrangência dos conteúdos exigiram a incorporação de especialistas qualificados, o que evidenciou a necessidade de ampliar e fortalecer tanto a comissão avaliadora quanto a equipe organizadora, que ainda se encontra limitada para lidar com toda a extensão da competição. Contudo, um ponto de destaque foi o apoio fundamental do CNPq, que viabilizou os recursos necessários para a realização da OEHM. Graças a esse suporte, 80 estudantes foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ) durante 12 meses, reforçando o compromisso com a promoção da pesquisa e o desenvolvimento do pensamento crítico entre os jovens do Ensino Médio. Esses desafios e conquistas ressaltam o aprendizado contínuo e o potencial de evolução da olimpíada, que busca não apenas valorizar a história do Maranhão, mas também fortalecer a formação acadêmica dos seus participantes (Costa, 2025, s/p).

Nesta segunda questão, o professor expõe tanto os desafios enfrentados quanto os avanços conquistados ao longo da implementação da OEHM, destacando a relevância do apoio institucional e da estruturação do projeto. Dentre os aspectos relevantes mencionados, destaca-se a concessão de 80 bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ), financiadas pelo CNPq. Essas bolsas representam um avanço significativo ao permitir que estudantes do Ensino Médio ingressem no ecossistema da pesquisa desde a educação básica. Tal iniciativa contribui diretamente para a formação acadêmica dos participantes, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia investigativa e do interesse pela produção científica.

Ademais, a articulação entre a OEHM e a iniciação científica reflete a integração do tripé ensino, pesquisa e extensão, eixo estruturante da formação acadêmica, ampliando as oportunidades para que esses jovens aprofundem seus estudos e compreendam a relevância da pesquisa para a construção do conhecimento histórico. Durante a vigência da bolsa, os estudantes, conforme estabelecido no edital, desenvolveram suas atividades dentro das seguintes linhas de pesquisa: História e Regionalidade e Ensino de História e Saberes Históricos (IEMA, 2023c, p. 11).

A concessão das bolsas, além de representar um incentivo financeiro, tornou-se um elemento estratégico para estimular a continuidade da formação acadêmica dos alunos, oferecendo-lhes uma oportunidade concreta de inserção na pesquisa científica.

Na última pergunta, questiona-se a existência de planos para a expansão do projeto ou sua integração a outras iniciativas educacionais no estado. Sobre essa questão, o educador afirma:

Sim, nosso plano é expandir a OEHM de forma sustentável, integrando-a a outras iniciativas educacionais estaduais e transformando-a em uma proposta governamental de referência. Nosso objetivo é incentivar o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo entre os jovens estudantes do Ensino Médio, preparando-os para serem excelentes pesquisadores e cidadãos ativos. Ressalto que as olimpíadas são uma política pública de baixo custo, mas com alto potencial para aumentar o interesse pela história do Maranhão, seja ela local ou regional. Além disso, a OEHM se destaca como a única olimpíada de história em nível estadual em todas as federações do país, um diferencial que reforça sua importância como modelo inovador de política educacional e seu impacto positivo na valorização do patrimônio histórico e cultural maranhense (Costa, 2025, s/p).

De acordo com o entrevistado, há uma perspectiva promissora para a expansão da OEHM, visando à sua consolidação como uma política pública permanente, integrada a outras iniciativas educacionais estaduais e institucionalizada como uma referência governamental.

No entanto, acreditamos que tal projeto requer um suporte político significativo, bem como o interesse da gestão responsável pelo IEMA. Nesse sentido, o aspecto financeiro não se apresentaria como um limitador, pois a viabilidade da olimpíada é de baixo custo de implementação, especialmente quando comparada ao impacto substancial na divulgação científica e ao potencial que pode gerar na promoção do interesse pela história do Maranhão, tanto em sua dimensão local quanto regional.

Outro dado que o professor sublinha é a singularidade da OEHM como a única olimpíada estadual de história em todas as federações do país, atribuindo-lhe um papel inovador no campo das políticas educacionais. Esse caráter distintivo evidencia a possibilidade de criação de olimpíadas do conhecimento mesmo em contextos onde a implementação de iniciativas acadêmicas é historicamente limitada devido a restrições orçamentárias e estruturais. Logo, esse cenário é particularmente relevante para as ciências humanas, área em que a valorização do patrimônio histórico e cultural local pode ser fomentada por meio de iniciativas acessíveis e de baixo custo.

En passant, será abordado o edital que estabeleceu as diretrizes orientadoras da competição, exercendo papel central na definição dos parâmetros organizacionais e pedagógicos do evento. Tal instrumento foi responsável por assegurar a estruturação e a operacionalização da olimpíada, de modo a garantir sua conformidade com os objetivos estabelecidos pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 41/2022 – Linha 3. Dessa forma, nas disposições preliminares, foram definidos os princípios que orientam a organização da OEHM, explicitando os fundamentos que legitimam sua realização.

Segundo o edital¹⁴ lançado em 3 de março de 2023, a 1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM) foi concebida com o propósito de fomentar a curiosidade científica entre estudantes e professores das redes pública e privada do estado do Maranhão. Para tanto, a olimpíada se estruturou como um espaço de estímulo à pesquisa e à construção do conhecimento de forma planejada e sistemática, promovendo a difusão de saberes e incentivando a inserção dos participantes na produção de Ciência, Tecnologia e Inovação.

¹⁴ Edital disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/1a-Olimpiada-Estadual-em-Historia-do-Maranhao-OEHM.docx.pdf>.

Ademais, a olimpíada fundamentou-se no regulamento da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB), incorporando aspectos metodológicos pertinentes tanto à organização das etapas quanto à formulação das questões de múltipla escolha que compõem o percurso da competição.

Sendo assim, no âmbito de seus objetivos específicos, a olimpíada buscou reconhecer a História e a Cultura Regional como instrumentos de popularização do conhecimento científico dentro da comunidade escolar, promovendo o estudo da História do Maranhão no Ensino Médio e incentivando abordagens que valorizassem a dimensão regional e local da disciplina (IEMA, 2023c). Além disso, visou contribuir para a formação de uma consciência crítica dos processos sociais e históricos entre os estudantes.

Assim, a 1ª OEHM também se propôs a ampliar a representatividade nos espaços acadêmicos e científicos, incentivando a participação de minorias étnicas, de gênero, religiosas, de sexualidade, físicas, linguísticas e culturais, reafirmando o compromisso com a inclusão e a diversidade no ensino de História (IEMA, 2023c, p. 01).

Seguindo essa linha, o cronograma foi estruturado em etapas sequenciais que garantiram a organização e a execução do evento de forma sistemática. O período de inscrição das equipes foi realizado exclusivamente no site oficial do evento entre 21 de março e 22 de abril de 2023. Durante esse intervalo, professores e estudantes das redes pública e privada do Maranhão puderam realizar o registro das equipes, compostas por três alunos e um professor, para efetivar a participação na competição.

A campanha de divulgação foi conduzida principalmente por meio das redes sociais e dos canais institucionais do IEMA, com destaque para o Instagram. Além disso, o site institucional do evento desempenhou um papel central na veiculação de informações detalhadas sobre o regulamento, as etapas da competição e os critérios de participação¹⁵.

Entretanto, a disseminação da olimpíada não se restringiu aos meios digitais. A estrutura organizacional do IEMA possibilitou que a divulgação se expandisse de forma abrangente por meio dos Núcleos de Pesquisa e Olimpíadas do Conhecimento (NPOCs), que desempenharam um papel estratégico na mobilização dos estudantes e professores.

Os NPOCs desempenham a função de coordenar, em cada Instituto Pleno, as atividades relacionadas à execução de projetos de pesquisa, extensão, inovação e olimpíadas do conhecimento, incluindo o gerenciamento do processo de inscrição dos estudantes. (IEMA, 2023a, p. 130).

¹⁵ Site institucional do evento disponível em: <http://200.137.137.68/olimpiadas/home/index.php>.

Estes núcleos mencionados integram a arquitetura institucional delineada anteriormente, o que indica a presença de elementos constitutivos que sustentam a operacionalização das ações pedagógicas e administrativas no âmbito da instituição.

Dessa forma, diversos coordenadores dos Núcleos Pedagógicos atuaram diretamente na execução do processo de inscrição dos participantes, realizando reuniões, fornecendo orientações e estimulando a participação dos estudantes no evento. Essa descentralização da organização contribuiu para assegurar um fluxo eficaz de comunicação entre a coordenação central da Olimpíada e as unidades escolares, favorecendo a adesão ao certame.

Nesse período, a equipe organizadora observou que nem todos os Núcleos Pedagógicos estavam envolvidos de forma efetiva; de fato, apenas uma minoria demonstrou não se motivar. Entretanto, constatou-se que um número significativo desses coordenadores ofereceu suporte à iniciativa, colaborando com os professores na organização das orientações ao longo das etapas da Olimpíada¹⁶.

Além da divulgação realizada in loco por meio dos NPOCs, pode-se afirmar que a combinação de diferentes estratégias contribuiu de forma decisiva para que a OEHM alcançasse um número expressivo de inscrições. Um fator determinante para a significativa adesão de professores e estudantes foi a sinergia estabelecida entre ambos.

Observou-se que, em diversas unidades escolares, há docentes com maior engajamento em iniciativas dessa natureza, especialmente aqueles com trajetória consolidada nas áreas de ensino e pesquisa, frequentemente envolvidos em atividades extraclasse, o que pode explicar a elevada quantidade de estudantes vinculados a um único professor orientador.

Certamente, a atuação dos Núcleos Pedagógicos contribuiu para integrar a Olimpíada ao cotidiano escolar; entretanto, é possível concluir que o expressivo número de inscrições decorre principalmente do interesse manifestado pelos próprios docentes.

Pode-se inferir que essa dinâmica produziu um efeito perceptível na relação entre professores e estudantes ao longo da olimpíada. O acompanhamento de múltiplas equipes por um grupo restrito de docentes implicou uma aproximação entre esses professores e seus alunos, na medida em que o processo de orientação exigia contato frequente, acompanhamento contínuo e suporte individualizado durante as diferentes etapas da competição.

A partir dessa constatação, algo que nos chama a atenção é o modo como a dinâmica da olimpíada oportunizou aos estudantes uma experiência concreta em ambientes próprios das

¹⁶ Esse acompanhamento é realizado por Alexandre Costa, que, simultaneamente ao exercício da função de coordenador geral do evento, atua como coordenador de Pesquisa e Inovação do IEMA.

olimpíadas científicas. Tal vivência revela-se particularmente significativa para alunos provenientes de municípios mais afastados dos grandes centros, os quais, em geral, têm acesso limitado a eventos dessa natureza¹⁷.

Trata-se, portanto, de uma oportunidade que rompe com a lógica excludente frequentemente observada no acesso a atividades de divulgação científica, permitindo a esses estudantes a práticas formativas diferenciadas, como também a inserção em espaços nos quais a ciência é compreendida como construção coletiva e situada.

Cabe ainda destacar o envolvimento de professores de apoio, aqueles que, embora não constem nos documentos oficiais da competição, atuam de forma colaborativa nos bastidores, prestando assessoria e acompanhando as atividades em apoio ao professor formalmente inscrito.

Nesse contexto, compreende-se que o protagonismo de determinados docentes, ao assumirem um papel central na mediação entre os estudantes e a participação na Olimpíada, foi determinante para a ampla adesão à iniciativa. Observa-se, portanto, que o envolvimento desses professores ultrapassou a simples orientação técnica das atividades rotineiras, retirando-os da habitual dinâmica escolar e promovendo um ambiente favorável ao aprendizado colaborativo, reforçando a intersecção entre ensino, pesquisa e formação cidadã.

Nesse contexto, ressalta-se ainda que a proximidade temporal entre a realização da Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM) e da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) exerceu influência significativa sobre o interesse dos participantes pela competição estadual, refletindo-se diretamente no expressivo número de inscrições observadas.

A trajetória consolidada da ONHB ao longo dos anos, reconhecida nacionalmente como referência no ensino de História, contribuiu de forma decisiva para estimular professores e estudantes a participarem de um evento de natureza semelhante, como a OEHM, fortalecendo uma cultura acadêmica pautada no engajamento intelectual e na valorização da reflexão historiográfica no contexto da educação básica.

Nesse sentido, a proximidade entre as competições favoreceu o engajamento dos estudantes, visto que muitos deles já estavam familiarizados com o contexto da ONHB. Inicialmente, alguns professores optaram exclusivamente pela 15ª ONHB, priorizando a competição nacional em virtude de sua trajetória consolidada e do reconhecimento acadêmico já estabelecido.

¹⁷ Estima-se que mais de 40 municípios do estado estiveram envolvidos na OEHM, segundo dados extraídos do banco de informações das inscrições.

No entanto, ao tomarem conhecimento da oferta de 80 bolsas de iniciação científica disponibilizadas pela OEHM, observou-se uma ampliação significativa do interesse dos estudantes e professores pela competição estadual. A possibilidade de obtenção dessas bolsas impulsionou o engajamento e ampliou a adesão à Olimpíada, estimulando tanto docentes quanto discentes a visualizarem na iniciativa estadual uma oportunidade de aprimoramento acadêmico e científico.

A fase seguinte ocorreu no intervalo de 24 de abril a 23 de junho de 2023, período em que foram desenvolvidas as atividades previstas no certame, incluindo a resolução de questões, a análise de documentos históricos e a elaboração de uma tarefa final, que exigiam habilidades de interpretação e pesquisa. Essa fase representou o cerne do evento, no qual as equipes puderam aplicar os conhecimentos adquiridos e desenvolver competências analíticas no campo da História.

Dessa forma, a Olimpíada foi estruturada em quatro fases sucessivas¹⁸, de caráter classificatório e eliminatório, realizadas integralmente em ambiente virtual, exigindo dos participantes capacidades de análise, interpretação e produção de conhecimento histórico.

No que se refere à elaboração das questões objetivas de múltipla escolha e das questões discursivas, é importante destacar que estas foram desenvolvidas por docentes externos ao IEMA, vinculados principalmente a instituições como a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Instituto Federal do Maranhão (IFMA). A produção das questões seguiu um modelo de elaboração de itens previamente estabelecido¹⁹.

Este documento orientou a elaboração das questões utilizadas durante as etapas da competição, buscou-se garantir a coerência epistemológica e didática dos itens propostos, alinhando-os ao conteúdo histórico já trabalhado em sala de aula, conforme os parâmetros estabelecidos no Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio²⁰.

A partir da leitura do referido documento, observa-se que sua estrutura obedece a uma organização temática articulada a partir de uma lógica cronológica. A abordagem proposta pelo documento tem início com a análise da Arqueologia e das sociedades pré-americanas, avançando progressivamente por diferentes períodos históricos até alcançar o Maranhão

¹⁸ Documentos referentes às quatro fases da OEHM, incluindo a tarefa final, estão disponíveis para consulta digital em: https://1drv.ms/w/c/829e5442b136e314/ESQN-3UCd59FpwcUkTZF4fIB7G81y1NsOI8t_a4mZm20uA

¹⁹ Documento referente ao modelo de elaboração de itens está disponível para consulta digital em: <https://1drv.ms/w/c/829e5442b136e314/EeTwlqwBr3NNvYDk-OKiVB8B04ij4JYh-LmR076Qp2rTSQ>

²⁰ Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMA.pdf>

contemporâneo. Ao longo desse percurso, são destacados aspectos relacionados às relações de poder, ao patrimônio e à identidade cultural, o que evidencia uma intenção de articular temporalidade e problematização histórica em uma perspectiva que valoriza tanto a longa duração quanto as permanências e rupturas no contexto regional.

Outro aspecto importante refere-se aos descritores empregados como norteadores das questões. Estes foram selecionados visando assegurar a mobilização de competências historiográficas específicas, tais como a capacidade de analisar diferentes fontes históricas (D19), reconhecer as relações de poder em contextos históricos variados (D36 e D48), compreender as manifestações culturais e sociais (D05 e D35), bem como identificar as relações entre Estado, sociedade e cidadania (D50, D60 e D96).

No que tange à classificação das equipes ao longo das etapas, foi estabelecida com base na pontuação, variando de 0 a 10, com 40% da nota atribuída às questões objetivas e 60% às questões discursivas. Na primeira fase, foram classificadas 90% das equipes participantes, resultando na eliminação de 10% das equipes. Na segunda fase, avançaram 70% das equipes, com a exclusão de 30% das participantes. Na terceira fase, foram aprovadas 50% das equipes, eliminando-se as demais.

Dessa forma, a olimpíada foi estruturada em um sistema progressivo de seleção, visando estimular a participação dos estudantes e a aplicação de metodologias analíticas no estudo da história regional do Maranhão (IEMA, 2023c, p. 07).

Por fim, em 23 de junho de 2023, realizou-se a cerimônia de premiação que marcou o encerramento da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM). A solenidade foi conduzida por meio de transmissão ao vivo na plataforma YouTube²¹, recurso que possibilitou o acesso amplo ao evento por todos os envolvidos. Este momento de culminância, consagrou os esforços empreendidos pelas equipes participantes ao longo do certame. Na ocasião, também foram contemplados com bolsas de iniciação científica júnior oitenta estudantes do Ensino Médio.

Na sequência, foi organizada a entrega presencial das medalhas²² aos primeiros colocados, cerimônia realizada nas dependências do IEMA Pleno Tamancão, contando com a presença da diretora-geral do IEMA, Cricielle Muniz.

2.2 A OEHM em números.

²¹ Registro da solenidade de premiação disponível para consulta digital em: <https://www.youtube.com/watch?v=fzMZtUxqcvM&t=12s>

²² Registro da entrega presencial das medalhas disponível para consulta digital em: <https://www.youtube.com/watch?v=-OnI1GVs9SE>

Conforme discutido no primeiro capítulo, as olimpíadas científicas exercem um papel relevante na promoção do interesse discente por temas vinculados à ciência, ao propiciar um ambiente que estimula o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico. Tais eventos configuram-se como espaços de interação entre estudantes e professores, favorecendo o trabalho colaborativo em torno de projetos científicos e contribuindo para a consolidação de competências analíticas e investigativas.

Além de incentivarem a criatividade e a curiosidade intelectual dos alunos, essas iniciativas fortalecem a cooperação entre os sujeitos do processo educativo. Ademais, as olimpíadas oferecem subsídios importantes para a identificação de dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, tanto por docentes quanto por discentes, possibilitando o mapeamento dessas questões, o que permite compreender as condições que influenciam o desempenho e o engajamento dos participantes.

Com base nessa perspectiva, inferências podem ser estabelecidas a partir de dados extraídos do banco de informações das inscrições. Entre os instrumentos disponíveis no referido banco de dados, destaca-se o formulário socioeconômico aplicado aos participantes da OEHM, cuja análise possibilita a reunião de evidências significativas, constituindo-se em recurso essencial para a compreensão dos fatores que incidiram sobre o nível de engajamento e o desempenho de professores e estudantes ao longo do processo.

Este questionário, aplicado durante as inscrições dos participantes, nos remete a um conjunto de informações que permite compreender aspectos como dados pessoais, trajetória acadêmica, condições socioeconômicas e os desafios educacionais vivenciados pelos respondentes. No total, 2.207 indivíduos contribuíram com suas respostas, sendo 2.127 estudantes e 80 docentes²³, cujas percepções e experiências delineiam um panorama sobre os agentes envolvidos na competição.

A partir dessas respostas, torna-se possível compreender de que maneira os participantes percebiam a olimpíada, bem como as expectativas que nutriam em relação a ela. Além disso, é viável analisar de que forma o evento se insere no contexto desses indivíduos e os impacta, considerando as diversas dimensões envolvidas, como a acadêmica, a social e a pessoal.

Sendo assim, as perguntas do questionário dirigidas para os professores procuraram compreender a formação acadêmica, a quantidade de turmas atendidas e a distribuição do tempo de trabalho em diferentes escolas, permitindo um diagnóstico sobre possíveis desafios

²³Formulário socioeconômico disponível para consulta digital em: <https://1drv.ms/x/c/829e5442b136e314/ET3tTKzXO25CobGO9f6qZLgBBmyuYdtXEYlrcFo0Vpymng>

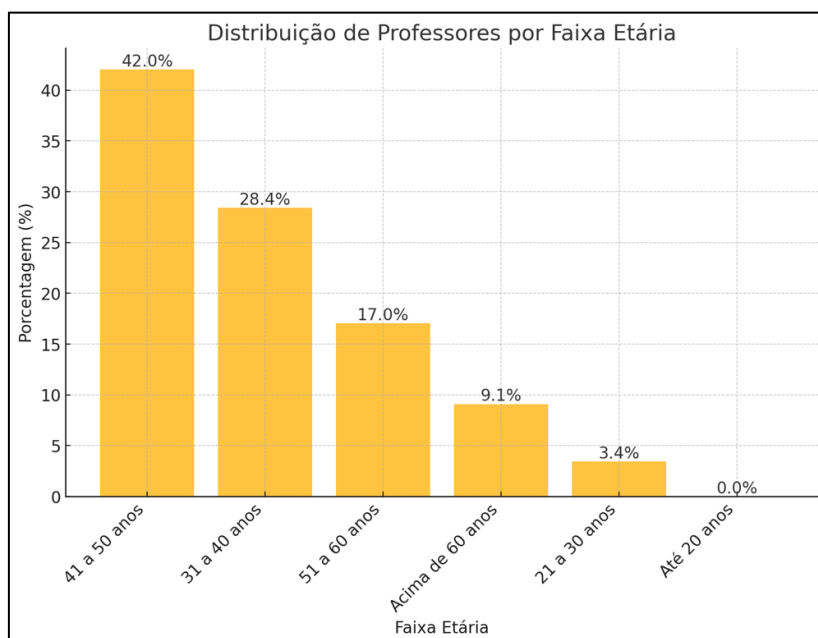
estruturais, como sobrecarga docente e limitação de recursos pedagógicos. Além disso, explorou a percepção sobre a olimpíada e como esta pode contribuir para o ensino de História, oferecendo subsídios para adaptações metodológicas que fortaleçam o impacto do evento.

Para os alunos, o questionário socioeconômico aplicado incluiu, entre outros aspectos, questões voltadas para os alunos, investigando fatores que podem influenciar o aprendizado, tais como meios de transporte utilizados, componente curricular que mais gosta, nível de escolaridade dos pais, renda familiar e acesso a recursos tecnológicos. Além disso, foram abordadas dificuldades relacionadas à permanência nos estudos, permitindo a identificação de barreiras como a necessidade de trabalhar, dificuldades de locomoção, falta de acesso à internet ou materiais didáticos, entre outros fatores que podem impactar o desempenho acadêmico.

Inicialmente, com o intuito de evidenciar essas questões de forma objetiva e comparativa, apresentam-se, a seguir, os dados que auxiliam na compreensão do perfil dos participantes. Nesse sentido, busca-se também identificar informações que possibilitem uma análise das dificuldades enfrentadas, das características do público envolvido e das tendências observadas no contexto da competição.

Diante disso, a primeira variável analisada refere-se à faixa etária dos professores, bem como às questões de gênero e raça, permitindo identificar o perfil demográfico dos docentes participantes da OEHM. Esses dados são essenciais para compreender a diversidade do corpo docente envolvido, bem como mapear a faixa etária e a representatividade racial e de gênero do corpo docente envolvido na olimpíada.

Gráfico 1 - Distribuição Etária do Corpo Docente Avaliado.



Fonte: [Formulário socioeconômico.](#)

Deste modo, a partir dos dados obtidos podemos inferir que a maior parte dos professores participantes da OEHM encontra-se na faixa etária entre 41 e 50 anos (42,05%). A partir desse dado é possível conceber que esse grupo se formou profissionalmente em um período de transição tecnológica, tendo desenvolvido sua prática docente em meio à progressiva incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional, o que, por sua vez, pode ter influenciado diretamente sua atuação na olimpíada.

Além disso, observa-se que 28,41% dos professores pertencem à faixa etária entre 31 e 40 anos, um segmento que também acompanhou diretamente a consolidação das ferramentas digitais na educação e na sociedade, refletindo uma certa familiaridade com essas tecnologias.

Esse dado adquire relevância ao se considerar que, entre os anos de 2019 e 2023, a adaptação às tecnologias digitais se intensificou de maneira mais evidente, conforme apontam estudos recentes. O Brasil ocupa a 44ª posição no ranking global e a 3ª entre os países das Américas no Índice de Prontidão Digital 2024 (NRI, na sigla em inglês). Esse índice avalia 133 economias com base em 54 indicadores relacionados ao acesso e uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), evidenciando a crescente inserção do país no cenário digital global (CNI, 2024, s/p).

A familiaridade com as tecnologias pode ter favorecido o engajamento desses docentes na iniciativa, permitindo um suporte aos estudantes ao longo das diferentes etapas da competição. Além da predominância dos professores entre 41 e 50 anos e 31 e 40 anos, observa-se que 17,05% possuem entre 51 e 60 anos, enquanto 3,41% estão na faixa até 30 anos e 9,09% acima de 60 anos. Esses dados destacam um perfil docente diverso, abrangendo diferentes gerações e experiências, o que pode contribuir para a pluralidade de abordagens na competição.

Além disso, a análise dos dados suscita reflexões sobre os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam no ensino de História, particularmente no que se refere à resistência de alguns docentes em incorporar mídias digitais em suas práticas pedagógicas. Tal resistência pode comprometer a eficácia do processo educativo ao restringir o uso de recursos tecnológicos e de outras mídias amplamente presentes no cotidiano discente, especialmente em competições acadêmicas como essa, que ainda não são plenamente exploradas no ambiente escolar (Moraes et al., s.d., p. 06).

Nesse contexto, torna-se essencial que a formação continuada dos professores contemple estratégias que favoreçam a apropriação crítica e eficiente dessas ferramentas,

ampliando as metodologias de ensino e promovendo abordagens que integrem o uso das tecnologias no ensino de História de maneira reflexiva e significativa.

A análise do perfil étnico-racial dos docentes participantes da OEHM indica que 28,09% se identificam como brancos, 17,98% como negros (pretos), 51,69% como pardos e 2,25% pertencem a outras categorias. No que se refere à distribuição de gênero, observa-se que 55,06% dos professores são do gênero masculino e 44,94% do gênero feminino.

Esses dados evidenciam a diversidade do corpo docente envolvido na OEHM, atendendo, assim, aos objetivos estabelecidos pelas diretrizes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no que se refere à promoção da equidade e inclusão em iniciativas educacionais. No entanto, estes dados suscitam reflexões sobre a representatividade de diferentes grupos étnico-raciais e de gênero, destacando a necessidade de análises para identificar possíveis desequilíbrios e propor medidas que ampliem a participação de todos os segmentos da sociedade.

A predominância de docentes que se identificam como pardos pode ser interpretada como reflexo da composição demográfica da população brasileira, na qual essa parcela representa um contingente expressivo. Pode-se também indagar, no âmbito do letramento racial, se esses professores reconhecem a si mesmos enquanto sujeitos de identidade negra.

A esse respeito, é importante destacar a análise de Pereira e Lacerda (2019), que reforça a interferência decisiva das desigualdades sociais e econômicas na constituição das identidades negras. Tal constatação se articula diretamente com a ausência de um letramento racial crítico por parte de muitos professores, já que, como evidencia o estudo *Letramento Racial Crítico: uma narrativa autobiográfica*, a condição de pobreza e a vulnerabilidade social e econômica impactam profundamente o processo de construção da identidade, afetando a possibilidade de atuação autônoma, consciente e cidadã até mesmo na vida adulta.

Nesse contexto, apenas por meio do enfrentamento de experiências concretas de discriminação e exclusão é que se torna possível compreender a dinâmica opressiva que permeia esse processo identitário e, assim, buscar formas de superação. A experiência narrada no estudo, longe de ser uma exceção, reflete trajetórias recorrentes entre homens e mulheres negros no Brasil, o que evidencia a urgência de um trabalho pedagógico que promova um letramento racial comprometido com a equidade e a justiça social.

Neste ponto, considera-se que a baixa representatividade de negros e indígenas entre os docentes participantes evidencia a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas

para a ampliação da diversidade no ensino básico, de modo a assegurar a equidade no acesso e na permanência desses grupos na docência e na educação como um todo.

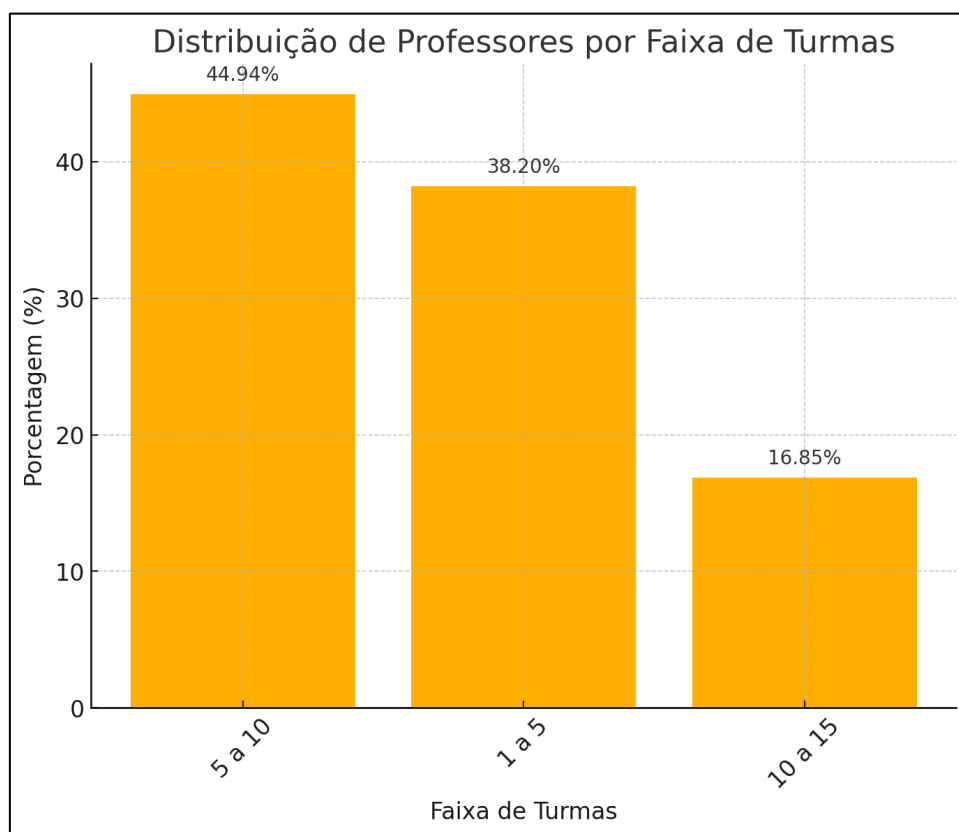
Outras duas variáveis extraídas do formulário socioeconômico que merecem destaque dizem respeito à percepção dos participantes sobre os possíveis ganhos ou benefícios proporcionados pela OEHM para sua atividade docente, bem como às formas pelas quais a olimpíada poderia contribuir de maneira mais efetiva para suas práticas pedagógicas e sua atuação como educadores.

Sendo assim, a análise quantitativa dos dados revela que 93,75% dos comentários são positivos, demonstrando que a maioria dos professores enxerga sua participação na OEHM como uma iniciativa que traz ganhos ou benefícios significativos para suas atividades docentes. Entre os principais benefícios destacados incluem o aprimoramento do conhecimento histórico, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a melhoria na interação com os alunos e a contribuição para a formação cultural e histórica do estado. Além disso, muitos professores sugeriram formas de a OEHM contribuir ainda mais, como a disponibilização de materiais didáticos, formações específicas e estratégias para dinamizar as aulas.

Por outro lado, 6,25% dos comentários apresentam críticas e desafios relacionados à participação na olimpíada. Um dos pontos mais recorrentes é a carga horária limitada, que dificulta a incorporação da OEHM na rotina letiva dos professores, comprometendo o tempo disponível para planejamento e acompanhamento dos alunos. Paralelamente, há uma demanda por materiais didáticos mais adaptados ao Ensino Básico, alguns docentes ressaltam a necessidade de uma abordagem mais alinhada às especificidades dos diferentes níveis de ensino.

Tendo em vista essas críticas, observa-se uma relação direta com outro dado relevante: a análise da distribuição percentual das turmas de História sob responsabilidade dos professores, a qual pode suscitar questões significativas sobre a alocação docente, a carga de trabalho e a qualidade do ensino. A forma como os professores são distribuídos entre as turmas impacta diretamente não apenas a organização administrativa das escolas, mas também o desempenho dos estudantes e o bem-estar docente.

Gráfico 2 - Distribuição percentual das turmas de História sob a responsabilidade de cada professor.



Fonte: [Formulário socioeconômico.](#)

O gráfico revela que a maior parte dos docentes se encontra na faixa de 5 a 10 turmas, representando 44,94% do total. Em seguida, observa-se que 38,20% dos professores atuam entre 1 a 5 turmas, enquanto 16,85% estão alocados em 10 a 15 turmas.

Esse panorama aponta para uma realidade preocupante: quase metade dos docentes está responsável por um volume de turmas entre 5 e 10, o que implica um ritmo de trabalho intensificado e, muitas vezes, exaustivo. Essa sobrecarga pode afetar não apenas o desempenho e a saúde dos professores, mas também comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a elevada quantidade de turmas atribuídas a um único docente pode inviabilizar um acompanhamento mais individualizado dos estudantes, restringindo a capacidade do professor de oferecer intervenções pedagógicas mais eficazes e ajustadas às necessidades específicas de cada aluno.

Sobre este assunto, cabe mencionar que a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 4.731/2012, de autoria do Senado, o qual estabelece o número máximo de 25 alunos por sala na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino

fundamental, e de 35 alunos nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio (Fonte: Agência Câmara de Notícias)²⁴. Trata-se de uma iniciativa que, se efetivamente implementada, poderá contribuir de forma significativa para a melhoria das condições de trabalho docente, além de representar um avanço no enfrentamento das problemáticas relacionadas à qualidade do ensino e à sobrecarga de professores nas redes públicas de educação básica.

Contudo, Da Silva Bernardo (2013) aponta que a organização das turmas deve ser uma decisão pedagógica e socialmente consciente, pois determina as interações entre professores e alunos e influencia o funcionamento do sistema escolar. Quando a distribuição de turmas não é equilibrada ou é guiada por critérios meramente administrativos, pode resultar em sobrecarga docente e dificuldades na implementação de práticas pedagógicas diversificadas.

Além disso, se houver uma concentração de alunos com determinadas características em certas turmas, pode ocorrer um reforço da lógica de seleção social e acadêmica, perpetuando desigualdades no acesso ao conhecimento e na participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Outros aspectos críticos apontados referem-se à insuficiência de suporte pedagógico, manifestada pela demanda por formações que possibilitem aos professores orientar seus alunos com maior segurança e eficácia. Ademais, alguns docentes destacam a ausência de incentivo institucional, observando que a falta de apoio por parte das escolas e das gestões educacionais compromete sua participação mais ativa na olimpíada. Soma-se a isso a recorrente menção à dificuldade de acesso a recursos, o que evidencia a necessidade de maior suporte tecnológico e estrutural, de modo a assegurar condições equitativas de participação para os estudantes envolvidos.

Diante desses resultados, conclui-se que a OEHM possibilita uma compreensão das dinâmicas que ocorrem em sala de aula, produzindo dados que podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento profissional e para a prática docente. No entanto, para que a olimpíada alcance maior eficácia e abrangência em edições futuras, torna-se fundamental considerar as críticas e os desafios identificados, implementando estratégias voltadas à melhoria da gestão do tempo e à comunicação precisa dos objetivos e impactos da iniciativa no contexto escolar.

²⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/818991-comissao-aprova-projeto-que-limita-o-numero-de-alunos-em-sala-de-aula/>

Esses dados, portanto, oferecem subsídios valiosos para a avaliação de ações futuras, destacando tanto os pontos fortes quanto as áreas que necessitam de aprimoramento, com vistas a fortalecer o alcance da OEHM no contexto escolar.

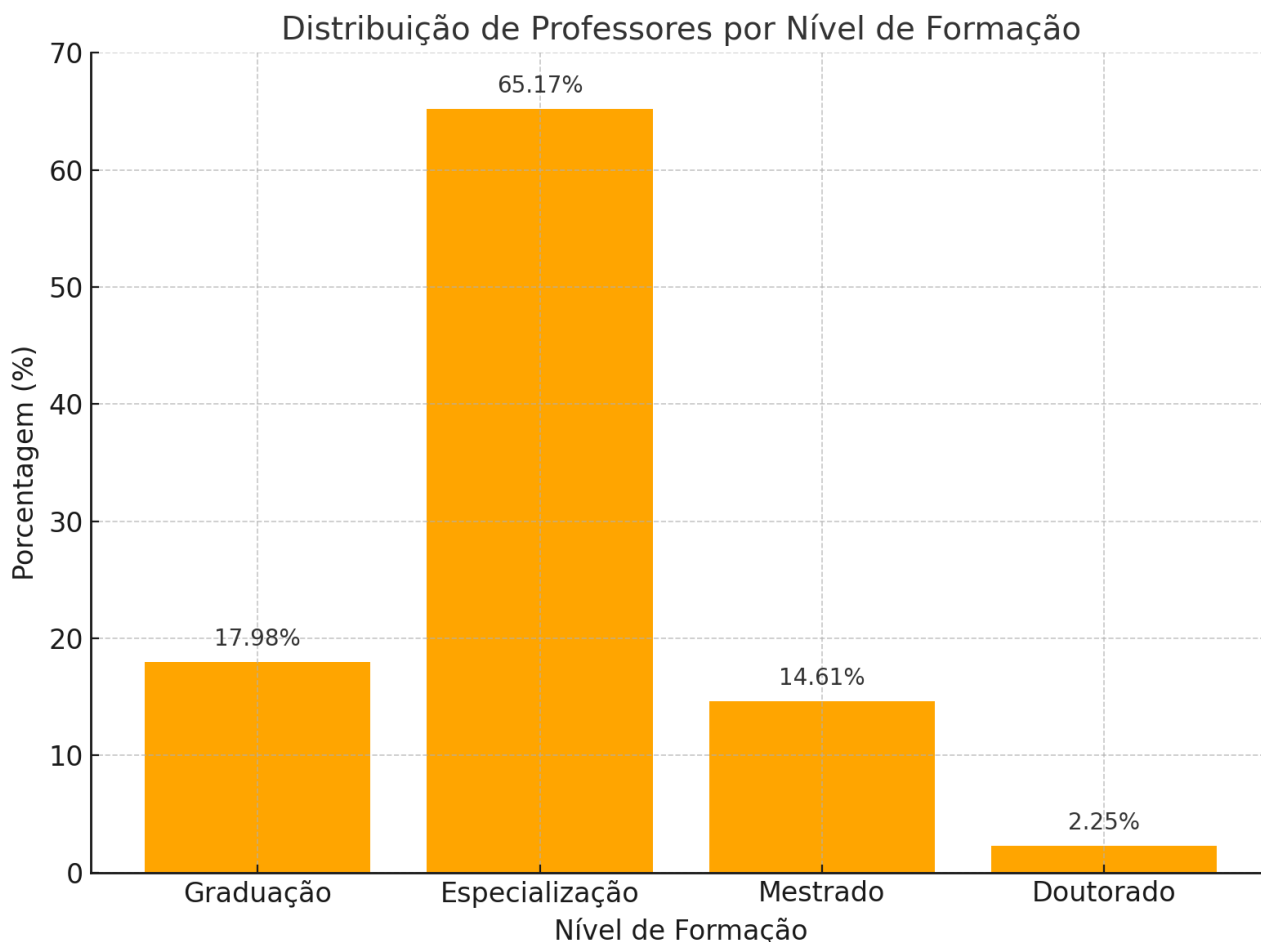
Uma das estratégias que pode contribuir significativamente para esse aprimoramento é a comunicação mais efetiva com os setores pedagógicos das instituições envolvidas, visando a abertura de um espaço de tempo específico dedicado às atividades relacionadas à olimpíada. Essa medida pode ser implementada por meio de um diálogo entre os organizadores da OEHM e as equipes pedagógicas das escolas, com o objetivo de integrar a preparação para a olimpíada ao planejamento escolar de forma harmoniosa.

Neste sentido, a comunicação pode ser alcançada por meio de reuniões periódicas, planejamento conjunto e a criação de um cronograma que contemple as demandas da olimpíada sem sobrecarregar os professores ou comprometer outras atividades pedagógicas. Além disso, a flexibilização do tempo dedicado à olimpíada pode ser facilitada pela inclusão de momentos específicos no horário escolar, como oficinas, projetos interdisciplinares ou atividades extracurriculares, que permitam aos professores e alunos se dedicarem à preparação de forma organizada e sem conflitos com outras obrigações.

Essas medidas têm o potencial de facilitar o trabalho dos professores, garantindo que os benefícios da iniciativa sejam plenamente alcançados. Assim, ao proporcionar um ambiente apoiado pela instituição, os professores poderão se dedicar com maior liberdade à preparação dos alunos, ao mesmo tempo em que mantêm o equilíbrio com suas demais responsabilidades docentes. Tal cenário pode, em edições futuras, resultar em um aumento da adesão à olimpíada, fortalecendo a integração entre a OEHM e o currículo escolar, além de promover uma experiência formativa mais significativa para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Por fim, ainda no espectro dos professores, há outros dados relevantes sobre o nível de formação, os quais possibilitam uma compreensão da qualificação docente e seus desdobramentos no contexto educacional.

Gráfico 3 - Distribuição Percentual da Titulação dos Docentes.



Fonte: [Formulário socioeconômico.](#)

A partir do gráfico acima podemos fazer algumas inferências importantes. A maioria dos docentes possui formação em nível de especialização (65,17%), seguida por graduação (17,98%), mestrado (14,61%) e, por fim, doutorado (2,25%).

A predominância de professores com pós-graduação lato sensu (especialização) pode indicar esforços de qualificação contínua, mas também evidencia uma lacuna na formação stricto sensu, que contempla os níveis de mestrado e doutorado, tradicionalmente associados a uma maior inserção em atividades de pesquisa e produção acadêmica.

Embora a especialização possa oferecer aprofundamento prático em determinadas áreas, a baixa proporção de mestres e doutores (somando apenas 16,86%) limita o potencial de inovação pedagógica, de desenvolvimento de práticas fundamentadas teoricamente e de promoção de uma cultura de investigação no ambiente escolar.

Uma análise crítica desse dado conduz a reflexões sobre a relação entre o nível de formação docente e a qualidade do ensino. Em análise, a predominância de professores com

especialização indica que esse modelo de formação continuada é o mais acessível e amplamente difundido, especialmente nos cursos de pós-graduação ofertados na modalidade de ensino a distância.

Esse cenário revela um padrão consolidado na trajetória formativa dos docentes, no qual a especialização surge como uma alternativa viável para a atualização profissional e para a progressão na carreira.

Porém, a baixa representatividade de professores com titulação de mestrado e doutorado pode estar associada a um conjunto de fatores estruturais que influenciam a qualificação docente. Entre eles, destacam-se a ausência de incentivos institucionais, a limitada valorização salarial para aqueles que possuem formação acadêmica avançada, a carência de políticas públicas voltadas à qualificação continuada dos professores e as dificuldades impostas pela conciliação entre a docência e a pesquisa acadêmica.

Considerando o gráfico sobre a quantidade de turmas, a necessidade de cumprimento de extensas cargas horárias em sala de aula, aliada à demanda por atividades administrativas e pedagógicas, pode constituir um obstáculo significativo para a inserção dos docentes em programas *stricto sensu*, o que contribui para a baixa adesão a esses níveis de formação.

Nesse contexto, cabe às próprias instituições a iniciativa de promover o acesso a programas de pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de fortalecer a qualificação docente e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da prática pedagógica e dos processos formativos no âmbito escolar. Não é necessário recuar muito no tempo para identificar exemplos concretos dessa iniciativa. Um caso emblemático foi o Acordo de Cooperação Técnica firmado, em 2022, entre o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que resultou na oferta de 60 vagas destinadas à titulação de profissionais do IEMA nos Programas de Pós-Graduação em Letras, História, Educação e Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço.²⁵

Essa parceria representou um avanço significativo ao possibilitar a titulação de professores em áreas estratégicas do conhecimento, ampliando a formação acadêmica dos docentes e fomentando a melhoria das práticas pedagógicas no contexto institucional.

No entanto, a ausência de continuidade dessa iniciativa para uma etapa subsequente enfraquece a política de formação continuada, uma vez que, em 2025, não houve a renovação da parceria técnica entre as instituições. Esse cenário evidencia que a falta de um planejamento

²⁵ Mais informações sobre o Acordo de Cooperação Técnica entre IEMA e UEMA podem ser encontradas na notícia oficial do Governo do Maranhão: <https://www.ma.gov.br/noticias/professores-de-iemas-pletos-participam-de-selecao-de-mestrados-da-uema>

de médio e longo prazo compromete a consolidação dos impactos positivos gerados por programas dessa natureza, limitando sua efetividade na qualificação docente e na melhoria das práticas pedagógicas.

A descontinuidade de ações estruturadas como essa compromete o desenvolvimento acadêmico dos docentes e reduz as oportunidades de aprofundamento teórico e metodológico na pesquisa e na docência. Quanto a isso, evidencia-se a necessidade de estratégias institucionais mais consistentes que assegurem a continuidade e a ampliação de programas de qualificação docente, promovendo o fortalecimento da educação e a valorização da formação acadêmica dos professores.

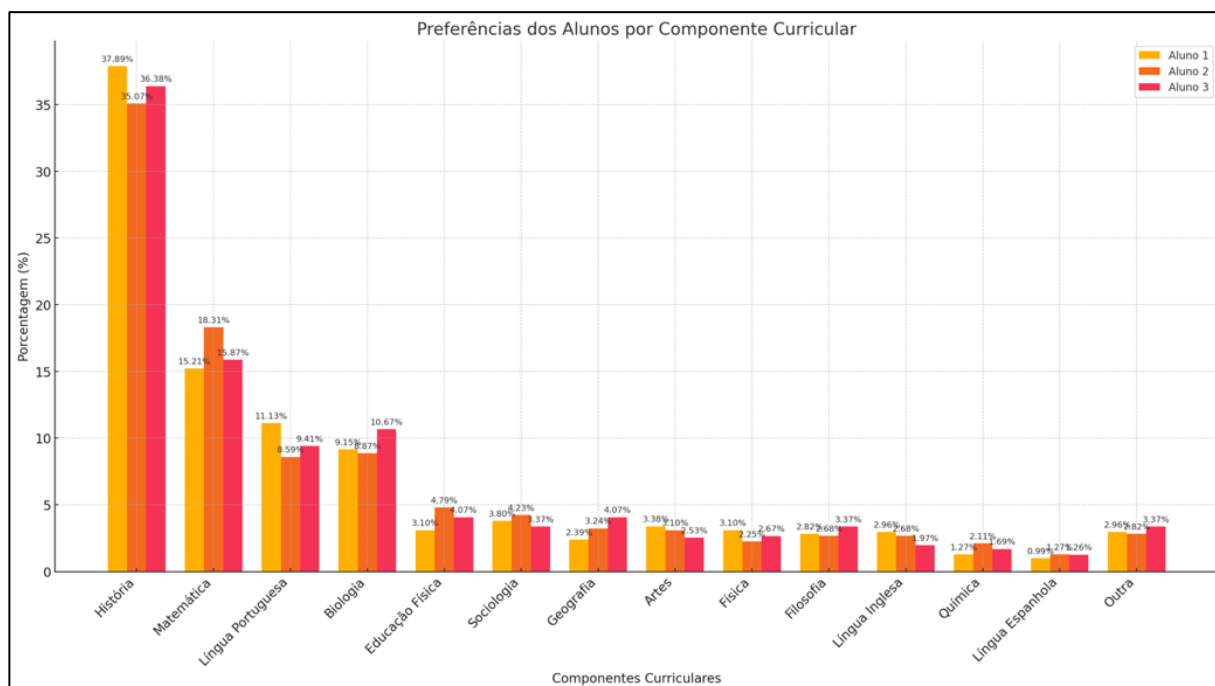
Em conclusão, esse contexto sugere a importância de um aprofundamento por parte da gestão educacional na compreensão dos impactos da qualificação acadêmica na prática docente e na aprendizagem dos estudantes, bem como na identificação dos desafios enfrentados pelos professores para a continuidade da formação em níveis mais elevados. A escassez de docentes com titulação de mestrado e doutorado pode ter implicações diretas na produção de conhecimento aplicado à educação, na inovação das práticas pedagógicas e na construção de políticas educacionais mais eficazes.

Em síntese, torna-se relevante a formulação de estratégias institucionais e governamentais que promovam condições mais favoráveis para o ingresso e a permanência dos professores em programas de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas ao aprimoramento da educação em seus diversos níveis.

De passagem, outro dado fundamental para a compreensão da dinâmica que caracterizou a etapa de inscrição da Olimpíada refere-se ao perfil acadêmico dos estudantes e aos interesses específicos por eles manifestados em relação às disciplinas escolares.

No contexto específico das Olimpíadas Científicas, essa análise torna-se importante por fornecer subsídios que esclarecem quais componentes curriculares exercem maior atração sobre os participantes, permitindo identificar com precisão as áreas do conhecimento que geram maior envolvimento e entusiasmo entre os estudantes.

Gráfico 4 - Preferências dos Alunos por Componentes Curriculares (Alunos 1, 2 e 3).



Fonte: [Formulário socioeconômico.](#)

O gráfico em questão apresenta a distribuição percentual das disciplinas escolares mais citadas pelas colunas de estudantes das equipes participantes da Olimpíada, sendo que cada equipe é composta por um professor orientador e três estudantes. No total, participaram da competição 709 equipes, o que corresponde a 2.127 estudantes.

Este gráfico, no entanto, representa especificamente as respostas de várias equipes, ou seja, identificadas nas colunas do formulário socioeconômico com as legendas Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3. Cada barra indica a porcentagem de preferência atribuída a diferentes componentes curriculares — como História, Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, entre outros — com base nas respostas fornecidas pelos alunos dessas equipes no momento da inscrição.

Sendo assim, os resultados indicam que História e Matemática são as disciplinas de maior preferência, seguidas por Biologia e Língua Portuguesa. Esse padrão pode ser atribuído a diversos fatores, incluindo a metodologia de ensino adotada, a influência cultural e as oportunidades extracurriculares disponíveis.

Contudo, um aspecto que demanda atenção é a predominância da disciplina de História como a mais escolhida pelos alunos, o que indica a necessidade de uma investigação sobre os fatores que contribuem para essa tendência. Além disso, é fundamental examinar como os alunos assimilam a disciplina de História.

Esse tipo de análise permitiria uma compreensão mais detalhada de como esses alunos percebem e interpretam os conteúdos trabalhados em sala de aula, possibilitando, assim, uma reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

No capítulo seguinte, esse aspecto será retomado com maior aprofundamento, por meio da análise da tarefa final, permitindo compreender como os estudantes lidaram com a atividade proposta e identificar indícios de sua apropriação dos conceitos historiográficos, bem como dos mecanismos de cognição envolvidos no fazer historiográfico.

Contudo, o dado evidenciado pelo gráfico já se apresenta como pertinente para a análise em curso. Do ponto de vista pedagógico, a identificação da disciplina de História como a favorita por parte dos estudantes pode sinalizar uma predisposição para atividades que demandam análise crítica, interpretação de fontes e elaboração de narrativas. Essa afinidade inicial com a área de conhecimento pode favorecer tanto a consolidação das aprendizagens quanto o engajamento dos discentes em atividades extracurriculares vinculadas ao campo da História.

Por fim, é importante enfatizar que um dos objetivos do Produto Educacional vinculado a esta dissertação é fomentar a maior participação de docentes e discentes nas diferentes Olimpíadas do Conhecimento, especialmente na OEHM, o que contribuirá para que esse valioso banco de dados possa ser continuamente ampliado, auxiliando gestores e docentes a repensarem suas práticas pedagógicas e políticas educacionais de forma contínua.

CAPÍTULO 3 - A TAREFA FINAL DA OEHM COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE ARTICULAÇÃO ENTRE O SABER ESCOLAR, A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

No percurso desta investigação, tendo já delineado os marcos institucionais, políticos e educacionais que sustentaram a concepção da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM), assim como descrito os modos de sua execução e os dados socioeconômicos desse processo, voltamo-nos agora a uma nova inflexão analítica. Não se trata mais de observar a superfície do evento, mas de mergulhar em suas camadas mais profundas — aquelas que, por vezes, silenciam o que ainda não foi dito, que ocultam sob o véu do ineditismo as ausências e tensões que perpassam o ensino de História do nosso Estado.

Nota-se que não há uma tradição consolidada de preservação e arquivamento de experiências e saberes produzidos no ambiente escolar, exceto por alguns poucos documentos formais (Cavalcanti, 2023). A ausência de preservação e arquivamento das experiências e

saberes produzidos no ambiente escolar evidencia a limitação da compreensão do papel dos professores enquanto mediadores intelectuais da experiência olímpica. Tal lacuna não é desprovida de significado, pois revela uma zona opaca do evento que demanda visibilidade e análise.

É, pois, nesse entrelugar que se inscreve este capítulo. Sua ambição não é a de julgar a olimpíada, mas de escutá-la em suas múltiplas vozes, de interrogá-la em suas zonas de sombra e, de algum modo, por meio dela, compreender como se delineiam os contornos de uma educação histórica mais crítica, plural e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Dessa maneira, ao confrontar tanto os êxitos quanto as ausências dessa experiência competitiva, ao mesmo tempo formativa, buscamos vislumbrar os modos pelos quais a prática docente e os alunos, diante dessa prática, articulada à orientação destes na OEHM, podem contribuir para a construção de um tempo novo — tempo em que o ensino de História se afirme como espaço de problematização, de construção de sentidos e de exercício da cidadania.

Trata-se, portanto, de fazer da escuta desse percurso desses dois agentes, professor e aluno, um gesto também ético e político, capaz de apontar caminhos para a reinvenção permanente da educação histórica em contextos desiguais.

De modo particular, interessa-nos aqui investigar o que persiste após o encerramento formal da olimpíada: suas reverberações pedagógicas, suas lacunas e suas promessas ainda por realizar.

Neste sentido, uma questão essencial se impõe — e permanece, até o momento, insuficientemente abordada: como se deu, efetivamente, a tarefa final e como esta promoveu a mediação pedagógica dos professores orientadores? Quais estratégias foram acionadas para estimular o pensamento histórico, a análise crítica de fontes, a construção narrativa e a articulação entre passado e presente?

3.1 Narrar para Aprender: a tarefa final da OEHM.

A tarefa final da 4ª fase²⁶ da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM) foi realizada entre os dias 19 e 23 de junho de 2023, concedendo aos participantes o período de uma semana para sua execução. Evidentemente, conforme já mencionado, a proposta foi significativamente influenciada pela metodologia adotada na Olimpíada Nacional em História

²⁶Tarefa final da 4ª fase disponível para consulta digital em: https://drive.usercontent.google.com/download?id=1BvvGUHu25Tj4_HmC4_W5gT502Mdr6ZwM&export=download&authuser=0&confirm=t&uuid=4a9ea735-4310-482e-aa73-660bccfd4dbb&at=AEz70I5o0ZETMnEkW5xK0dE0Eg4z:1742909508375

do Brasil (ONHB). Tratou-se de uma proposta pedagógica que articula, de forma crítica e interdisciplinar, os domínios da memória social, da cultura popular e do ensino de História, a partir de uma abordagem metodológica que valoriza a produção audiovisual e o trabalho coletivo.

Tendo isso em vista, com o objetivo de compreender o acervo de fontes proporcionado pela olimpíada, procedeu-se à sistematização das 148²⁷ tarefas finais realizadas por professores orientadores e estudantes. Organizadas em um repositório digital, denominado “*Memória Viva da OEHM: Repositório Digital de Experiências Históricas*”²⁸, com roteiros e vídeos documentários disponíveis para consulta, essas produções foram reunidas com o intuito de favorecer análises futuras por parte de pesquisadores interessados na experiência pedagógica proporcionada pela olimpíada.

Concluída a sistematização dos 148 roteiros e vídeos documentários elaborados na tarefa final, procedeu-se à descrição dos mecanismos e procedimentos adotados para sua consolidação. Neste momento da investigação, revelou-se igualmente relevante realizar a análise dos critérios previamente estabelecidos para a execução das produções, considerando a intencionalidade formativa que atravessa cada um dos elementos que compõem o percurso proposto às equipes participantes.

Nessa perspectiva, a estrutura da tarefa foi organizada em três comandos. Primeiro, os participantes foram orientados a redigir um texto de até uma lauda — um roteiro prévio que serviria de guia para a produção do vídeo documentário. Em seguida, o segundo comando propôs a elaboração de um vídeo com duração máxima de 1 minuto e 30 segundos, no qual se deveria representar, com os recursos da linguagem audiovisual, os vínculos históricos, afetivos e culturais entre os sujeitos escolares e os saberes cultivados nas comunidades às quais pertencem.

Comitadamente ao se aproximarem da conclusão da tarefa, os participantes se depararam com o terceiro comando: registrar fotograficamente a equipe em um espaço de memória da comunidade.

Ademais, os estudantes foram convidados a se orientar por cinco dimensões centrais, que, ao longo da atividade, passaram a conduzir não apenas as escolhas metodológicas, mas também o próprio sentido da investigação histórica, compreendida aqui como um processo

²⁷ Conforme informações disponibilizadas no site oficial da Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM), participaram 160 equipes, das quais 148 enviaram corretamente suas tarefas, enquanto 12 não enviaram ou submeteram conteúdos que não atendiam aos requisitos estabelecidos pela atividade final.

²⁸ “Memória Viva da OEHM - Repositório Digital de Experiências Históricas” disponível para consulta digital em: <http://200.137.137.68/olimpiadas/home/repositorio.php>

formativo que articula conhecimento, experiência e pertencimento, no qual o sujeito não apenas acessa informações sobre o passado, mas interpreta e reconstrói significados a partir de sua inserção social e cultural no presente.

Conforme sistematizado a seguir, essas dimensões operaram como eixos estruturantes da tarefa, delineando um percurso pedagógico que integrou tradição oral, salvaguarda patrimonial, práticas educativas comunitárias e valorização da diversidade étnica.



Fonte: texto baseado no documento orientador da tarefa final.

Ao final do processo, já com os vídeos prontos, cada equipe sabia que sua produção seria cuidadosamente avaliada a partir de um conjunto de critérios já definidos. Os avaliadores voltariam seus olhos, em primeiro lugar, para a narratividade — observando a coesão e a clareza com que a história era construída ao longo do vídeo. Em seguida, atentariam para a força do argumento: seria o ponto de vista defendido com nitidez e pertinência?

A originalidade também teria seu peso: buscava-se reconhecer a inovação na forma de abordar o tema, as escolhas criativas que tornassem cada narrativa singular. A pesquisa realizada era outro aspecto fundamental — o embasamento documental e empírico revelava o compromisso investigativo das equipes. Ao lado disso, a estética do vídeo, sua qualidade visual e fidelidade ao gênero documental, entraria em análise, assim como os aspectos técnicos da edição: ritmo, cortes, fluidez, coerência entre imagem e som.

Também seriam levadas em conta a profundidade com que os temas foram explorados, a densidade das conexões estabelecidas e, de forma incontornável, a ética — o cuidado com as pessoas retratadas, com suas histórias e modos de vida. Esperava-se ainda que os vídeos expressassem com clareza um ponto de vista crítico e bem sustentado. E, por fim, a trilha sonora não poderia ser mero adorno: ela precisava dialogar com a ambiência do enredo, ampliando sua expressividade. Assim, os critérios de avaliação traduziam a exigência de um trabalho que fosse, ao mesmo tempo, sensível, bem fundamentado e tecnicamente consistente.

3.2 A tarefa final como prática de educação histórica: critérios e referenciais analíticos.

A sistematização desse conjunto expressivo de produções permitiu identificar recorrências temáticas, escolhas metodológicas e formas de representação do passado que, ao se repetirem em diferentes contextos, delineiam padrões passíveis de análise. Tais padrões revelam tanto a presença de matrizes narrativas compartilhadas quanto a circulação de referências comuns nos usos escolares da história, permitindo avaliar, com maior densidade, como se configuram as práticas pedagógicas e os processos de mediação histórica no interior das escolas maranhenses.

Ao longo dessa etapa, tornou-se evidente o protagonismo da tradição oral, dos saberes patrimoniais e dos bens culturais imateriais, sobretudo pela valorização da figura do mestre popular ou griô, reconhecido como guardião da memória coletiva e expressão viva da cultura local.

Esse movimento teve como intencionalidade promover a articulação entre o saber histórico escolar e as experiências vividas e compartilhadas no território, de modo a favorecer a imersão de professores e estudantes em processos de ressignificação dos espaços locais e de valorização das memórias coletivas que os constituem e atravessam. O exemplo de solicitar que a selfie da equipe fosse realizada em um espaço de memória da comunidade — fosse uma praça, um monumento, uma igreja, uma casa de mestre popular ou qualquer outro lugar impregnado de significados históricos e afetivos —, a comissão propunha uma ação pedagógica que ultrapassava o enquadramento da imagem.

Tratava-se, nesse caso, de engajar os estudantes na identificação e na apropriação crítica de lugares carregados de narrativas e disputas simbólicas, ativando um processo de leitura histórica da paisagem cotidiana por meio da presença física e sensível nesses espaços.

Entre os outros aspectos identificados, fica evidente o cuidado demonstrado por professores e alunos na valorização da tradição oral, na preservação do patrimônio imaterial e

na interpretação da história, ora orientada por uma perspectiva crítica, ora articulada a narrativas de exaltação de heróis e personagens notáveis da cidade. Observa-se, ainda, em outros casos, o resgate de memórias vinculadas a sujeitos historicamente marginalizados, o que contribui para a ampliação do repertório interpretativo sobre o passado e suas múltiplas conexões com o presente.

Todavia, o elemento que se destaca de maneira mais contundente, diríamos, como forma de contribuição das tarefas finais para o ensino de História no contexto maranhense, reside na aproximação direta dos estudantes com as fontes primárias. Essa experiência introduz uma certa materialidade e uma certa complexidade dos vestígios do passado, além de instigar os estudantes a exercitarem a análise crítica, a problematização dos discursos e a elaboração de interpretações próprias.

Ao mesmo tempo, desperta o interesse, pois articula aspectos teóricos e práticos do conhecimento histórico. É possível observar, nos documentários produzidos, como os estudantes lidam com documentos, relatos orais, imagens, objetos e lugares de memória. Na verdade, esses sujeitos são convidados a adotar uma postura investigativa diante da História, compreendendo os processos de produção do conhecimento histórico como construções situadas, seletivas e carregadas de intencionalidades.

Cabe destacar que, em muitos casos, um mesmo professor orientador acompanhava diversas equipes, e frequentemente essas equipes desenvolviam produções com base em uma temática comum. Sob determinado ponto de vista, essa prática favorecia a gestão pedagógica do trabalho, permitindo ao docente organizar o acompanhamento de forma mais coesa e estratégica.

No entanto, mais do que uma questão de praticidade, essa recorrência temática pode ser interpretada como uma possibilidade metodológica significativa: ao permitir que diferentes grupos abordassem um mesmo objeto de estudo, o processo evidenciava múltiplos olhares, interpretações e caminhos narrativos.

A própria estrutura da tarefa final, orientada por comandos que mobilizavam a tradição oral e a valorização do patrimônio imaterial, possibilita a identificação de padrões recorrentes e de singularidades que expressam a diversidade das práticas escolares nos diferentes territórios do estado.

Apesar da repetição de temáticas, verificou-se que as formas narrativas empregadas pelos estudantes apresentavam variações expressivas, conferindo às produções uma dimensão interpretativa singular. Assim, as narrativas revelaram distintos modos de apropriação e

representação do mesmo conteúdo, evidenciando a pluralidade de olhares e a capacidade dos discentes de atribuírem sentido às experiências históricas locais a partir de suas próprias perspectivas e vivências escolares e comunitárias.

Outra constatação remete a um aspecto metodológico relevante da tarefa: a escolha por temáticas recorrentes pode ter operado, em muitos casos, como estratégia de racionalização do tempo por parte dos orientadores, diante das exigências impostas pela orientação simultânea de múltiplas equipes. O tempo exíguo entre a divulgação dos comandos e a data-limite para a entrega da tarefa. Esse intervalo reduzido pode ser entendido como um dos principais entraves à construção de abordagens investigativas mais densas e à experimentação de linguagens históricas mais complexas, o que merece atenção e revisão crítica nas próximas edições do evento.

Como dito anteriormente, essa repetição temática não se traduziu em uniformidade narrativa. Ao contrário, observou-se entre as equipes uma intencionalidade de diferenciação, que pode estar relacionada tanto à dinâmica própria da competição quanto à busca dos estudantes por afirmar uma autoria distinta sobre temas que, embora comuns, fazem parte de seus cotidianos e de suas realidades locais.

Nesse sentido, é possível considerar que essa proximidade com os objetos de pesquisa favoreceu o engajamento dos estudantes e contribuiu para uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão no campo do conhecimento histórico.

Para finalizar este tópico, é importante relatar que algumas particularidades devem ser destacadas em relação à tarefa. A princípio, observa-se que o eixo temático definido — *"Encontro de saberes: territorialidades, memórias, identidades na história"* — convoca os participantes a elaborarem narrativas históricas fundamentadas nos processos de construção da memória coletiva, nas práticas sociais de rememoração e nas formas de transmissão de saberes que integram o cotidiano das comunidades escolares maranhenses.

Sobre a escolha deste eixo, algo particularmente relevante a ser dito diz respeito ao fato de que esse eixo temático tem sua inspiração no artigo *"Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras"*, de autoria de José Jorge de Carvalho (2023), o qual exerceu papel significativo na formulação e conclusão desta etapa final da Olimpíada. Neste ponto:

A inclusão de mestres e mestras dos nossos povos tradicionais – indígenas, quilombo, as comunidades afro-brasileira e as culturas populares tradicionais – como professores das universidades em matérias regulares, com a mesma

posição de autoridade dos docentes doutores. Assim, passamos a operar atualmente com uma dupla inclusão: a dos jovens negros, indignas e quilombolas, para que possam ingressar no ensino superior público; e a dos mestres e mestras das comunidades dos cotistas, para que tenham o direito de ensinar os seus saberes tradicionais a todos os estudantes universitários, atuando como professores nas nossas universidades (Carvalho, 2023, p. 80).

O que a equipe organizadora pretendeu extrair desse artigo, em essência, foi a relevância da inclusão epistêmica nele proposta, a qual foi compreendida e posteriormente articulada no mesmo horizonte da educação escolar, especialmente no que se refere à aprendizagem histórica. Delineado esse traço conceitual, a equipe considerou tal abordagem profundamente pertinente, na medida em que adota uma postura pedagógica e política alinhada à produção do conhecimento histórico, a qual não se restringe aos círculos acadêmicos formais, mas se concretiza também nas práticas orais, nos rituais, nas narrativas e nos fazeres cotidianos das comunidades em torno das escolas participantes.

Podemos também depreender que a tarefa final se insere de maneira significativa no horizonte teórico da Educação Histórica, especialmente ao enfatizar a formação da consciência histórica dos estudantes. Tal perspectiva, conforme delineada por Jörn Rüsen (2010), entende que “a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração” (p. 59).

Sustentamos que a construção de narrativas torna-se particularmente visível nas produções da tarefa final da OEHM, em que professores e estudantes, enquanto sujeitos históricos, mobilizam seus repertórios culturais, memórias e perspectivas para atribuir sentidos ao passado. Conforme observado por Monteiro (2027, p. 82), essas relações são atravessadas por múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação, e foi justamente nesse espaço de interação — entre escuta, mediação e construção conjunta — que se configuraram práticas pedagógicas marcadas pelo diálogo e pela negociação simbólica.

Neste ponto, considera-se oportuno avançar na análise aprofundando a compreensão das dinâmicas formativas e dos sentidos históricos mobilizados na tarefa final da OEHM, por meio do exame das produções de duas equipes participantes: uma oriunda da capital, São Luís, e outra do município de Carutapera.

A escolha das equipes oriundas de São Luís, capital do estado, e de Carutapera, município situado no extremo noroeste do Maranhão, sustenta-se na busca por um recorte analítico capaz de valorizar a diversidade regional e evidenciar, com maior densidade

interpretativa, as múltiplas formas pelas quais os sujeitos escolares — professores e estudantes — mobilizam a consciência histórica em contextos socioterritoriais distintos.

Entendemos que essa opção permite entrever como, a partir de experiências situadas, constroem-se narrativas autorais que atribuem sentidos específicos ao passado, articulando memórias, identidades e práticas pedagógicas enraizadas nos referenciais históricos e culturais próprios de cada localidade. Trata-se, portanto, de uma escolha que potencializa o diálogo entre o particular e o coletivo, entre o local e o regional, no interior das dinâmicas formativas da OEHM.

3.3 Equipe Tamancão na História: Maricotas Tamanqueiras — o protagonismo feminino na construção da memória comunitária.

A participação da equipe Tamancão na História na OEHM constitui um exemplo do potencial formativo da olimpíada. Ao longo das diferentes etapas da competição, os integrantes demonstraram não apenas domínio dos conteúdos, mas também capacidade de análise crítica, sensibilidade para com as temáticas locais e habilidade de articular passado e presente.

A equipe foi a primeira colocada na OEHM, e seu percurso ao longo da competição permite observar uma consistência no que se refere ao domínio de conteúdos históricos e à capacidade interpretativa diante dos temas propostos. Considerando-se as três fases objetivas da competição, bem como a avaliação qualitativa dos textos discursivos, é possível apresentar uma visão geral do desempenho da equipe, tanto em termos percentuais quanto sob a perspectiva qualitativa.

Na primeira fase²⁹, a equipe respondeu corretamente a 5 das 10 questões objetivas, o que corresponde a 50% de acertos. Dessa forma, as respostas corretas concentraram-se em temas relacionados à história social e econômica do Maranhão, aspectos do processo de Independência e da colonização, evidenciando domínio em conteúdos específicos do contexto regional e nacional. Por outro lado, as questões incorretas indicam a existência de lacunas conceituais ou dificuldades interpretativas diante de enunciados que exigiam maior precisão na leitura e na articulação entre fontes e alternativas.

Entretanto, a análise qualitativa da questão 11, de natureza discursiva, oferece subsídios relevantes para a avaliação das competências desenvolvidas pela equipe. A referida pergunta abordou a Greve da Meia-Passagem de 1979, ocorrida em São Luís, e, nesse contexto, observa-

²⁹ Equipe Tamancão na História - Respostas da Prova 1 disponíveis para consulta digital em: https://1drv.ms/w/c/829e5442b136e314/EdKGoPclK_ZOiPryDecOJRYBFa0PsvaS3isDskkHfO8PBg

se na resposta dos estudantes um nível consistente de clareza argumentativa. Os participantes demonstraram domínio temático ao articular, com propriedade, elementos do contexto do regime militar, os processos de mobilização estudantil e as manifestações sociais que caracterizaram aquele período histórico.

A equipe também demonstrou habilidade em integrar diferentes elementos do texto de apoio, identificar a repressão como estratégia do Estado, e reconhecer a greve como parte de um conjunto mais amplo de lutas sociais, incluindo paralisações de categorias profissionais, reivindicações por anistia e ocupações urbanas. Logo, a argumentação foi construída de forma coerente, com uso adequado das informações do enunciado, demonstrando uma leitura crítica dos acontecimentos e uma compreensão ampliada do papel dos movimentos sociais na história recente.

Na segunda fase³⁰, das dez questões objetivas, a equipe respondeu corretamente oito, o que corresponde a um índice de acerto de 80%. Esse percentual revela, para além de um domínio consistente dos conteúdos propostos, um evidente amadurecimento da equipe já na segunda etapa da competição. As respostas apresentadas denotam uma leitura atenta dos enunciados e a capacidade de articular conhecimentos históricos, interpretação de fontes e reconhecimento de processos sociais significativos, demonstrando, assim, a consolidação de competências fundamentais à prática da reflexão histórica.

As questões acertadas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 10) abordam temáticas variadas, como patrimônio histórico, movimentos sociais, cultura material, resistência agrária e memória local. As duas questões em que a equipe apresentou erros (7 e 9) evidenciam, por outro lado, dificuldades pontuais, especialmente no que se refere à interpretação de enunciados com múltiplas alternativas e à precisão na identificação de elementos relacionados à luta no campo e às formas de resistência política. Tais equívocos sugerem limites específicos no domínio de determinados conteúdos e na habilidade de discriminar nuances conceituais implicadas nas temáticas abordadas.

A questão 11, de caráter discursivo, solicitou uma reflexão crítica sobre o lugar das mulheres na cultura popular e as formas históricas de dominação de gênero. A equipe elaborou um texto que, embora com algumas imprecisões estruturais e expressões de linguagem informais, revela uma preocupação em dialogar com autores renomados, como Pierre Bourdieu e Mary Del Priore, além de mobilizar argumentos relacionados à resistência feminina e à

³⁰ Equipe Tamancão na História - Respostas da Prova 2 disponíveis para consulta digital em: <https://1drv.ms/w/c/829e5442b136e314/ESnYuDqLUE1MsWf-tg6UnnEBODsBHGfKkfbatQkQlVaZ7Q>

participação histórica das mulheres em espaços tradicionalmente masculinos, como o tambor de crioula, o bumba meu boi e a capoeira. A menção às “mulheres coureiras” e a crítica à proibição simbólica do uso do tambor por mulheres apontam para um olhar sensível às dinâmicas de exclusão cultural e à necessidade de valorização dos saberes e práticas femininas no campo da cultura popular.

Em vista disso, a equipe defende, ao final, a necessidade de políticas públicas que integrem cultura e educação, indicando o papel do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação na superação de desigualdades de gênero. Ainda que o texto apresente alguns trechos descritivos e se apoie em uma retórica mais opinativa, percebe-se a capacidade de vincular conhecimento histórico, problematização social e proposição educativa — aspecto que consideramos essencial para uma Educação Histórica de caráter cidadã.

Na terceira fase³¹, a equipe apresentou um desempenho objetivo exemplar. Das dez questões de múltipla escolha propostas, a equipe obteve dez acertos, o que corresponde a um aproveitamento de 100%. Esse resultado atesta novamente o domínio dos conteúdos abordados e a maturidade interpretativa demonstrada pela equipe diante de questões que exigiam a articulação entre fontes históricas, análise crítica e capacidade de contextualização.

As temáticas contempladas nas questões objetivas versaram sobre a história indígena, a escravidão africana, o patrimônio histórico e cultural do Maranhão, os ciclos econômicos e as lutas sociais, além de questões relativas à memória e identidade. Neste ponto, a equipe demonstrou compreensão sobre os processos históricos regionais e nacionais, com destaque para a capacidade de reconhecer nuances conceituais, como aquelas relativas ao papel da França Equinocial, às transformações urbanas e econômicas, e à resistência das comunidades quilombolas e indígenas.

A questão 11, de caráter discursivo, a equipe fez uma análise crítica da trajetória histórica dos povos indígenas no Brasil, com especial atenção às políticas indigenistas e à atuação de órgãos como o SPI e a FUNAI. A resposta apresentada, ainda que com estrutura textual simples e algumas incorreções de natureza gramatical, revela esforço em mobilizar referências históricas relevantes — como a obra de Darcy Ribeiro — e destacar os mecanismos de dominação, extermínio, resistência e posterior organização dos povos indígenas diante das políticas do Estado brasileiro.

³¹ Equipe Tamancão na História - Respostas da Prova 3 disponíveis para consulta digital em: https://1drv.ms/w/c/829e5442b136e314/ETzSeK5yjLxBpdIQ6wv_8_4BadVZM1G1um8r2hRXUDw1FA

Em síntese, o desempenho da equipe nesta fase foi, diríamos, satisfatório. Nas questões objetivas, demonstraram domínio dos conteúdos e habilidades interpretativas, enquanto, na questão discursiva, mesmo com limitações formais, revelaram um compromisso ético com as causas indígenas e sensibilidade histórica diante dos processos de exclusão e resistência. Trata-se, portanto, de uma atuação que expressou um certo grau de competência técnica, mas também o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, em consonância com os princípios da Educação Histórica.

Imagem 1 - Representação gráfica em forma de Nuvem de Palavras equipe Tamancão na História.



99

Como vemos, entre os conceitos, temas e categorias históricas mais recorrentes destacam-se história social, regime militar, movimentos sociais, cultura popular, memória, gênero, política indigenista, comunidades quilombolas e escravizados, atestando uma atenção constante aos sujeitos historicamente subalternizados e às formas de resistência articuladas nos espaços de conflito e exclusão. A análise discursiva das questões realizadas pela equipe, especialmente nas atividades de natureza argumentativa, demonstrou sensibilidade à historicidade dos temas, bem como a capacidade de interpretar criticamente fontes, articular múltiplos contextos e posicionar-se diante de demandas ético-políticas do presente.

Conclui-se que a abordagem utilizada pelos estudantes contribuiu para consolidar uma compreensão da experiência histórica, compreendida como campo de disputa simbólica, de formação de identidades e de reivindicação de direitos.

Passando para a quarta fase³³, no vídeo documentário com seu roteiro escrito, apresenta uma narrativa marcada por forte ancoragem na dimensão da história oral, da memória coletiva e da cultura material. A escolha da equipe pelo tema das Maricotas Tamanqueiras — bonecas confeccionadas pelas mulheres da comunidade — evidencia a valorização do patrimônio imaterial e simbólico como estratégia de reconhecimento e visibilidade das trajetórias femininas historicamente silenciadas. Trata-se de uma opção que revela sensibilidade para com os saberes e fazeres tradicionais, ao mesmo tempo em que promove a inserção dessas experiências no campo da memória coletiva e da narrativa histórica.

Nessa perspectiva, a abordagem vai além da simples exibição de um fazer artesanal: ela estrutura-se como uma experiência pedagógica e de afirmação identitária, situando as mulheres como agentes históricos que constroem, simbolizam e transformam seus territórios. Isso fica evidente ao apresentar depoimentos das moradoras e lideranças comunitárias. Considerando esse aspecto, o vídeo integra a narrativa das fontes orais como um recurso para a produção do conhecimento histórico, valendo-se da experiência das Maricotas como eixo central da construção narrativa, ampliando a compreensão sobre a constituição das identidades locais. Uma pena que o vídeo tenha apenas um minuto e meio; deu para perceber que a equipe poderia explorar mais o tema.

³³ Equipe Tamancão na História - Tarefa final do vídeo documentário disponível para consulta digital em: https://oehm.iema.ma.gov.br/upload/documentos/878/comando2_1_163994647264961ad1bcd620.73513960.mp4

No que tange ao roteiro³⁴, este é dividido em cinco cenas bem definidas, o que garante coesão na narrativa. Na Cena 1, as imagens do cotidiano da comunidade e das mulheres em atividades diversas atuam como uma introdução visual que situa o espectador no universo local. A Cena 2, ao trazer uma entrevista com uma liderança feminina, insere o testemunho como eixo da memória e reforça a dimensão da agência das mulheres como criadoras do projeto. Já a Cena 3 é dedicada à documentação do processo de produção das bonecas, estabelecendo um elo entre o saber-fazer tradicional e o protagonismo feminino.

A Cena 4 é central para a estrutura argumentativa, pois introduz a ideia de empoderamento simbólico — as Maricotas tornam-se extensão material das vivências femininas, símbolos da resistência cotidiana e da afirmação identitária. A Cena 5, ao encerrar com imagens de mulheres e crianças confeccionando roupas e acessórios das bonecas, articula o presente com a projeção do futuro: a cultura sendo ensinada, partilhada e preservada intergeracionalmente.

Diante disso, o uso da oralidade, da imagem e da vida comunitária evidencia um trabalho cuidadoso de coleta e edição de fontes, e sua articulação com os conceitos de território, memória, gênero e cultura popular está bem marcada em toda a composição do vídeo. A escolha das cenas, a montagem, a sequência lógica entre os blocos narrativos e o uso da narração em off criam uma linguagem audiovisual que demonstra de forma muito interessante a criatividade que se manifesta tanto na seleção do tema — as Maricotas como representação da história das mulheres da comunidade — quanto na forma de apresentá-lo.

Dessa forma, a produção audiovisual da equipe Tamancão na História revela um trabalho sintonizado com o eixo temático da fase final da OEHM, “Encontro de saberes: territorialidades, memórias, identidades na história”. Certamente há um evidente diálogo entre os saberes tradicionais da comunidade e o campo escolar, promovendo um encontro autêntico entre experiência vivida e reflexão histórica.

Se observarmos com maior acuidade o material produzido por essa equipe, é possível identificar a necessidade de ultrapassar uma leitura meramente descritiva ou interpretativa dos elementos apresentados, em direção a uma abordagem que envolva problematização crítica e consciência histórica. Sendo assim, o vídeo documentário revela caminhos pedagógicos promissores para a construção de uma mediação didática voltada à compreensão da valorização da memória social e à afirmação do protagonismo feminino. É possível perceber a presença

³⁴ Equipe Tamancão na História - Roteiro da Tarefa Final disponível para consulta digital em: https://oehm.iema.ma.gov.br/upload/documentos/878/comando1_1_68521006664961ad1bcb3b5.97108844.pdf

instrutiva do professor orientador, assim como a autoria coletiva dos estudantes, evidenciada pela coerência entre o roteiro elaborado e o produto audiovisual finalizado.

A essa altura da análise é possível perceber outra característica importante: a centralidade da mediação docente no processo de transposição didática³⁵, especialmente quando se observa o rigor conceitual e a densidade interpretativa exigida nas provas da olimpíada. É possível perceber que tais questões carregam em sua formulação um evidente peso acadêmico, o que se justifica pelo perfil dos seus elaboradores — em grande parte, professores vinculados à universidade, muitos deles em processo de formação na pós-graduação.

Neste ponto, vislumbra-se um aspecto fundamental da Olimpíada: o encontro entre dois contextos que, embora por vezes pareçam distantes, são colocados em diálogo por meio da estrutura metodológica da competição — o contexto acadêmico e o contexto escolar.

Esse encontro revela a complexidade da tarefa de transpor o saber acadêmico para o espaço da sala de aula, tarefa essa que, como nos lembra Monteiro (2007), constitui-se num esforço de inteligibilidade que envolve reorganizar, adaptar e tornar acessíveis conteúdos historicamente densos, sem que se percam suas nuances epistemológicas.

Trata-se de uma operação que exige do professor um exercício constante de síntese e escuta, e do estudante, uma postura ativa diante do conhecimento. Não por acaso, por meio das questões discursivas e da tarefa final, os estudantes envolvidos foram instigados por problematizações que lhes conferiram lugar de autoria, impulsionando-os à construção de interpretações próprias. Nesse processo, a presença de múltiplas fontes históricas — documentos, imagens, narrativas orais, objetos da cultura material — o que enriqueceu a atividade, como também ampliou o repertório de leitura da realidade social e histórica.

Essa ampliação, no entanto, não se dá de forma neutra. Ela tensiona, de modo produtivo, as categorias de verdade e narrativa, colocando em evidência a natureza interpretativa da história e seu papel formativo na constituição de uma consciência crítica. A olimpíada, nesse sentido, se mostra como instrumento de avaliação e como dispositivo de formação — tanto para estudantes quanto para professores.

Diante do exposto, cabe indagar: é possível mensurar a consciência histórica por meio das etapas realizadas na olimpíada? A esse respeito, é importante considerar algumas implicações pedagógicas que envolvem tanto a atuação do professor quanto a postura do estudante. Em relação ao docente, é necessário atentar para a possibilidade de que sua

³⁵ A transposição didática é entendida aqui como o “trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino” (Monteiro, 2007, p. 84).

intervenção, por vezes excessiva, possa ultrapassar o campo da orientação e configurar-se como uma forma de intromissão na resolução das questões pelos alunos, comprometendo assim a autonomia intelectual necessária ao desenvolvimento da consciência histórica.

Por outro lado, no que concerne aos estudantes, deve-se considerar a possibilidade de utilização de ferramentas de pesquisa sem a devida reflexão crítica, com respostas eventualmente copiadas integralmente, o que compromete a autenticidade do processo de aprendizagem. Essas situações se tornam ainda mais complexas quando inseridas no atual contexto do avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial, que facilitam o acesso rápido a respostas, mas nem sempre favorecem a internalização do conhecimento.

No entanto, conforme já mencionado, a tarefa final da olimpíada — especialmente a produção audiovisual — constitui-se como evidência mais próxima da construção do conhecimento histórico, permitindo observar, por meio da narrativa e da articulação entre professor e estudantes, indícios relevantes do exercício da consciência histórica em sua dimensão formativa.

A partir da perspectiva ruseniana, compreende-se que a mensuração do desenvolvimento da consciência histórica não se limita a indicadores quantitativos, mas se efetiva, de maneira fundamental, por meio da análise qualitativa das narrativas produzidas pelos sujeitos em processo de aprendizagem. Como afirma Rüsen (2010, p. 88), “a autocompreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo sempre possuem elementos históricos específicos”.

Isso implica observar de que maneira os estudantes constroem sentido para o tempo histórico, mobilizando, de forma dialética com o professor, as operações de experiência, interpretação e orientação. No caso da equipe Tamancão na História, esse processo pode ser atestado pela transformação qualitativa observada entre as três provas da olimpíada, nas quais se evidencia uma passagem da simples recepção de informações históricas para a construção de narrativas mais complexas, especialmente quando se realiza a leitura das questões discursivas de cada etapa, como também na tarefa final, com a elaboração do vídeo documentário.

Outro aspecto que podemos notar, ao longo da trajetória da equipe, é um equilíbrio entre as operações de experiência, interpretação e orientação, as quais, conforme proposto por Rüsen (2007), constituem dimensões fundamentais do processo de aprendizagem histórica, na medida em que se estruturam como um todo integrado, articulando-se dinamicamente na formação da consciência histórica dos sujeitos em processo de aprendizagem (p. 91).

Vejamos, então. A operação da experiência emerge de modo claro no momento inicial da pesquisa, quando os estudantes têm o primeiro contato com os vestígios do passado — relatos orais, registros visuais, práticas culturais e os próprios espaços de atuação das Maricotas —, estabelecendo uma relação empírica com esse patrimônio imaterial. Trata-se de uma fase de reconhecimento e escuta, na qual a memória social é acessada em sua dimensão cotidiana, oferecendo aos estudantes um ponto de entrada no tempo histórico por meio da tradição popular.

Neste ponto, conforme aponta Rüsen (2007), o caráter histórico de algo existente reside em uma qualidade específica do tempo, definida pela experiência, compreendida como a diferença qualitativa entre passado e presente. Nesse sentido, cabe a nós, professores de história, enquanto mediadores do conhecimento histórico, enfrentar uma das principais tensões presentes na aprendizagem histórica: a discrepância entre a expectativa de futuro e a experiência vivida no presente. Essa dissociação, ao produzir lacunas na compreensão temporal, tende a direcionar a atenção dos sujeitos ao passado como forma de atribuir sentido à realidade presente e de projetar possibilidades de ação no tempo vindouro (p.85).

Podemos dizer que, na produção narrativa das Maricotas, portanto, exemplifica-se a superação da dissociação entre tempo vivido e tempo histórico, integrando-os em uma construção consciente de sentido e pertencimento. Esse movimento conduz, de forma consequente, à etapa da interpretação.

Assim, tal experiência é reelaborada pela interpretação, operação na qual os dados obtidos são reorganizados e integrados em uma argumentação. A equipe demonstra domínio dessa etapa ao articular as informações coletadas com conceitos e temporalidades que situam o protagonismo das Maricotas no contexto de gênero e de resistência. Como aponta Rüsen (2007), ao tratar da dimensão da aprendizagem histórica, os sujeitos não apenas registram os fatos do passado, mas os interpretam e lhes atribuem sentidos, estabelecendo significados que permitem distinguir o que deve ser considerado relevante a partir de determinadas perspectivas. Nesse sentido, afirma:

Eles dão aos fatos ‘significados’ históricos. Eles estabelecem significado e fazem possíveis diferenciações de acordo com pontos de vista sobre o que é importante [...] São principalmente, as dissonâncias cognitivas e afetivas entre a experiência do tempo e os modelos de interpretação da história que levam a um crescimento na aprendizagem como uma competência de interpretação possível. (Rüsen, 2007, p. 86).

Por fim, observa-se a operação da orientação, momento em que o saber histórico adquirido é mobilizado como instrumento de posicionamento no presente. Isso se manifesta na maneira como os estudantes ressignificam a performance das Maricotas como um símbolo de resistência feminina e de preservação identitária, apontando para a necessidade de reconhecimento e valorização dessas práticas no debate público atual.

Assim, a “identidade histórica”³⁶ evocada na tarefa final adquire, nesse contexto, um caráter especificamente histórico à medida que suas dimensões temporais transcendem os limites da experiência individual. Como destaca Rüsen (2007), a identidade histórica se constitui quando os sujeitos são capazes de integrar o passado e o futuro em uma narrativa que confere continuidade à existência coletiva, superando, assim, a finitude do indivíduo por meio da memória compartilhada. Nesse processo, a memória atua não como simples recordação, mas como elemento estruturante da consciência histórica, permitindo que os estudantes reconheçam nas práticas culturais das Maricotas não apenas vestígios do passado, mas referências ativas para a construção de sentidos no tempo presente.

Desse modo, dá para perceber como essas três operações não se desenvolvem de forma estanque, mas integram-se dinamicamente ao longo do processo formativo, sendo essenciais para a constituição de uma aprendizagem histórica que ultrapassa a memorização de conteúdos e se funda na construção de significados.

Acreditamos que é nesse contexto que se evidenciam a formação docente, o letramento científico e a divulgação científica — um tripé formativo que se articula diretamente com os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa articulação se manifesta não apenas pelo domínio técnico demonstrado em atividades pontuais ou pelo desempenho em questões objetivas, mas, sobretudo, pela densidade interpretativa e pela intencionalidade crítica mobilizadas nas produções finais da olimpíada, especialmente nos vídeos documentários. Tais produções permitem observar, com base em Rüsen, as formas narrativas como expressões do pensamento histórico, revelando um certo grau de apropriação do passado como instrumento de reflexão e de posicionamento temporal dos sujeitos escolares.

Nesse processo, a OEHM opera também como política pública de natureza educativa, promovendo o engajamento de professores e estudantes em práticas formativas que extrapolam os limites do currículo formal, ao incorporar temas, metodologias e abordagens que usualmente permanecem à margem do cotidiano escolar.

³⁶ A identidade histórica, neste contexto, é compreendida como "um termo comum para a consistência diacrônica dos sujeitos no tempo", ou seja, a capacidade de integrar experiências passadas, presentes e expectativas de futuro em uma narrativa coerente que sustenta a continuidade da existência histórica (Rüsen, 2007, p. 88).

Mas será que tal análise também se manifesta nas produções de outras equipes participantes da OEHM? Deste modo, partimos para a análise da próxima e última equipe, com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre os efeitos formativos da olimpíada e a mobilização da consciência histórica em distintos contextos escolares. A seguir, examinaremos o percurso dessa equipe na OEHM e a produção realizada na tarefa final, tomando como base os referenciais teóricos de Rüsen (2007) que orientaram a abordagem até aqui.

Ressalte-se que essa equipe teve um desempenho inferior em relação à anterior; no entanto, tal fato não compromete a relevância analítica do caso, mas, ao contrário, amplia as possibilidades interpretativas da pesquisa. Sendo assim, a diferença nos resultados alcançados permite considerar outros fatores implicados no processo de aprendizagem histórica, tais como as condições objetivas de participação, as estratégias de mediação docente, o repertório cultural dos estudantes e as dinâmicas locais de produção do conhecimento.

3.4 Equipe NTJ/Historiadoras – Entre Fés e Marés: memórias vivas de Carutapera.

O que se pretende, nesta próxima análise, é considerar as experiências de ensino vivenciadas no contexto da Olimpíada. Para tanto, será realizado, mais uma vez, um percurso descritivo-analítico da atuação da equipe ao longo das etapas do evento, com especial atenção à dinâmica de participação, às estratégias de abordagem dos conteúdos e às formas de mediação pedagógica observadas. Por fim, trataremos da tarefa final, que será objeto de uma análise mais aprofundada de cunho conceitual, buscando elencar os quatro tipos de consciência histórica propostos por Rüsen (2007), com ênfase na articulação entre os referenciais teóricos mobilizados e as operações do pensamento histórico evidenciadas na produção da equipe.

Um aspecto que chamou atenção logo no início da análise desta equipe é a escolha do nome, formado pelas iniciais dos nomes das integrantes — todas meninas —, o que já sinaliza uma identidade coletiva marcada pelo protagonismo feminino. Essa composição confere singularidade à equipe e dialoga com um dos propósitos fundamentais da Olimpíada: promover a inserção e o reconhecimento de meninas em espaços de reflexão crítica, cooperação intelectual e produção do conhecimento histórico.

Na primeira fase³⁷, a equipe obteve seis acertos em um total de dez questões objetivas, o que corresponde a 60% de aproveitamento. Desta vez, os acertos não se limitaram à

³⁷ Equipe NTJ/Historiadoras - Respostas da Prova 1 disponíveis para consulta digital em: <https://1drv.ms/w/c/829e5442b136e314/Edje8QkyNMRNgdxdwh4WJqwBDKaDjiUCeyp-PkL1ZZvZw>

reprodução de informações factuais; ao contrário, revelaram domínio de aspectos estruturantes da história do Maranhão, como os processos de urbanização da capital, a formação das estruturas econômicas coloniais, a resistência das comunidades tradicionais e os efeitos da política desenvolvimentista durante o regime militar. Em tais questões, a equipe demonstrou capacidade de articulação entre passado e presente e uso adequado de categorias analíticas pertinentes ao campo da história social.

Contudo, a prova também apresentou quatro respostas incorretas, as quais devem ser lidas não como simples falhas, mas como indícios de inconclusões analíticas. Em determinadas questões, a equipe pareceu incorrer em interpretações incorretas, o que resultou em desencontros com o que era especificamente solicitado. Isso se evidencia, por exemplo, na questão relativa às estearias da Baixada Maranhense, em que a resposta fornecida privilegiou uma leitura simbólica e política do sítio arqueológico, desconsiderando o foco mais objetivo da questão, centrado em aspectos ambientais e estruturais da ocupação indígena. Em outra questão, a escolha de múltiplos fragmentos quando apenas um era requerido sugere uma dificuldade pontual na leitura do enunciado e na delimitação do critério de resposta, mais do que uma falha de conteúdo.

No que tange à questão discursiva, em comparação à equipe anterior, Tamancão na História, a equipe NTJ/Historiadoras apresentou uma resposta mais concisa, com estrutura clara e foco direto nos três eixos centrais da questão: reivindicações (implementação da meia-passagem), repressão (violência policial e acusações ideológicas) e consequências (regulamentação do direito e estímulo a novas mobilizações). Ainda que menos detalhada, a resposta se destaca pela capacidade de síntese e pela articulação entre o contexto local e o regime ditatorial, o que demonstra boa compreensão da dimensão política do evento.

De maneira geral, o desempenho da equipe nesta primeira prova consideramos, para todos os efeitos, regular, sobretudo quando se reconhece a complexidade da questão discursiva proposta e a coerência argumentativa das respostas. Pois a prova traz à tona um debate que requer uma leitura crítica das fontes e um manejo cognitivo para interpretação de espaços de produção de sentidos históricos.

Na segunda prova³⁸, observa-se um desempenho que combina acertos conceituais relevantes com algumas dificuldades interpretativas. Das dez questões objetivas, seis foram respondidas corretamente, o que corresponde a um aproveitamento de 60%. A equipe

³⁸ Equipe NTJ/Historiadoras - Respostas da Prova 2 disponíveis para consulta digital em: <https://1drv.ms/w/c/829e5442b136e314/Ee9dLkzMWzxDkDTbS681BUUBsl6ljiFDeu854z7XdtKdQ>

apresentou acerto nas questões 2, 3, 4, 5, 6 e 10, o que mostra um domínio em temas como preservação patrimonial, cultura material arqueológica, movimentos sociais, conflitos agrários e práticas culturais de resistência.

Nessas respostas, foi possível verificar que as estudantes mobilizaram informações de uma maneira mais certa, o que expressa a capacidade de leitura crítica de fenômenos históricos e compreensão das dinâmicas sociais e territoriais do Maranhão.

Por outro lado, as questões 1, 7, 8 e 9 apresentaram equívocos que indicam limites conceituais ou dificuldades de articulação entre enunciado e alternativas por parte da equipe. A resposta à questão 1, embora próxima da correta, não contemplou o aspecto da ambiguidade com que os amotinados eram percebidos, ponto essencial à interpretação. Já na questão 7, o erro se deve a uma falha de identificação dos itens corretos, o que sugere necessidade de maior atenção ao método de resolução de questões do tipo múltipla escolha combinada.

Na questão 8, a equipe incorreu em um erro conceitual sobre a base econômica maranhense no início da República, enquanto a resposta à questão 9 revelou dificuldade em reconhecer os elementos estruturantes do conflito agrário contemporâneo, particularmente no que tange à sojicultura e à introdução de tecnologias.

Algo positivo ocorreu na questão 11, de natureza discursiva, que propôs aos participantes refletirem sobre a cultura popular e a inserção das mulheres nesses espaços historicamente marcados por dominação masculina. A resposta apresentada pela equipe desenvolveu uma argumentação coerente, evidenciando compreensão sobre os processos de exclusão de gênero e os mecanismos de resistência protagonizados por mulheres em manifestações culturais populares, como no caso das coureiras nas festas de São Benedito, em São Luís. A equipe reconheceu, com clareza, que a cultura popular não é um espaço neutro, mas sim um campo de disputas simbólicas e de afirmação de identidades.

Depreende-se que a análise discursiva desenvolvida pela equipe ancorou-se em uma perspectiva crítica, que valoriza a atuação feminina enquanto gesto político e forma de desconstrução das hierarquias patriarcais. Ainda que a resposta privilegie uma abordagem afirmativa e descritiva, observa-se o esforço da equipe em mobilizar conceitos relacionados à igualdade de gênero, resistência e construção de pertencimento.

Deste modo, vemos que a redação contempla as exigências da questão, embora pudesse expandir o vínculo entre práticas culturais e estruturas de poder com maior densidade teórica. Faltou, por exemplo, uma referência mais clara às noções de cultura como campo de tensão ou à ideia de patrimônio imaterial como espaço de poder em relação à negociação de memórias e

identidades. Apesar disso, a equipe demonstrou capacidade de organizar argumentos, utilizar exemplos pertinentes e expressar criticamente os desafios enfrentados pelas mulheres na cultura tradicional.

Compreendemos que a equipe, nesta etapa, revelou maturidade conceitual em temas estruturantes da história e cultura maranhense, embora apresente limitações pontuais em itens que exigem maior precisão conceitual e domínio de estratégias de leitura e metodologia científica.

En passant, na terceira prova³⁹ realizada, a equipe obteve êxito em oito questões, o que corresponde a um índice de acertos de 80%. Logo, tal resultado indica consistência na apreensão de conteúdos ligados à história do Maranhão, à cultura afro-brasileira, à memória social e às estruturas políticas e econômicas que marcam os processos históricos regionais.

As questões respondidas corretamente — números 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 — abordaram, respectivamente, temas relacionados à arqueologia indígena (estearias), ao tráfico de pessoas escravizadas, ao patrimônio histórico, à representação artística da fundação de São Luís, à modernização portuária e rodoviária no Maranhão, à presença francesa no período colonial, à resistência quilombola e às disputas entre elites provinciais no processo de formação institucional republicana. Em todas essas questões, as alunas mostraram domínio terminológico e capacidade de articulação entre o enunciado e a alternativa correta, evidenciando uma leitura atenta e uma boa interpretação dos conteúdos.

No entanto, na questão 3, que solicitava uma compreensão acerca da base econômica do Maranhão no início da Primeira República, a equipe indicou a atividade extrativista das chamadas "drogas do sertão", quando a alternativa correta relacionava-se à atividade agrícola voltada para gêneros alimentícios. Trata-se, portanto, de um erro conceitual associado a uma possível imprecisão cronológica ou a uma generalização indevida sobre as formas de produção predominantes no período em questão.

Já na questão 10, que tratava da interpretação de uma canção do bloco afro Abiyéyê Maylô, a resposta da equipe, embora pertinente e coerente em sua leitura da música como instrumento de afirmação identitária e denúncia das desigualdades raciais, não correspondia com precisão ao que era demandado pelo enunciado. O erro, neste caso, parece residir mais na interpretação da intencionalidade da letra do que em desconhecimento do tema, apontando para uma dificuldade pontual de compreender informações implícitas no texto.

³⁹ Equipe NTJ/Historiadoras - Respostas da Prova 3 disponíveis para consulta digital em: https://1drv.ms/w/c/829e5442b136e314/EfawIXuEL7JFgAB39ALwNlgB65Q5IDZOKIMErENmNW_9mw

No que se refere à questão 11, de natureza discursiva, a análise proposta envolvia uma reflexão sobre as políticas de assimilação dos povos indígenas na Primeira República, com ênfase no papel do SPI (órgão referido como "Splitn" na transcrição da resposta). A equipe apresentou uma argumentação centrada na crítica à política indigenista desenvolvida no período, reconhecendo a contradição entre o discurso oficial de proteção e a prática de imposição cultural e apagamento identitário. A resposta destacou o caráter tutelar do SPI e sua orientação civilizatória, baseada na premissa de que os indígenas deveriam ser integrados à sociedade nacional por meio da renúncia a seus modos de vida, línguas e tradições.

Neste sentido, o texto elaborado pela equipe aponta corretamente que tal política, ainda que apresentada sob a retórica da proteção, configurou-se como uma estratégia de dominação cultural que desrespeitava os direitos humanos desses povos.

Embora a argumentação seja clara, percebe-se novamente a ausência de uma abordagem mais aprofundada que pudesse explorar com maior densidade teórica os fundamentos do indigenismo republicano e os impactos estruturais da política assimilacionista. Conceitos como etnocídio, tutela e neocolonialismo poderiam ter sido mobilizados para qualificar o debate. Além disso, faltam referências diretas a fontes históricas, normativas legais ou debates contemporâneos que poderiam fortalecer a argumentação, conferindo maior robustez à análise. Ainda assim, a equipe demonstrou compreensão dos eixos estruturantes do tema e capacidade de mobilizar categorias interpretativas compatíveis com o nível exigido pela questão.

Em termos gerais, o desempenho na terceira prova reafirma a trajetória formativa da equipe, com avanços observáveis tanto na precisão conceitual das questões objetivas quanto na postura analítica adotada na redação da resposta discursiva. Esse conjunto do material evidencia a consolidação de competências em leitura, interpretação e crítica histórica, além de um comprometimento ético com a valorização das memórias e lutas dos sujeitos subalternizados na história brasileira.

Por fim, a seguir apresenta-se uma representação gráfica, em forma de Nuvem de Palavras, a qual sintetiza os principais conceitos, temas e categorias históricas mobilizados pela equipe NTJ/Historiadoras ao longo das três fases da olimpíada.

Partindo agora para a análise da quarta fase⁴⁰, o vídeo documentário produzido pela equipe apresenta uma narrativa visual construída a partir de múltiplas linguagens, articulando imagens aéreas, entrevistas, registros cotidianos e cenas devocionais para representar aspectos históricos, culturais e simbólicos da cidade de Carutapera, no Maranhão. Como uma espécie de curta-metragem, com duração de 1 minuto e 19 segundos, a equipe buscou mostrar, como uma colagem audiovisual, o cotidiano da pesca, a produção do gelo e as práticas religiosas (católicas e de matriz afro-brasileira), sendo que os relatos da comunidade local compõem um panorama articulando a memória social e as identidades coletivas da região.

Do ponto de vista descritivo, o vídeo se organiza em torno de vinte cenas que entrelaçam registros da vida comunitária — como o trabalho de pescadores, a movimentação no mercado municipal, as festividades religiosas e os espaços sagrados — com depoimentos de agentes locais, como um praticante de umbanda, o presidente da Instância de Governança Regional e um morador antigo da cidade.

Crê-se haver aqui uma intenção de evidenciar a multiplicidade cultural do município. A presença de imagens captadas por drone, aliada à inserção de elementos patrimoniais, como a Basílica Menor de São Sebastião, confere à montagem um ritmo próprio, valorizando o território como espaço vivido e simbolicamente ressignificado. A sobreposição entre práticas religiosas distintas, como o catolicismo popular e a umbanda, é um dado relevante para a compreensão da pluralidade espiritual presente em Carutapera, e foi abordada com sensibilidade visual e respeitosa escuta aos sujeitos representados.

A partir de uma análise conceitual do documentário, em diálogo com o roteiro, podemos observar uma intencionalidade narrativa que vai além da descrição empírica dos eventos ou da paisagem. Certamente, é razoável supor que a escolha por integrar diferentes vozes — institucional, religiosa, comunitária — constitui uma estratégia de valorização da oralidade como fonte histórica, aproximando-se dos fundamentos da aprendizagem histórica que propõem a ampliação dos referenciais narrativos e o reconhecimento da história vivida como conteúdo escolar relevante. Nesse sentido, a equipe mobiliza, ainda que de maneira intuitiva, categorias centrais ao ofício do historiador como memória, identidade, cultura e território.

⁴⁰ Equipe NTJ/Historiadoras - Tarefa final do vídeo documentário disponível para consulta digital em: https://oehm.iema.ma.gov.br/upload/documentos/760/comando2_1_166731007064964880bb5b29.94906105.mp4

Quanto ao roteiro⁴¹, o vídeo revela um certo cuidado com a organização da sequência narrativa, indicando a preocupação com a coerência entre imagem e enunciação. Cada cena prevista no documento corresponde a uma camada significativa da realidade local: seja a pesca como eixo econômico, seja a devoção como expressão comunitária, seja o patrimônio como testemunho material da experiência histórica.

Há, portanto, uma clara intenção de conferir densidade interpretativa às imagens, mesmo que a curta duração do vídeo tenha imposto limitações ao aprofundamento de certos temas. Nota-se, por exemplo, que os fragmentos relacionados às manifestações religiosas afro-brasileiras poderiam ter sido mais explorados em termos contextuais, especialmente quanto às tensões e disputas por legitimidade no espaço público da cidade.

Ainda assim, o material produzido se propõe a valorizar o saber local e reconfigurar o espaço urbano como território de pertencimento e resistência simbólica. A inserção da figura do Padre Augusto Mozzeti, destacado no áudio como arquiteto e construtor da basílica, insere-se nesse esforço de valorizar personagens históricos que atuaram na conformação da memória coletiva. O roteiro e o vídeo, tomados em conjunto, revelam o compromisso do professor em colocar as alunas diante de uma prática educativa voltada à escuta, à mediação e à construção de sentidos históricos.

Em síntese, essa experiência se alinha a uma concepção latente em que o ensino de História tem por finalidade colocar os estudantes em contato com o território, a diversidade cultural e a escuta das vozes locais, que constituem elementos formativos centrais para aprendizagem histórica. Trata-se de uma produção que, mesmo em sua brevidade, busca uma compreensão das articulações entre memória, patrimônio e identidade.

Ao aprofundarmos a discussão teórica sobre a tarefa final realizada pela equipe, revela-se oportuno destacar um conjunto de operações cognitivas que estruturam o campo da consciência histórica. Nesse horizonte, Rüsen (2007) identifica que tais operações se expressam por meio de fundamentos narrativos que orientam a maneira como os sujeitos historicizam suas experiências, organizam temporalidades e conferem sentido ao passado, projetando, a partir dele, expectativas em relação ao futuro.

Nessa direção, tornam-se igualmente relevantes as especificidades da narrativa histórica, sobretudo no que diz respeito às suas quatro tipologias — tradicional, exemplar, crítica e genética —, as quais constituem referenciais analíticos fundamentais para a

⁴¹ Equipe NTJ/Historiadoras - Roteiro da Tarefa Final disponível para consulta digital em: https://oehm.iema.ma.gov.br/upload/documentos/760/comando1_1_132017248364964880bb4668.52121457.pdf

compreensão dos distintos modos de construção do sentido histórico acionados na tarefa em questão.

Considerando estes aspectos, é possível empreender uma interpretação crítica da tarefa final a partir dos fundamentos estruturantes da narrativa histórica, o que se configura como um caminho profícuo para a compreensão dos sentidos produzidos por essa experiência. Para tanto, como etapa inicial dessa análise, é indispensável recorrer à contribuição teórica de Rüsen (2007), que propõe três funções fundamentais da narrativa na constituição da consciência histórica.

Do ponto de vista teórico, a primeira dessas funções está relacionada à vinculação da narrativa aos ambientes de memória. Nessa perspectiva, a narrativa histórica atua como instrumento de preservação e ressignificação das experiências do passado. Em destaque, a segunda função, que se refere à capacidade da narrativa de conferir unidade às três dimensões do tempo histórico — passado, presente e futuro —, permitindo que os acontecimentos passados sejam compreendidos em sua relevância para o presente e orientem projeções futuras. A este respeito, é importante considerar a terceira função, que diz respeito à contribuição da narrativa para a constituição da identidade dos sujeitos envolvidos. A relevância disto está em organizar o tempo histórico e selecionar elementos significativos do passado, de tal modo que a narrativa oferece referenciais simbólicos que sustentam a construção de pertencimentos, orientando a ação no tempo (Rüsen, 2007, p. 97).

Diante dessas funções, é pertinente indagar de que modo esses fundamentos podem auxiliar na compreensão da tarefa desenvolvida pelos estudantes e pelo professor orientador. Podemos dizer que o documentário produzido apresenta indícios desses fundamentos. A partir da escuta e valorização das memórias locais, os estudantes construíram uma narrativa que reconfigura simbolicamente a experiência histórica da comunidade. Outro aspecto que caminha nesta direção refere-se à articulação entre passado e presente, estabelecida por meio de imagens, depoimentos e expressões culturais, resultando em um discurso histórico que, ao documentar, também ressignifica vivências, evidenciando os modos como o tempo é vivido e interpretado pelos sujeitos envolvidos.

Nesta mesma linha de argumentação, chegamos às quatro tipologias da narrativa histórica⁴². A esse respeito, Rüsen (2007) destaca que toda obra de natureza histórica é

⁴² No mesmo estudo, Rüsen (2007, p. 63) também apresenta uma tipologia da consciência histórica, classificando-a em quatro formas principais: tradicional, exemplar, crítica e genética. Cada uma dessas modalidades expressa distintos modos de relação com o tempo histórico e de atribuição de sentido ao passado, refletindo diferentes padrões de orientação temporal adotados pelos sujeitos.

estruturada a partir de elementos narrativos específicos, cuja combinação confere singularidade ao relato produzido. Essa peculiaridade narrativa não é aleatória, mas resulta de escolhas conscientes que envolvem a seleção, ordenação e interpretação dos acontecimentos históricos.

Nesse sentido, o autor argumenta que tais configurações narrativas oferecem instrumentos conceituais fundamentais para distinguir os diferentes componentes que compõem uma narrativa histórica — como a temporalidade, a causalidade, a perspectiva do narrador e o posicionamento valorativo —, permitindo, assim, a reconstrução crítica da lógica interna que orienta a construção do sentido histórico em cada obra. Com base nessa abordagem, torna-se possível analisar de maneira mais precisa como os sentidos do passado são elaborados, legitimados e comunicados, e em que medida tais sentidos contribuem para a formação da consciência histórica dos sujeitos (Rüsen, 2007, p. 103).

Para complementar esta argumentação realizada até o momento, vamos partir para a compreensão de que, ao mobilizarmos as quatro tipologias da narrativa histórica delineadas por Rüsen (2007) como ferramenta interpretativa para a análise da tarefa final, torna-se possível acessar indicadores da consciência histórica mobilizada pelos estudantes no processo de elaboração do vídeo documentário.

Tendo isso em mente, observamos que a aplicação dessas tipologias se propõe à classificação de estilos narrativos, como também se propõe a um recurso metodológico que possibilita compreender de que modo os sujeitos envolvidos interpretam o tempo histórico, atribuem sentido ao passado e projetam orientações para o presente e o futuro.

Nesse sentido, acreditamos que o exercício de análise fundamentado nas tipologias da consciência histórica, sendo elas as narrativas tradicional, exemplar, crítica e genética, fornece subsídios teóricos e empíricos para a reconstrução da lógica narrativa que estrutura o discurso histórico produzido na tarefa final.

No caso do vídeo documentário, observa-se a predominância da narrativa tradicional como eixo estruturante. Podemos perceber que essa tipologia manifesta-se na valorização de práticas culturais e religiosas que resgatam as origens da comunidade de Carutapera, apresentando-as como elementos constitutivos da vida presente.

A articulação entre memória e identidade coletiva aparece de forma recorrente nas imagens e depoimentos relacionados à pesca, à produção do gelo e às manifestações religiosas, configurando um campo narrativo em que o passado adquire um sentido de permanência e continuidade. O tempo, nesse enquadramento, assume um caráter de eternidade, reforçando a

importância das tradições como referências simbólicas fundamentais para a orientação dos sujeitos no mundo contemporâneo (Rüsen, 2007, p. 99).

Em paralelo, também se fazem presentes traços da narrativa exemplar. Essa forma narrativa aparece na seleção de experiências que ilustram condutas valorizadas e modos de vida considerados dignos de preservação. O documentário destaca, por exemplo, a persistência dos saberes tradicionais e o respeito às práticas coletivas, sugerindo que tais elementos funcionam como modelos de conduta e orientações normativas para a comunidade. Aqui, o tempo histórico ganha sentido na espacialidade e na recorrência de práticas que demonstram continuidade entre gerações (Rüsen, 2007, p. 100).

Embora a narrativa crítica não esteja explicitamente tematizada na produção analisada, é importante mencioná-la como horizonte teórico. Trata-se da tipologia que problematiza os sistemas herdados de valores, crenças e instituições, questionando suas legitimidades e revelando suas contradições. No caso do vídeo, sua ausência indica um posicionamento que privilegia a valorização e a preservação das tradições, sem tensioná-las a partir de conflitos ou rupturas. No entanto, a menção a essa forma narrativa é relevante para marcar os limites interpretativos da produção e situá-la no espectro das possibilidades narrativas de construção do sentido histórico (Rüsen, 2007, p. 101).

Por fim, a presença da narrativa genética pode ser observada, ainda que de forma incipiente, na tentativa de representar a história local como parte de um processo contínuo de transformação. Alguns trechos do vídeo sugerem movimentos de adaptação e mudança, especialmente na forma como as tradições são atualizadas nas práticas cotidianas da comunidade. A narrativa aponta, assim, para uma compreensão histórica que reconhece o dinamismo do tempo e a capacidade dos sujeitos de reorganizar sua experiência à luz de novas condições e desafios (Rüsen, 2007, p. 102).

Nesse conjunto, a análise do vídeo documentário a partir das quatro tipologias da narrativa histórica permite compreender como os estudantes, orientados por seu professor, mobilizam diferentes formas de consciência histórica para representar simbolicamente a trajetória da comunidade de Carutapera. Nesse sentido, a produção nos dar indícios de uma certa apropriação de conteúdos históricos e a capacidade de atribuir sentido ao passado, de forma articulada com o presente vivido e com as expectativas projetadas para o futuro.

Em síntese, observa-se, no próprio documentário, que essas tipologias podem ser organizadas segundo uma determinada ordem lógica. A narrativa tradicional constitui, em termos estruturais, a forma originária. A narrativa genética, por sua vez, pressupõe elementos

formais e funcionais das narrativas exemplar e tradicional como precondições. De modo análogo, cada narrativa exemplar incorpora traços característicos das narrativas tradicionais. Assim, à luz da tendência geral que conduz a transição das formas tradicionais para as exemplares e, destas, para as genéticas, pode-se inferir que as narrativas críticas atuam como elementos catalisadores desse processo de transformação narrativa (Rüsen, 2007, p. 104).

Esse encadeamento teórico proposto por Rüsen permite compreender as diferentes formas narrativas como configurações que coexistem em tensão e que revelam distintos graus de elaboração no modo como os sujeitos interpretam a experiência histórica. Neste sentido, é possível estabelecer uma interlocução produtiva entre a proposta de Jörn Rüsen e a fenomenologia da temporalidade desenvolvida por Edmund Husserl.

Assim, enquanto Rüsen compreende as formas narrativas como configurações interpretativas que os sujeitos elaboram para dar sentido à experiência histórica, Husserl demonstra que essa própria experiência é estruturada por uma consciência temporal que opera mediante retenções e protensões, permitindo a constituição dos objetos no tempo. Nesse sentido, a narrativa histórica, tal como formulada por Rüsen, pressupõe uma vivência temporal que, segundo Husserl, é sempre incompleta e doada à consciência por meio de perfis parciais (Thomé, 2012, p.08).

A unidade do passado narrado, portanto, não é um dado absoluto, mas resulta da articulação entre diferentes modos de aparição da experiência, o que reforça a ideia de que a história é constituída a partir de múltiplas possibilidades de sentido, fundadas na temporalidade vivida e interpretada pelo sujeito. Ainda que o aprofundamento dessa relação entre consciência histórica e consciência temporal não constitua o objetivo central desta pesquisa, esse diálogo teórico abre um campo promissor para investigações futuras que pretendam explorar, com maior rigor, as bases fenomenológicas da constituição narrativa da história.

Sendo assim, no contexto da produção estudantil analisada, a identificação dessas tipologias possibilita mapear os níveis de complexidade narrativa mobilizados, como também avaliar em que medida os discursos históricos perpetrados pela equipe refletem uma apropriação crítica do passado e uma projeção consciente de orientações para o futuro, articulando memória, identidade e responsabilidade histórica.

Para finalizar este capítulo, é possível observar que as análises realizadas das duas equipes examinadas apresentam elementos que se complementam. Os critérios interpretativos utilizados na avaliação da primeira equipe poderiam, com igual pertinência, ser aplicados à segunda, e vice-versa. Essa possibilidade aponta para a riqueza metodológica e conceitual dos

trabalhos desenvolvidos no âmbito da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM), sugerindo que o mesmo procedimento analítico poderia ser ampliado para abarcar o conjunto das 148 tarefas finais.

Embora se trate de uma tarefa exaustiva, tal abordagem permitiria a realização de estudos comparativos mais amplos, capazes de revelar recorrências, singularidades e deslocamentos narrativos, abrindo, assim, novas possibilidades de reflexão histórica a partir dessas produções. Além disso, esse exercício analítico pode contribuir para um diálogo profícuo com a própria historiografia, quiçá oferecendo insights valiosos para o ensino de História, ao evidenciar como práticas escolares podem produzir formas legítimas de construção e representação do passado.

Trata-se de uma agenda de pesquisa que se projeta para um possível desenvolvimento em nível de doutorado, especialmente ao se considerar, como desdobramento, a análise das trajetórias dos 80 estudantes contemplados com bolsas de Iniciação Científica Júnior, consolidadas em dezembro de 2024, o que amplia o escopo investigativo sobre os impactos formativos da olimpíada.

CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL *HISTOLIMPÍCA DIGITAL MARANHENSE* NO SITE OFICIAL DA OEHM.

O produto educacional intitulado *HistOlimpíca Digital Maranhense* foi idealizado com o propósito de consolidar as boas práticas em sala de aula, concebido como uma seção específica voltada ao(à) docente, integrada à plataforma digital da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM), voltada à valorização, sistematização e disseminação de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM).

Tal iniciativa está em consonância com as diretrizes delineadas ao longo desta dissertação, articulando-se com as expectativas de aprendizagem e, especialmente, com a proposta de ensino de História aqui defendida, fundamentada nos pressupostos de diversos autores, como os da Teoria da História de Jörn Rüsen sobre consciência histórica. Este produto pretende constituir um acervo colaborativo em constante atualização, no qual a comissão organizadora do evento olímpico compartilha diretrizes práticas para professores, promovendo a difusão científica no ensino de História, com um foco particular na história local.

Com o avanço de cada edição da OEHM, novas práticas são incorporadas a seção, o que contribui para a ampliação do repertório didático e metodológico disponível, reforçando o papel

do professor como agente mediador da consciência histórica, pesquisador de sua própria prática e produtor de conhecimento.

A estrutura dessa seção está voltada ao desenvolvimento do pensamento histórico crítico, coerente com os princípios epistemológicos da disciplina História. Propõe-se, assim, um letramento histórico digital, que articula conteúdos conceituais e procedimentais, favorecendo a replicabilidade das práticas propostas.

O produto se ancora em três pilares fundamentais:

1. Intervenção ativa no cotidiano escolar, por meio de práticas que dialoguem com os conteúdos curriculares e que contribuam para a ruptura de silêncios e estereótipos que invisibilizam grupos historicamente marginalizados;
2. Função pública e colaborativa, ao promover a reflexão sobre experiências históricas diversas a partir da realidade das comunidades escolares maranhenses, inseridas nas demandas da cultura digital contemporânea;
3. Metodologia replicável e flexível, que respeite as especificidades de cada ambiente escolar e se adapte às diferentes realidades educacionais do estado.

A organização do produto educacional *HistOlimpica Digital Maranhense* se baseia, portanto, em uma proposta de Educação Histórica crítica e participativa, estruturada por atividades que integram teoria e prática, e que estimulam o protagonismo docente e discente na construção do conhecimento histórico.

Metodologia prática para a construção do produto educacional *HistOlimpica Digital Maranhense*:

- Levantamento sistemático das práticas pedagógicas desenvolvidas nas edições da OEHM;
- Curadoria de vídeos documentários com seus respectivos roteiros;
- Classificação das boas práticas de modo a auxiliar o percurso olímpico do professor durante as etapas da competição;
- Desenvolvimento da interface digital, dividida em:

✓ *Explorar Boas Práticas*

✓ *Enviar sua Experiência*

- Atualização anual com inclusão de novas experiências oriundas da OEHM;
- Inclusão de espaço para comentários e sugestões dentro do próprio site;
- Revisões periódicas com base nas contribuições da rede de usuários;
- A cada nova edição da OEHM, a seção será atualizada com novas boas práticas;
- Estímulo à formação de uma comunidade colaborativa de educadores, que alimentam e se beneficiam mutuamente do acervo.

4.1 Arquitetura da HistOlimpíca Digital Maranhense.

A partir deste ponto, iniciaremos a descrição detalhada da seção *HistOlimpíca Digital Maranhense*⁴³ e será apresentado em tópicos temáticos, com o intuito de evidenciar seus fundamentos teóricos, metodológicos e operacionais.

O primeiro tópico aborda os desafios e as potencialidades das olimpíadas científicas no contexto da Educação Básica. Neste tópico, as olimpíadas são compreendidas como estratégias capazes de mobilizar o conhecimento escolar e ampliar o escopo da aprendizagem para além dos limites tradicionais da sala de aula. Contudo, sua implementação enfrenta obstáculos significativos, como as desigualdades estruturais entre as escolas, a exclusão digital, a escassez de recursos didáticos e a insuficiência de formação continuada para os docentes.

Neste sentido, o tópico busca evidenciar como as olimpíadas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades analíticas, investigativas e colaborativas, promovendo tanto o protagonismo dos estudantes quanto a valorização do papel do professor como mediador do processo educativo. Ao apresentar a estrutura metodológica das olimpíadas, o tópico procura destacar seu caráter competitivo como fator de estímulo à participação ativa de professores e estudantes, por meio da realização de provas, atividades práticas e momentos formativos ao longo das etapas da competição.

O Relatório de Gestão do CNPq (2023) é citado como referência institucional que reconhece as olimpíadas científicas como mecanismos estratégicos de incentivo à ciência e à

⁴³ *HistOlimpíca Digital Maranhense* disponível para consulta digital em: <http://200.137.137.68/olimpiadas/home/histolimpica.php>

melhoria da qualidade do ensino na educação básica. Além disso, são apresentados estudos recentes (Magalhães, 2020; Araújo, 2023; Paniago, 2023) que apontam que essas iniciativas favorecem a atualização docente, a aplicação prática do conhecimento e o fortalecimento do letramento digital.

O tópico também aborda a dimensão competitiva das olimpíadas, frequentemente alvo de críticas em razão das desigualdades educacionais do país. No entanto, os insights de autores como Dias (2024) e Meneguello (2010) aparecem para destacar que essa característica, quando orientada por estratégias pedagógicas adequadas, pode assumir um papel formativo relevante, ao preparar os estudantes para os desafios acadêmicos e profissionais de forma ética e reflexiva.

Destaca-se a experiência da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) como uma referência consolidada no campo da Educação Histórica. Sua proposta metodológica, baseada na análise de fontes históricas, no trabalho em equipe e no uso de plataformas digitais, contribui para a formação de uma consciência histórica crítica.

Dando continuidade ao assunto, o tópico, ao discutir os desafios e as potencialidades das olimpíadas científicas, propõe também um conjunto de orientações práticas voltadas à incorporação dessas iniciativas ao cotidiano escolar, com vistas ao fortalecimento do protagonismo discente e ao aprimoramento das práticas pedagógicas. Entre as recomendações destacam-se: a integração de questões de edições anteriores às rotinas de aula; a criação de espaços de estudo contínuo, como clubes de ciências e grupos de pesquisa; o desenvolvimento de atividades investigativas que articulem teoria e prática; e a promoção de oficinas temáticas conduzidas pelos próprios estudantes.

Sugere-se, ainda, o uso de plataformas digitais como recursos de apoio ao ensino, a elaboração de projetos interdisciplinares baseados em problemas reais e o estímulo à produção de materiais autorais, como vídeos, podcasts e infográficos. Também se recomenda a realização de debates sobre os limites das olimpíadas, especialmente no que se refere à equidade e ao acesso, bem como o envolvimento da comunidade escolar no processo.

Por fim, com o intuito de ampliar a dimensão formativa do produto *HistOlimpíca Digital Maranhense*, propõe-se a criação de um espaço dedicado ao(a) professor(a), no qual seja possível relatar experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto da OEHM. Esse ambiente colaborativo visa estimular a socialização de práticas, reflexões e estratégias utilizadas durante a olimpíada, permitindo também o compartilhamento de registros visuais, como fotografias das atividades realizadas em sala de aula.

Nesta opção, o(a) professor(a) encontrará uma caixa de texto com limite de 4.000 caracteres, onde poderá descrever livremente sua experiência, incluindo estratégias didáticas utilizadas, desafios enfrentados, resultados alcançados e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Além do campo para o relato textual, esta opção permitirá o anexo de até cinco imagens em formato JPEG ou PNG, com tamanho máximo de 5 MB por arquivo, possibilitando a inclusão de registros visuais das atividades realizadas em sala de aula.

As experiências compartilhadas pelos(as) docentes poderão ser analisadas e sistematizadas pela comissão organizadora da OEHM com o objetivo de gerar produtos acadêmicos e científicos que contribuam para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. Entre os possíveis desdobramentos, destacam-se a produção de artigos científicos, capítulos de livros, publicações didáticas, catálogos de boas práticas e relatórios técnico-pedagógicos. Tais materiais poderão ser utilizados tanto para fins de formação continuada quanto para subsidiar novas edições da olimpíada, reforçando o compromisso com a valorização do trabalho docente e com a construção coletiva de saberes no ensino de História.

O segundo tópico, denominado “*Uma Olimpíada Científica com Identidade Maranhense*”⁴⁴, visa aprofundar a análise da 1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM) a partir de sua concepção, estrutura institucional e fundamentos teórico-metodológicos. Trata-se de um esforço para compreender como essa iniciativa se insere no campo da educação histórica e, ao mesmo tempo, oferece subsídios concretos à prática docente na Educação Básica, especialmente no que diz respeito ao ensino de História.

Este tópico foi pensado partindo do entendimento de que a OEHM, enquanto evento que articula ensino, pesquisa e extensão, constitui-se como um espaço formativo capaz de mobilizar sujeitos escolares em torno da construção coletiva do conhecimento histórico. Nesse sentido, são abordados pontos em que a olimpíada propõe uma abordagem que valoriza os saberes locais, estimula a investigação e fortalece o protagonismo juvenil, elementos que convergem para a formação de uma consciência histórica crítica. O intuito é mostrar como a proposta se alinha a uma perspectiva educativa que ultrapassa o modelo tradicional de avaliação de conteúdos, ao integrar metodologias ativas e interdisciplinares no cotidiano escolar.

Outro aspecto demonstrado foi a vinculação da OEHM ao Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), que é um aspecto central para sua compreensão. Criado em 2015, o IEMA tem como missão ampliar o acesso à educação técnica

⁴⁴ *HistOlimpica Digital Maranhense* disponível para consulta digital em: <http://200.137.137.68/olimpiadas/home/histolimpica.php>

e científica, por meio de uma proposta pedagógica que conjuga inovação, formação integral e valorização das territorialidades. Fundamentos como a pedagogia da presença, a educação interdimensional e o protagonismo estudantil estruturam sua atuação. Assim como na dissertação, queremos mostrar como a OEHM emerge como uma iniciativa que materializa tais princípios, integrando o ensino de História às demandas sociais, culturais e educacionais do território maranhense.

São pontuados a estrutura da OEHM e a forma como foi concebida, com base em quatro fases sequenciais e classificatórias, realizadas de modo inteiramente virtual, por meio de plataforma digital. É descrito que, ao todo, participaram 709 equipes compostas por estudantes e professores orientadores. Mostra-se também o desenho metodológico da olimpíada, que está ancorado nos descritores do Documento Curricular do Território Maranhense, assegurando coerência com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pontua-se que, ao longo das etapas, as equipes foram desafiadas a realizar análises de fontes históricas, interpretar contextos sociais e elaborar narrativas discursivas, culminando na produção de um vídeo documentário na fase final. Ressalta-se como esse percurso formativo favorece o letramento historiográfico e estimula a integração entre diferentes áreas do conhecimento, como História, Sociologia, Arte e Tecnologia, contribuindo para uma aprendizagem ativa, significativa e conectada à realidade dos estudantes.

Outro aspecto de destaque é a inserção da OEHM no escopo da Iniciação Científica Júnior (ICJ), por meio da concessão de bolsas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa dimensão da olimpíada amplia seu alcance formativo, permitindo que estudantes do Ensino Médio desenvolvam projetos de pesquisa nas áreas de “História e Regionalidade” e “Ensino de História e Saberes Históricos”, sob a orientação de seus professores. Nesse processo, evidencia-se o papel fundamental do docente como mediador do saber e articulador entre a prática investigativa e o currículo escolar.

A análise institucional da OEHM é apresentada de forma a evidenciar sua singularidade no cenário educacional brasileiro, destacando-se como a única olimpíada estadual de História atualmente em atividade. O texto explicita que sua implementação possibilitou a observação tanto das potencialidades quanto dos desafios dessa proposta.

Entre os principais entraves identificados, são destacados a necessidade de maior suporte técnico às escolas participantes, a oferta de formação continuada aos docentes e a integração da olimpíada aos calendários escolares. Ainda assim, ressalta-se que a experiência acumulada ao longo da primeira edição permitiu a sistematização de boas práticas pedagógicas,

como a adaptação das metodologias da OEHM ao cotidiano escolar, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o uso da tarefa final como ferramenta avaliativa centrada na produção autoral e na reflexão histórica.

Em termos quantitativos, a edição de 2023 da OEHM contou com a participação de 2.207 integrantes, dos quais 2.127 eram estudantes e 80 professores, oriundos de diferentes regiões do estado, conforme dados disponíveis no site oficial do evento (IEMA, 2023b, s/p). A análise desses números, associada a relatos da comissão organizadora e à documentação produzida, oferece uma base importante para a avaliação de seu impacto pedagógico e institucional, além de orientar futuras ações de replicação e aprimoramento.

Dessa forma, a conclusão do tópico evidencia como a OEHM se consolida enquanto uma experiência educacional que articula currículo escolar, valorização da história local e protagonismo estudantil. Ao longo deste tópico, destacou-se a importância da olimpíada na promoção da integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que a configura como uma prática formativa capaz de contribuir significativamente para o fortalecimento da consciência histórica e para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem no campo da História, sobretudo no contexto da Educação Básica.

O terceiro tópico⁴⁵, intitulado “*Narrar para aprender: o que a OEHM pode nos ensinar*”, foi construído com a finalidade de evidenciar os principais aprendizados derivados da tarefa final da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM), tendo como foco central a elaboração de vídeos documentários por parte das equipes participantes. A proposta da tarefa final revelou-se uma das experiências mais significativas da olimpíada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto metodológico, por articular a escuta ativa, a valorização da memória local e a construção de narrativas autorais.

Nesse sentido, este tópico apresenta um conjunto de orientações para educadores, com o intuito de destacar como essa experiência pode ser apropriada, adaptada e replicada no cotidiano escolar. A proposta é oferecer aos docentes caminhos para transformar o ato de narrar em uma prática de ensino e aprendizagem historicamente situada, integrando diferentes linguagens e saberes no processo formativo.

A seguir, os dez subtópicos apresentados visam sistematizar os elementos centrais da experiência formativa vivenciada na OEHM:

⁴⁵ *HistOlimpica Digital Maranhense* disponível para consulta digital em: <http://200.137.137.68/olimpiadas/home/histolimpica.php>

1. Narrar como forma de aprender História: destaca-se a importância da autoria estudantil no processo de aprendizagem histórica, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos ao mobilizarem experiências pessoais e fontes históricas em suas narrativas.
2. A escuta como prática pedagógica: enfatiza-se o papel da escuta ativa, especialmente no contato com memórias orais e histórias de vida, como ferramenta didática que amplia o repertório pedagógico e aproxima os conteúdos escolares das realidades vividas pelos estudantes.
3. A tarefa final como projeto interdisciplinar: evidencia-se o potencial da tarefa como prática integradora entre diferentes áreas do conhecimento, propondo sua adaptação como projeto pedagógico interdisciplinar em escolas.
4. Formação da consciência histórica na prática: ressalta-se que as etapas da OEHM acionam as três operações da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação), favorecendo atividades que estimulam o pensamento histórico crítico.
5. A mediação do professor como elemento-chave: reafirma-se o papel fundamental do professor como orientador e articulador do saber histórico, especialmente em propostas complexas e colaborativas como as da OEHM.
6. A valorização dos patrimônios locais: destaca-se o incentivo à investigação de memórias, espaços e saberes populares como fontes legítimas da história, reforçando o vínculo entre escola e território.
7. A linguagem audiovisual no ensino de História: apresenta-se o uso de vídeos como uma forma crítica de expressão histórica e de desenvolvimento do letramento visual e midiático dos estudantes.
8. Inclusão de sujeitos historicamente marginalizados: aponta-se a relevância de trabalhar com temáticas que envolvam mulheres, indígenas, quilombolas e comunidades afro-brasileiras, promovendo um ensino mais plural e inclusivo.
9. Integração entre ensino, pesquisa e extensão: demonstra-se como a olimpíada promove práticas que articulam a investigação histórica com a socialização do conhecimento, fortalecendo a função social da escola.
10. Possibilidades de replicação em sala de aula: sinaliza-se que as metodologias utilizadas na tarefa final da OEHM são viáveis no cotidiano escolar, podendo ser aplicadas em feiras, projetos temáticos e avaliações com base na produção de narrativas históricas.

Por fim, o tópico se conclui com a apresentação da *HistOlimpica Digital Maranhense: entre memórias, práticas e horizontes formativos*, que representa o desdobramento digital e pedagógico da OEHM. Este espaço foi concebido para arquivar, divulgar e inspirar práticas pedagógicas construídas no contexto da olimpíada, servindo como repositório de experiências e ferramenta de apoio para educadores. A ideia central é transformar a trajetória da OEHM em um legado formativo contínuo, permitindo que escolas e professores encontrem, em suas próprias realidades, insumos para ensinar, aprender e transformar o ensino de História com base na valorização das memórias locais e da escuta ativa.

Assim, este tópico apresenta de forma didática *o que a OEHM pode nos ensinar*, oferecendo aos educadores um conjunto de orientações práticas e reflexivas que podem ser integradas às suas rotinas escolares, com o intuito de fortalecer a educação histórica a partir de metodologias participativas, críticas e socialmente referenciadas.

Em síntese, os três tópicos aqui apresentados — *Desafios e Potencialidades das Olimpíadas Científicas na Educação Básica*, *Uma Olimpíada Científica com Identidade Maranhense* e *Narrar para Aprender: o que a OEHM pode nos ensinar* — compõem um percurso reflexivo que evidencia a relevância da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM) como prática educativa significativa. Ao valorizar os saberes locais, estimular a escuta ativa e promover a produção de narrativas autorais, a olimpíada reafirma a escola como espaço legítimo de produção de conhecimento e como instância privilegiada para a formação da consciência histórica.

Finaliza-se, assim, este capítulo, reforçando o convite para que educadores, gestores e pesquisadores interajam com o site da OEHM como um espaço formativo e colaborativo, onde as experiências da 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão possam ser exploradas de forma reflexiva e criativa.

Trata-se de um ambiente digital que se propõe a ir além da simples documentação do evento, assumindo-se como uma ferramenta pedagógica aberta, capaz de inspirar novas práticas e de fomentar a troca de saberes entre diferentes realidades escolares. Assim, o site busca contribuir para a consolidação de uma educação histórica verdadeiramente democrática — comprometida com a pluralidade de vozes, a valorização das memórias locais, o enfrentamento das desigualdades e a construção crítica e emancipatória do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como consideração final desta dissertação, ressalta-se, como horizonte de expectativa, a possibilidade de consolidar a 1ª Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM) como uma iniciativa inovadora no campo do ensino de História, destacando o potencial formativo das olimpíadas científicas no âmbito da Educação Básica. Os dados analisados, oriundos das etapas e tarefas da competição, demonstram que a OEHM pode, sim, mobilizar estudantes e professores em torno de saberes históricos, como também promover o diálogo entre conhecimento acadêmico, história local e experiências escolares. Ademais, essa articulação permitiu vislumbrar novos caminhos para a aprendizagem histórica, fortalecendo o papel da escola como espaço de construção de uma consciência histórica crítica, onde acreditamos ser o lugar onde isso é possível.

Ao longo do trabalho, procuramos demonstrar como a OEHM operou como um dispositivo pedagógico que contribuiu para a valorização dos territórios, das memórias locais e das múltiplas identidades presentes nas comunidades escolares maranhenses. Acreditamos que os participantes foram desafiados a responder questões e realizar tarefas interpretativas, sobretudo, convidados a narrar, recriar e reinterpretar os vínculos históricos e culturais, muitas vezes no arredor da escola, como podemos ver nos 148 vídeos documentários produzidos por estudantes e professores. Nesse sentido, esta Olimpíada cumpriu seu papel, que é reafirmar o papel da história como prática social e educativa comprometida com a pluralidade de vozes, a escuta ativa das tradições orais e a integração entre cultura e educação.

Assim, os resultados aqui obtidos apontam ainda para a necessidade de consolidação de políticas públicas que estimulem a formação continuada de professores e a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais a experiência com eventos como a OEHM possa ser ampliada, replicada e institucionalizada. Nesta instância, as olimpíadas científicas, quando concebidas como espaços de formação e investigação, permitem transformar realidades, onde é possível mapear manejos práticos dos estudantes, como também ressignificar o fazer docente, promovendo um ensino de História mais sensível às realidades locais e às demandas do tempo presente.

Sob essa perspectiva, é necessário destacar, que o historiador não pode se afastar dos pressupostos fundamentais do ofício histórico, especialmente no que tange ao rigor metodológico sustentado pelo tratamento crítico das fontes.

A postura científica diante das evidências históricas exige a rejeição do silêncio frente a fatos e processos comprovadamente documentados. Além disso, o compromisso com a disciplina impõe a manutenção de uma argumentação estruturada em conceitos e categorias de

análise, o que podemos compreender como uma espécie de “metametodologia” da pesquisa histórica, isto é, um arcabouço epistemológico que orienta o exercício investigativo e garante sua legitimidade diante das investidas revisionistas desprovidas de base empírica e teórica (Pinsky; Pinsky, 2023, p. 105).

Espera-se, portanto, que os achados aqui sistematizados possam servir de subsídio para novas investigações, ampliando o debate sobre as olimpíadas científicas como estratégias de ensino e como instrumentos de democratização do saber histórico no Estado do Maranhão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história**. CEZAR, Temístocles. Prefácio. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALMADA, Jhonatan. *Experiências de Educação Profissional e Tecnológica: o Iema semeando futuros*. Org. Jhonatan Almada, Eneida Erre. São Luís: Engenho, 2015.

ALMEIDA, Andréa Cristina de et al. Políticas educacionais: um estudo bibliométrico sobre o papel das olimpíadas científicas sob uma análise multinível. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270021, 2022.

ALMEIDA, Anita Correia de; GRINBERG, Keila. Problematização. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 199-201, 2019.

ALVES, Washington José Santos et al. **O impacto da Olimpíada de Matemática em alunos da escola pública**. 2010.

ARAÚJO, Marisnanda. **“Tenho muito para contar, dizer que aprendi”: o ensino de história através da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE): práticas docentes e aprendizagem histórica (2018 a 2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2023.

BÉHAR, Alexandre Hochmann. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 89, p. 249-268, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Cortez, 2004.

BRASIL. **Conquista de ouro na Olimpíada Europeia de Informática para Garotas**. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2021/06/brasil-conquista-ouro-na-olimpiada-europeia-de-informatica-para-garotas>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e debatendo a história do Maranhão**. Gráfica e Editora Impacto, 2018.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Aprendizagem escolar em contextos competitivos**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, p. 251-277, 2004.

CAMPAGNOLO, J. C. N. **O caráter incentivador das olimpíadas de conhecimento: uma análise sobre a visão dos alunos da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica Sobre a Olimpíada**. 2011. Monografia (Licenciatura em Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CASTRO, Luiz; MARQUES, Célio Gonçalo; SERRA, Ilka. Educação a distância no Ensino Superior: Uma avaliação do UEMANet da Universidade Estadual do Maranhão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 12, n. 6, p. 5-23, 2020.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, v. 2, p. 79-106, Autêntica, 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Por dentro da aula de História: relatos, leituras e interpretações da história ensinada. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 229-248, 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Brasil ocupa 44º lugar em índice global de acesso e uso de tecnologias. **Portal da Indústria**, 12 fev. 2024. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/inovacao-e-tecnologia/brasil-ocupa-44o-lugar-em-indice-global-de-acesso-e-uso-de-tecnologias/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

CNPq. **Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 41/2022 - Linha 3: Olimpíadas Nacionais em suas Primeiras Edições ou Olimpíadas Regionais**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=10826. Acesso em: 12 fev. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPQ. **Olimpíadas científicas**. 2024. Disponível em: <<http://memoria.cnpq.br/olimpiadas-cientificas>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPQ. **Relatório de gestão institucional**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/RG2023v3pubNaoDiagramado.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

COSTA, Alexandre. **Entrevista sobre a concepção da Olimpíada Estadual em História do Maranhão (OEHM)**. Entrevista concedida a **Marcelo Durans Silva**. 24 fev. 2025. Formulário eletrônico (Google Forms). Disponível em: <<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1hae5KNIR5jyS6Z06Adxj8rCmKXtCO0cpAXbaArIxyY-s/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 27 fev. 2025.

CUNHA, MB da. Divulgação Científica: diálogos com o ensino de Ciências. 1. ed. - **Curitiba: Appris**, 2019.

CUNHA, N. B., & Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Interamerican Journal of Psychology**, 46(2), 247-254.

DA SILVA BERNADO, Elisângela. Organização de turmas: uma prática de gestão escolar em busca de uma escola eficaz. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 154-181, 2013.

DE ABREU, Willian Vieira et al. Olimpíadas científicas: análise dos projetos apoiados por editais do CNPq (2005-2015). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 39, n. 1, p. 59-82, 2022.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)**. 2010.

DELUCIA, Juliana et al. Olimpíada científica como influência formativa no ensino básico. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, p. 177-194, 2017.

DIAS, Rodrigo Francisco. **Quem tem medo das olimpíadas científicas?** Formação Histórica, 29 jan. 2024. Disponível em: <<https://formacaohistorica.blogspot.com/2024/01/quem-tem-medo-das-olimpiadas-cientificas.html?m=1>>. Acesso em: 04 jul. 2024.

FAGUNDES, Vanessa Oliveira et al. Jovens e sua percepção sobre fake news na ciência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 16, n. 1, p. e20200027, 2021.

FERREIRA, J. R. **Popularização da ciência e as políticas públicas no Brasil (2003-2012)**. 2014. 185f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas – Biofísica) - IBCCF, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 47ª edição. **São Paulo: Paz e Terra**, 2021.

FRIDERICH, Lidiane; KNACK, Eduardo Roberto Jordão. História do ensino de História no Brasil: tendências, continuidades, rupturas. **Revista Outras Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 85-104, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GOMES, Márcio Henrique Baima. Ensino de história do Maranhão nas escolas públicas do estado: Limites e possibilidades. IN: **XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA- Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**, Florianópolis-SC, 2015.

HUSSERL, Edmund. **Europa: crise e renovação: artigos para revista Kaizo – a crise da humanidade europeia e a filosofia**. Tradução de Pedro M. S. Alves e Carlos Aurélio Morujão. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

HUSSERL, Edmund. **The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy**. Northwestern University Press, 1970.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2023-2027**. São Luís: IEMA, 2023a. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI-2023-2027-VERSAO-FINAL...pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM): Portal Oficial**. São Luís: IEMA, 2023b. Disponível em: <http://200.137.137.68/olimpiadas/home/index.php>. Acesso em: 12 fev. 2025.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **1ª Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM): Edital**. São Luís: IEMA, 2023c. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/1a-Olimpiada-Estadual-em-Historia-do-Maranhao-OEHM.docx.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **Resolução CS/IEMA nº 01/2016 – Regimento das Unidades Plenas**. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/Regimento-Unidades-Plenas.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **Plano de Ação IEMA 2024**. São Luís: IEMA, 2024. Disponível em: https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/PLANO_DE_ACAO_IEMA_2024.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

JONHSON, D. W.; JONHSON, R. T. **Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situation**. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Research on motivation in education*, v. 2: The Classroom Milieu. New York, Academic Press, p. 249-277, 1985.

JÚNIOR, José Gerardo Bastos Costa; SOUZA, Francisco Das Chagas Silva. *Olimpiada Nacional de Historia del Brasil-ONHB: más allá de la competición, la cooperación y la educación continua*. **Paradigma**, p. 199-221, 2020.

KARNAL, Leandro (org.) (2020). **História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo, Contexto.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 4, 4402, 2009.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2022.

MACIEL, Lizete SB. Uma concepção fenomenológica de educação. **UNiciência, Anápolis**, v. 5, p. 17-21, 1998.

MAGALHÃES, André Vinícius Bezerra. **Hoje não vai ter aula: educação histórica e aprendizagem colaborativa a partir da experiência com a ONHB**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MARANHÃO. **Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015**. Diário Oficial do Estado do Maranhão, Poder Executivo, São Luís, 2015. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/LEI-DO-IEMA.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

MARANHÃO. **Lei n.º 7.934, de 14 de julho de 2003**. Dispõe sobre a criação da Universidade Virtual do Estado do Maranhão – UNIVIMA e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-7934-2003-maranhao-dispoe-sobre-a-criacao-da-universidade-virtual-do-estado-do-maranhao-univima-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 dez. 2024.

MARANHÃO. **Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA e dá outras providências. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/LEI-DO-IEMA.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

MARIUZZO, Patrícia. Aventura intelectual; Olimpíadas científicas estimulam estudantes e valorizam a atuação de professores na pesquisa. **Revista Ciência Cultura, Campinas**, v.62, n.2, 2010.

MARTINS, Dayse Marinho. **Currículo e historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902–2013)** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Science communication in Brazil: A historical review and considerations about the current situation. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, v. 88, n. 3, p. 1577-1595, set. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0001-3765201620150338>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MASSARANI, Luisa et al. O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia. **Resumo executivo. INCT-CPCT**, 2024.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de; CHAGAS, Gleison José do Nascimento. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, p. 67-94, 2008.

MELO JUNIOR, E. B.; SOUZA, C. A. L.; SILVA, M. C. A Olimpíada Brasileira de Física das escolas públicas no Acre: resultados e influência da vulnerabilidade socioeconômica. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 7, n. 3, p.152-175, nov. 2019. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9070>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil (Entrevista). Entrevista concedida a Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: **Café História**. Disponível

em: <https://www.cafehistoria.com.br/olimpiada-nacional-em-historia-do-brasil/>. ISSN: 2674-5917. Publicado em: 16 fev. 2010. Acesso: 08 ago. 2024

MENEGUELLO, Cristina. **Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual**. Revista História Hoje, v. 5, n. 14, p. 1-14, 2011.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES (MCTI). **MCTI e CNPq abrem chamada para seleção de projetos para Olimpíadas Científicas**. Brasília, 10 ago. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2022/08/mcti-e-cnpq-abrem-chamada-para-selecao-de-projetos-para-olimpiadas-cientificas>. Acesso em: 27 fev. 2025.

MONTEIRO, Ana María. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Mauad Editora Ltda, 2007.

MOREIRA, I. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006.

MORAIS, Moisés Bezerra de; PRAZERES, Ana Karolina Alves dos; ARAÚJO, Marina da Costa; LIMA, Thaila Bento de. **O desafio da docência no ensino de História na educação básica e o uso de novas tecnologias**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5., 2018, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2018.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do et al. **Educação a Distância e fetichismo tecnológico: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil**. 2011.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 3, n. 5, 2009.

PANIAGO, Mayra. *A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB): contribuições para a aprendizagem histórica de jovens estudantes da educação básica brasileira*. 2023. CCLVI, 256 f.: il.

Parecer da Auditoria Interna sobre a Prestação de Contas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Exercício de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/auditorias/SEI_01300.011066_2023_16.pdf>. Acesso em: data de acesso (27 de junho 2024)

PNUD; IPEA; FJP. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fundação João Pinheiro, 2022. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 1 abr. 2025.

PEREIRA, Heloísa; DE OLIVEIRA GOMES, Juliana Paula. A importância do ensino de história na formação do estudante como indivíduo. **Veredas da História**, v. 15, n. 1, 2022.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; DE LACERDA, Simeia Silva Pereira. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, v. 13, n. 3, p. 90-106, 2019.

QUADROS, Ana Luiza de et al. Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas. **R. Educ. Públ**, p. 149-163, 2013.

REBELATTO, Martha; AKINRULLI, Luana Carla Martins Campos. **Desafios e aprendizagens no ensino de História em tempos de pandemia: uma experiência de interdisciplinaridade com a Pré-ONHB**. 2022.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. **Olimpíadas de ciências: uma prática em questão**, Ciência & Educação (Bauru), vol. 18, núm. 1, 2012, pp. 245 - 256 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <redalyc.org >. Acesso em: 31 jul. 2024.

ROBINSON, S. **Coaching a High School Science Olympiad Team**. Academic Exchange, v. Summer, p. 272-277, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55(1), 68-78.

SANTA BÁRBARA, Leonardo. **Brasil conquista ouro na Olimpíada Europeia de Informática para Meninas**. Goiás 24 Horas, 3 ago. 2023. Disponível em: <https://www.goias246.com.br/noticia/10133/cultura-e-educacao/brasil-conquista-ouro-na-olimpiada-europeia-de-informatica-para-meninas.html>. Acesso em: 7 set. 2024.

SEIXAS, R.; TADDEI, F. Olimpíada Parintinense de Biologia como instrumento para a avaliação do ensino nas escolas estaduais de Parintins/Am. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 9, n. 19, p. 188-198, maio 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/231>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, Carlos Cardoso. **A Educação e sua Dimensão Fenomenológica**. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Interações entre Fenomenologia e Educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p. 83-91.

SIMAS, Jaison. **Pensamento histórico de estudantes da educação básica sobre a temática indígena: um estudo de caso a partir de documentos e propostas da Olimpíada Nacional em História do Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOINC. *Organizing team*. Disponível em: <https://www.soinc.org/start-team/organizing-team>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues. 05) A Importância da Pesquisa no Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação e Cultura| RBEC| ISSN 2237-3098**, p. 55-65, 2010.

THOMÉ, Scheila Cristiane. A relação temporal entre “constituído” e “constituente” na fenomenologia de Husserl. **Revista do Seminário dos Alunos do PPGLM/UFRJ**, n. 3, 2012.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. *Educação Histórica entre o Ensino e a Pesquisa*. 1. ed. São Luís: EDUFUMA, 2022.

WALDEZ, F. *et al.* Olimpíada de ciências biológicas como ferramenta para o ensino de biologia no alto Solimões, Amazônia brasileira. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 7, n. 13, p. 127-135, maio 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/108>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution- based theory of motivation: A history of ideas. **Educational Psychologist**, 45(1), 28-36.

Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. **Teachers College Record**, 113, 265-283.

Wolters, C., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. **Journal of Experimental Education**, 81(2), 199-221.



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

