



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
**LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

MARIA EDUARDA VIEIRA

**Caiu na Olimpíada de História e agora uso nas minhas aulas!: os debates envolvendo as  
Questões de Gênero na ONHB (2015-2017)**

**Recife**  
**2021**

**Maria Eduarda Vieira**

**Caiu na Olimpíada de História e agora uso nas minhas aulas!: os debates envolvendo as  
Questões de Gênero na ONHB (2015-2017)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de História do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de licenciado(a) em História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Alves de Andrade

Recife

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

V658c

Vieira, Maria Eduarda

Caiu na Olimpíada de História e agora uso nas minhas aulas!: os debates envolvendo as Questões de Gênero na ONHB (2015-2017) / Maria Eduarda Vieira. - 2021.  
33 f. : il.

Orientadora: Juliana Alves de Andrade.  
Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em História, Recife, 2021.

1. Avaliação. 2. Gênero. 3. Olimpíada Nacional em História do Brasil. I. Andrade, Juliana Alves de, orient. II. Título

CDD 909

---

## **Caiu na Olimpíada de História e agora uso nas minhas aulas!: os debates envolvendo as Questões de Gênero na ONHB (2015-2017)**

Maria Eduarda Vieira<sup>1</sup>

### **Resumo**

Sabendo da importância do ato de avaliar no cotidiano escolar e os desafios impostos pelo processo, o presente artigo busca refletir sobre o impacto da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) na maneira como o campo do Ensino de História pensa a avaliação da aprendizagem. Através de um breve panorama historiográfico sobre os sentidos de ensinar e aprender História, e da análise do processo de avaliação na ONHB, problematizamos as questões de gênero nas provas. Tendo em vista os crescentes números de violência de gênero no país e as repercussões negativas nas práticas culturais de crianças e adolescentes, pretendeu-se observar de que maneira as questões de gênero são mobilizadas na Olimpíada. Para tanto, selecionamos algumas perguntas que foram realizadas nas provas da primeira, segunda e terceira fase das edições de 2015 a 2017, além do levantamento bibliográfico acerca da avaliação da aprendizagem, olimpíada e dos estudos de gênero. De forma preliminar, podemos afirmar a partir desse estudo, que a ONHB permite a/ ao professor/a ampliação da maneira de pensar a avaliação e progressão do conhecimento histórico e aos estudantes o exercício de pensar historicamente questões de gênero do tempo presente.

**Palavras-chave:** Avaliação; Gênero; Olimpíada Nacional em História do Brasil.

### ***Abstract***

*Knowing the importance of the act of evaluating in the school routine and the challenges imposed by the process, this article seeks to reflect on the impact of the National Olympics in Brazilian History (ONHB) in the way the field of History Teaching thinks about the evaluation of learning. Through a brief historiographic panorama on the meanings of teaching and learning history, and by analyzing the evaluation process at ONHB, we problematized gender issues in the tests. In view of the growing numbers of gender-based violence in the country*

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista do Projeto (Com) Prova: Práticas avaliativas nas aulas de História. NEPECs/UFRPE.

*and the negative repercussions on the cultural practices of children and adolescents, it was intended to observe how gender issues are mobilized in the Olympics. To this end, we selected some questions that were asked in the tests of the first, second and third phases, from the 2015 to 2017 editions, in addition to the bibliographical survey about the evaluation of learning, the Olympics and gender studies. In a preliminary way, we can affirm from this study, that the ONHB allows / the teacher / the expansion of the way of thinking the evaluation and progression of historical knowledge and the students the exercise of thinking historically about gender issues of the present time.*

***Keywords: Evaluation; Genre; National Olympics in Brazilian History.***

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>1. OS SENTIDOS SOBRE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE CIRCULAM NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>6</b>
<b>2. OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB) E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....</b>	<b>13</b>
<b>3. AS DISCUSSÕES DE GÊNERO MOBILIZADAS NAS QUESTÕES DA OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL ENTRE AS EDIÇÕES DE 2015-2017.....</b>	<b>18</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>29</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>30</b>

## **Introdução**

Sendo a escola "um cenário onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas" (CARRETERO, 2007, p. 14) devemos sempre nos atentar às narrativas que buscam ser legitimadas a partir do processo de avaliação da aprendizagem (MARTINS, 2019). Dessa questão ainda sabemos muito pouco, uma vez que o objeto de avaliação é pouco explorado entre os historiadores que se debruçam no campo do Ensino de História. Mas na nossa visão, porém, merece uma atenção especial, pois dentro do modelo tradicional ainda vigente no cotidiano educacional, a avaliação se configura em uma das práticas mais importantes do ponto de vista dos estudantes, do sistema e na "validação" dos saberes.

A partir dessa constatação, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ato de avaliar e consolidar a aprendizagem histórica no cotidiano escolar, utilizando, para tanto, conceitos de Philippe Perrenoud, Cipriano Luckesi, Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Flávia Eloisa Caimi e Marcus Bonfim Martins. Para evidenciar estratégias de ensino potencializadoras e o desdobramento dessas práticas no campo do Ensino de História, apresentamos a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) como uma possível ferramenta na mobilização de problemas do tempo presente e na consolidação de uma aprendizagem histórica mais crítica e reflexiva. Dessa forma, lançaremos um olhar acerca dos trabalhos sobre a Olimpíada de História e o seu impacto, tais como Simas (2018) e Magalhães (2020).

Tendo em vista o crescente índice de violência de gênero no Brasil, constatado a partir do aumento de casos de feminicídio, transfobia e homofobia, ratifica-se a importância da mobilização desses conceitos dentro da sala de aula, pois interferem diretamente na vida dos jovens brasileiros. Entendemos a escola como um espaço importante de práticas que visem a diminuição das violências e desigualdades.

O recorte temático do presente artigo centrou-se nas questões que abordam a perspectiva de gênero em seus enunciados e para analisá-las foi estabelecido um recorte temporal contemplando as edições de 2015 a 2017 da Olimpíada de História do Brasil, visto que representa um período sensível da democracia brasileira. As questões foram selecionadas a partir de palavras-chave presentes em seus enunciados, tais como: menino, menina, macho, fêmea, masculino, feminino, feminismo, machismo, homofobia e transfobia.

Pretende-se, portanto, analisar como a Olimpíada de História aborda os problemas de gênero nas suas questões. Para isso, foi preciso olhar para o contexto de mudanças na própria historiografia, visto que as modificações nos paradigmas refletem nos olhares do historiador sobre os sujeitos da História e a maneira de percebê-los. Dessa forma, partindo da perspectiva da Nova História Cultural, dialogamos com conceitos de Peter Burke, Judith Butler, Joan Scott, Durval Muniz de Albuquerque Jr, Michelle Perrot e Margareth Rago para embasar a análise.

## **1. OS SENTIDOS SOBRE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE CIRCULAM NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Como pensar o ato de avaliar senão como prática fundamental no cotidiano escolar? Afinal, é a partir dele que se legitimam ou não as aprendizagens dos estudantes. Lembremos de nossa vivência na escola, na nossa memória, qual a relação que construímos com a experiência avaliativa? Muitas respostas são possíveis. A avaliação pode ser lembrada como um trauma mas também como um processo significativo e formativo, a depender da sua aplicabilidade. O que se pretende aqui é transformá-la em objetivo de estudo e refletir acerca do seu papel na garantia da aprendizagem histórica escolar, pensando na avaliação como um processo e não com um fim em si mesma.

Para tanto, é importante pontuar brevemente a trajetória dessa prática. De acordo com Philippe Perrenoud (1999), a avaliação surge em meados do século XVII, juntamente com a formação dos primeiros colégios, mas somente a partir do século XIX que se tornou prática indissociável do sistema escolar. Ao longo desses séculos, foi possível observar muitas mudanças, mas também permanências, tanto na avaliação quanto na própria concepção de ensino, uma vez que até meados do século XX, por exemplo, “a escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la” (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Nessa visão na qual a escola não se sente comprometida com a aprendizagem, o estudante é visto como um “depósito de informações”, cuja função se pauta unicamente em conseguir reproduzir aquilo que é dito pelo professor e cujo conhecimento é medido, geralmente, através provas que não necessariamente definem o nível de aprendizagem, mas



sim de memorização. Em tal concepção, o estudante não é visto como um sujeito possuidor de conhecimento, mas como um mero receptor, uma tábula rasa, sem nada a oferecer.

No século XIX, por exemplo, ‘‘aprender história significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos’’ (BITTENCOURT, 2018, p. 52), concepção amplamente contestada entre professores-historiadores por ratificar a ideia de que o ensino de história está à serviço da formação da noção cívica, uma vez que o método da memorização favorece um ensino que prioriza datas consideradas importantes, nomes de ‘‘heróis’’ e chefes de Estado, sob uma visão puramente factual da História. Essa é uma perspectiva de ensino que podemos chamar de tradicional.

Assim como a noção de escola, de ensino, de avaliação, o próprio ofício do historiador e suas ferramentas foram palco de constantes transformações. Se no século XIX havia a valorização do documento oficial como incontestável, na qual o documento escrito era visto como ‘‘prova histórica’’(KARNAL; TATSCH, 2004), a partir do século XX, no contexto do período entre-guerras, sob influência do surgimento da Escola dos *Annales*, houve um alargamento das fontes históricas e conseqüentemente do interesse dos próprios historiadores, que voltaram os olhares às histórias do cotidiano, das mentalidades e daqueles que até então eram excluídos.

É importante termos em mente, portanto, que o ensino de história é alvo de constantes disputas e o caráter político e ideológico do contexto social tem reflexos na sua manutenção ou transformação, seja na forma de ensinar ou de avaliar. Apesar de mudanças significativas na maneira de pensar o ensino e a própria avaliação, são muitas as permanências do método tradicional. Dentre elas, senão a principal, está a forma de avaliar pautada unicamente pela chamada pedagogia do exame.

Apesar da avaliação em si ser um objeto de estudo que vem ganhando destaque recentemente no ensino de História, a aprendizagem histórica há muito tornou-se preocupação dos professores-pesquisadores da área, quando da constatação de que métodos como o de memorização tão difundidos para o ensino da disciplina até o fim do século XX não refletem necessariamente a aprendizagem e acabam por distanciar os estudantes do prazer de aprender e da consolidação de um saber histórico crítico, uma vez que a dinâmica em torno desse modelo avaliativo sempre foi envolvida pelo medo do ‘‘fracasso escolar’’ (PERRENOUD, 1999).

Os impactos do fracasso escolar refletem tanto na autoestima dos estudantes e na sua forma de lidar com a escola e com os estudos, quanto na possível defasagem do seu aprendizado, este último se compromete a partir do momento em que o educando não se adequa ao chamado ensino tradicional. A avaliação e o ensino tradicional em História, de acordo com a historiadora Flávia Eloisa Caimi, vai de encontro aos próprios objetivos do ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental:

desqualificam os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais. (CAIMI, 2006, p. 20)

Dessa forma, a perspectiva tradicional de ensino se choca com o próprio conteúdo do currículo da disciplina e seus critérios, uma vez que estes defendem que o aluno deva ser capaz de reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, traçar relações entre os assuntos estudados, identificar e respeitar as manifestações sociais, questionar sua própria realidade, de identificar e utilizar métodos de pesquisa (BRASIL, 1998), habilidades que não são atingidas a partir da memorização e sim através da construção de uma aprendizagem participativa e reflexiva. O ensino tradicional, cujas bases se sustentam na lógica do exame, portanto

impede uma efetiva aprendizagem por competências no âmbito da disciplina História e, ao mesmo tempo, o corte antagônico que fecha sentidos de prova como instrumento avaliativo que remete a tradições do ensino de História que se desejam superar, como memorização e reprodução de informações (MARTINS, 2019, p. 70).

A partir de 1980, dadas as dificuldades e incoerências observadas no sistema escolar e a necessidade de superação do método de memorização, pesquisadores e professores intensificaram o debate sobre a renovação do ensino de História, mas ainda sem se aprofundarem na discussão sobre a avaliação como objeto de estudo.

De acordo com Cipriano Luckesi, o modelo tradicional de avaliação baseia-se na pedagogia do exame, na qual a aprendizagem é medida através de provas padronizadas onde os estudantes devem responder aquilo que se pede, tendo que reproduzir, muitas vezes, o que

está escrito em seus cadernos ou livros didáticos. Sob essa perspectiva, o ato de avaliar acaba por desconsiderar os diferentes níveis de aprendizagem e as características individuais de cada aluno, despotencializando seus resultados e conseqüentemente promovendo o fracasso escolar àqueles que não conseguem se adaptar ao sistema, gerando frustrações e comprometendo a formação do conhecimento. No entanto, para o autor:

avaliar é o ato de diagnosticar a experiência, tendo em vista reorientá-la para o melhor resultado possível, por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. [...] O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2002, p.7).

Dessa forma, Cipriano Luckesi diferencia a experiência de examinar e avaliar, afirmando que avaliar é reorientar a prática com o intuito de auxiliar aquele estudante na busca por melhores resultados, a partir de mudanças que podem ir tanto do caráter da avaliação até a adaptação da metodologia do professor na sala de aula. O autor afirma que para avaliar se faz necessário, em primeira instância, acolher e não julgar ou classificar, indo de encontro à perspectiva tradicional de ensino e à noção de fracasso escolar. A avaliação, segundo ele, se configura em um ato amoroso. A prática avaliativa aparece, então, como possibilidade de reconhecimento das potencialidades e desafios de cada estudante, cabendo ao professor, a partir das informações constatadas, definir a melhor estratégia e metodologia para desenvolver o conhecimento histórico a partir do contexto apresentado. De acordo com a historiadora Marisa Noda:

Quando a avaliação dá a oportunidade de conhecer as dificuldades dos alunos, interpretar as origens destas dificuldades e adaptar as atividades didáticas para que os resultados obtidos seja os mais próximos possíveis dos objetivos propostos, pode-se considerá-la sem dúvida, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, e não um fim em si mesmo, pois permite ao professor e ao aluno, como lembram SCHMIDT e CAINELLI, "a obtenção dos resultados e as causas dos insucessos na aprendizagem" (NODA, 2004, p. 148).

No campo do ensino de história, as estratégias mobilizadas pelos professores durante a suas práticas no cotidiano da sala de aula refletem muitas vezes os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações. Dessa forma, para que a aprendizagem possa se efetivar, é necessário formar um lugar de escuta e diálogo, de troca entre educador e educando. Não

depende unicamente do aluno, é necessário que o professor de história atue como crítico de sua própria prática docente. Em contrapartida, também não cabe só ao docente, o aperfeiçoamento das práticas avaliativas devem mobilizar todo o sistema escolar.

Não se pretende, neste trabalho, desconsiderar a utilização dos exames para constatação da aprendizagem histórica, muito menos unificar ou definir um consenso - até hoje inexistente - sobre a melhor maneira de avaliar, mas sim refletir a variedade das práticas e como podem, inclusive, serem utilizadas em conjunto. A partir de um levantamento bibliográfico envolvendo pesquisadoras do ensino de História como Circe Bittencourt (2018), Flávia Eloisa Caimi (2015), Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga (2003), foi possível elaborar um panorama acerca das práticas que auxiliam na construção de um conhecimento histórico crítico e reflexivo por parte dos estudantes, ou seja, práticas que podem facilitar a efetivação da aprendizagem histórica escolar.

De acordo com o educador Paulo Freire (1987), é importante que o conhecimento seja mobilizado levando em consideração a realidade na qual os estudantes estão inseridos e, além disso, se faz necessário buscar aspectos do cotidiano e do interesse desses alunos para que a partir dessas informações previamente percebidas o saber seja mobilizado. No ensino de história não é diferente:

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens" (CAIMI, 2006, p.24)

Dessa forma, faz parte do processo de ensino-aprendizagem analisar e realizar uma certificação com o intuito de conhecer e reconhecer os estudantes em suas particularidades, para dessa forma traçar as melhores estratégias de ensino. Neste processo, é importante destacar, inclusive, a seleção de conteúdos a serem trabalhados, uma vez que de acordo com a lógica freireana, devem-se priorizar os aspectos mais próximos da realidade vivenciada.

Não se pode excluir do ensino de história a sua dimensão política, dado que os estudantes concentram seus estudos a partir dos assuntos selecionados pelos professores, geralmente focando a atenção naquilo que sabem que serão avaliados ou no que “cairá na prova”, dessa forma, vê-se o ato de avaliar como ato político, que além de legitimar o saber, orienta o estudo e que, portanto, deve ser pensado com responsabilidade e consciência. Mas a aprendizagem não está garantida apenas na seleção e reprodução do conhecimento, “a

questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende” (CHARLOT, 2006, p.12).

A mobilização intelectual no ensino de História faz parte de um processo pedagógico e não se constata através de uma prática isolada, mas sim através da junção das melhores estratégias. Estudiosas da área do ensino afirmam que, por exemplo, a utilização de métodos do próprio ofício do historiador na sala de aula colabora para uma aprendizagem crítica e formativa. Sob um contexto político de forte conservadorismo, negacionismos e revisionismos, percebe-se o quanto o campo da História se vê questionado no que diz respeito a sua cientificidade e legitimidade, “de todas as disciplinas do currículo escolar, a História é, talvez, a que oculta com maior intensidade a sua própria metodologia. Ao ocultar a metodologia se oculta a historicidade da ciência, e a História se converte em dogma” (ZARAGOZA, 1989, p.168).

A utilização de ferramentas do ofício do historiador e da pesquisa no cotidiano escolar é capaz de ratificar à disciplina a característica científica que lhe é obrigatória, uma vez que os estudantes estarão em contato com os métodos utilizados pelo professor-historiador em suas análises, podendo observar as metodologias utilizadas em seu ofício. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia de Luca, esse método investigativo da utilização das fontes como estratégia de ensino devem mobilizar no estudante os seguintes princípios:

Que a História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo; que o conhecimento sobre do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios. (inclusive as informações deste passado em muito depende das lentes que as analisam). Que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais, as quais se denomina historiografia; Que os grandes modelos históricos são elaborações a posteriori, a partir de estudos parciais, locais e pontuais; que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões ou criticar o discurso aceito; (desde que não fira os direitos humanos). Que existe uma continuidade conceitual entre a Didática da História e a própria ciência histórica. ( 2003, p. 225)

A utilização do método do fazer historiográfico a partir da análise das mais variadas fontes (documentos oficiais, jornais, imagens, entrevistas etc) permite ao estudante conhecer mais profundamente o processo metodológico da construção do saber histórico científico e cabe ao professor, nesse processo, mobilizar reflexões acerca do passado e do presente a partir da análise desses materiais, “é importante, para a compreensão do documento, que se faça

uma análise dele como sujeito de uma ação e também como objeto” (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Espera-se, antes do próprio manuseio da fonte enquanto estratégia de ensino, que se analise criticamente suas condições, intenções, as finalidades de sua utilização, bem como as diferentes representações e narrativas que podem surgir a partir de um único documento, seja ele escrito, iconográfico etc. Dentro desse modelo, o docente atua como mediador e orientador do processo. Essa mudança de posição do professor de detentor dos saberes para mediador e mobilizador de saberes já existentes e provocador da reflexão confere ao estudante autonomia na formação do seu conhecimento, confronta a percepção tradicional de ensino uma vez que se choca a lógica hierárquica e do fracasso presente no cotidiano escolar, que em muita medida acaba por afastar o estudante e desestimulá-lo em seu processo de aprendizagem.

A partir da breve discussão levantada sobre o ato de avaliar e sobre as possíveis ferramentas metodológicas que potencializam a aprendizagem em história, aqui buscamos defender práticas avaliativas que coloquem a aprendizagem como objetivo central, observando inclusive o decorrer da avaliação como momento de construção da aprendizagem e não apenas como validação dos saberes já adquiridos. A importância de pensar a avaliação como prática fundamental do cotidiano escolar se faz necessária pois é a partir dela que o docente entra em contato com as potencialidades e as dificuldades dos estudantes, tornando possível uma certificação capaz de direcionar as próximas estratégias a serem utilizadas na mobilização do conhecimento, uma vez que “a avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso” (LUCKESI, 2000, p. 6). Afinal, avaliar é um processo.

Defendemos, portanto, uma avaliação que se distancie da lógica da punição e do fracasso escolar, que busque dialogar com a diversidade, tanto em relação às aprendizagens e as diferentes formas de obtê-la e demonstrá-la, quanto no que diz respeito às próprias metodologias utilizadas na materialização da avaliação. Entendendo que, entre as lógicas avaliativas existentes, apesar da predominância da pedagogia do exame, não se faz necessário excluí-la, mas sim adaptá-la e utilizá-la em consonância com outras práticas, a depender da necessidade observada. Elencamos, neste artigo, a Olimpíada Nacional em História do Brasil como possível ferramenta na formação de uma aprendizagem mais inclusiva e cuja noção avaliativa abre espaço para um ato de avaliar mais democrático e menos punitivo.

## **2. Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e os impactos na aprendizagem escolar**

Após o breve levantamento bibliográfico e reflexões acerca do ato de avaliar e da aprendizagem em História, observamos a Olimpíada Nacional em História do Brasil, mais conhecida como ONHB, como modificadora da prática docente. A Olimpíada de História faz parte do projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e surgiu em 2009 a partir da iniciativa de professoras do Departamento de História da mesma instituição. Atualmente o projeto é coordenado pelas professoras doutoras Cristina Meneguello e Alessandra Pedro e está na sua 12ª edição.

A ideia da formação de uma Olimpíada de História do Brasil surgiu da necessidade de ratificar a importância da divulgação pública da disciplina e da reivindicação do seu caráter científico, tendo em vista a predominância das ciências exatas e naturais como participantes já tradicionais em olimpíadas. A ONHB aparece, então, como ferramenta que ajuda a visibilizar e difundir o caráter científico também presente nas ciências humanas, tão caro na atual conjuntura política. De acordo com o professor-historiador Jaison Simas, que já participou da Olimpíada de História como professor-orientador:

A experiência da ONHB em sua primeira década de existência (2009-2018) tem demonstrado que apesar dos percalços enfrentados pelas Ciências Humanas, elas têm papel importante na construção do conhecimento científico para além dos muros da academia, contribuindo para a formação da consciência histórica crítica, indispensável para a consolidação da cidadania (SIMAS, 2018, p. 48).

Inserida dentre as olimpíadas científicas apoiadas pelo CNPq, a Olimpíada de História, em sua primeira edição, contou com a participação de 16.000 mil inscritos, entre professores orientadores e alunos. Na segunda edição, já contava com a participação de cerca de 43 mil inscritos. Os últimos dados disponibilizados são da edição de 2019, onde se inscreveram cerca de 73 mil estudantes e professores, de acordo com o site. Sua popularidade vem aumentando entre professores e estudantes, que acabam sendo os difusores e incentivadores da experiência em suas escolas, tendo em vista a falta de interesse do Governo Federal em divulgar o projeto. Em relação ao formato da Olimpíada de História, a tirar pela última fase da experiência que até então era realizada presencialmente na UNICAMP, reunindo as equipes finalistas e que está suspensa devido à pandemia da Covid-19, todas as outras fases, desde a primeira edição,

acontecem *on-line*, ou seja, remotamente. Mediante a inscrição, os participantes têm acesso às provas a partir do *login* no próprio site da ONHB e todas as fases ocorrem nesta plataforma. A Olimpíada atualmente é dividida em seis fases remotas, com duração de uma semana cada, cujas atividades são distribuídas entre questões objetivas e tarefas que envolvem o levantamento de dados, a produção de entrevistas, jornais, material didático, entre outras. Tais atividades incluem

a utilização de textos, banco de dados, imagens, mapas, documentos históricos, permitindo aos participantes ter contato direto com o arcabouço metodológico do trabalho do historiador. Ler e interpretar um documento, avaliar as diferentes versões possíveis de um mesmo acontecimento, analisar os detalhes de uma gravura ou mapa, são atividades que exploram as possibilidades do uso de uma plataforma virtual e que tem sido muito bem recebidas pelos participantes. (MENEGUELLO, 2011, p. 6)

Como já foi citado anteriormente, a mobilização de metodologias próprias do ofício do historiador, sobretudo no que diz respeito à utilização das fontes históricas em sala de aula, potencializam a construção de uma aprendizagem histórica crítica e reflexiva, onde o aluno aparece como sujeito ativo do conhecimento, além disso:

A proposta da ONHB exige uma postura diferenciada do professor em sala de aula, pois o trabalho com o uso de documentos exige o desenvolvimento de outras habilidades, que auxiliam na leitura e interpretação dos documentos apresentados interpretados com base em conhecimentos historiográficos e didáticos produzidos na academia. Neste sentido, desde a primeira edição a ONHB vem se preocupando com a formação do professor de história, trazendo assim sua contribuição para a melhoria do ensino de história nas escolas públicas e privadas da Educação Básica em todo Brasil (SIMAS, 2018, p. 56).

Dessa forma, além de potencializar a aprendizagem histórica nos estudantes, a metodologia presente na Olimpíada de História acaba por reaproximar o professor da educação básica com os saberes produzidos na academia, muitas vezes distante devido às condições materiais de ensino e da sobrecarga que acaba por afastar tais professores das formações continuadas. Como mostra uma reportagem de fevereiro de 2019<sup>2</sup>, a Olimpíada de História aparece como incentivadora do retorno de professores às Universidades, pois a partir

---

<sup>2</sup> Assessoria de Imprensa. **Olimpíada de História incentiva volta de professores para universidade.** Olimpíada Nacional em História do Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/128>. Acesso em: 22/02/2021.



do contato com a Olimpíada e suas provocações, estes buscam aperfeiçoar suas práticas através do ingresso nos programas de pós-graduação.

Como tentativa de diminuição das desigualdades evidenciadas no caráter competitivo das Olimpíadas científicas, para participar da Olimpíada de História é necessário formar equipes de três alunos, que podem ser compostas por estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio, além de ser obrigatória a participação de um professor orientador, indo de encontro ao caráter individualizante das olimpíadas já tradicionais. Característica que possibilita e estimula o debate de ideias, o trabalho em grupo e, sobretudo, os diferentes olhares acerca do mesmo problema.

Nesse contexto, o professor orientador atua como mediador do contato dos estudantes com o conhecimento histórico e as fontes do seu ofício, apontando os melhores caminhos para a compreensão dos conceitos, mas também abrindo espaço para que os estudantes exerçam sua autonomia. Por ser composta por equipes de 3 estudantes e um professor orientador, a Olimpíada possui um caráter coletivo, em um contexto onde as outras Olimpíadas científicas reproduzem a metodologia tradicional, competitiva e individualista das provas e do mérito. Para Cristina Meneguello:

O trabalho em equipe e com consulta permite, então, questionar os moldes tradicionalmente competitivos dos eventos do tipo Olimpíada. A velocidade da resposta não é tão importante quanto a capacidade de leitura e reflexão, próprias às ciências humanas. Desse modo, ainda, criam-se hábitos de consulta e de estudo e a aquisição progressiva de conhecimento. Nesse processo, valoriza-se o trabalho do professor, como orientador de sua(s) equipe(s) (MENEGUELLO, 2011, p. 7).

A Olimpíada de História, portanto, caracteriza-se por um processo avaliativo que acredita no professor como um grande encorajador e orientador, aquele que busca coordenar pontos de vista, que troca ideias e estimula reflexões, que desafia intelectualmente o estudante (GAMA, 2018, p. 41), procurando sempre dar sentido à prática historiográfica no cotidiano escolar. Em relação ao modelo avaliativo da Olimpíada de História, apesar de parecer semelhante ao utilizado no ensino tradicional, por ser composto em sua maioria por questões objetivas, adota um sistema exclusivo e pensado unicamente para o projeto, baseado na Pontuação Progressiva. De acordo com Cristina Meneguello:

O sistema de avaliação e pontuação da Olimpíada Nacional em História do Brasil utilizou o formato da múltipla escolha, com quatro alternativas

(a,b,c,d), porém distribuídas aos moldes de uma prova dissertativa (diferentes níveis de acerto, evitando o ardid das respostas do tipo “sim ou não”). As alternativas contemplavam o erro e diferentes níveis de acerto, que iam da leitura mais imediata (compreensão do enunciado), para uma informação histórica mais contextualizada trazida pela equipe (informações históricas), até a alternativa que permitia, além dos passos anteriores (leitura e informação) uma certa extrapolação, ou a compreensão de conceitos e processos históricos. (MENEGUELLO, 2011, p. 8)

Logo, as questões são pensadas para dar aos estudantes a possibilidade de diferentes níveis de análise. A partir do enunciado e da leitura das alternativas, cabe aos estudantes, em equipe, analisá-los e não somente a eles, mas consultar os *links* disponibilizados pela banca organizadora do exame para que se chegue a uma resposta que melhor contemple o que foi sugerido na questão. Na Olimpíada de História, portanto, a noção de fracasso é reduzida a partir do momento em que se oferecem várias possibilidades de acerto, de acordo com o nível de interpretação e análise de cada grupo.

Os diferentes níveis de acerto correspondem ao grau de cognição envolvido na leitura. As alternativas vão desde uma leitura mais superficial que está diretamente ligada ao enunciado, até uma compreensão mais contextualizada, que exige um grau maior de extrapolação do documento até uma análise mais profunda exigindo o domínio de alguns conceitos e categorias históricas e/ou leituras a partir de referenciais no campo da historiografia traduzida para uma linguagem mais aproximada do contexto de sala de aula. (SIMAS, 2018, p.54)

Esse modo de avaliar é inédito tanto no campo das Olimpíadas, quanto no modo de se pensar a avaliação no ensino de História e abre um campo de possibilidades na construção de um ato de avaliar mais democrático e menos dualista, além de exercitar a capacidade de leitura e interpretação dos participantes, características importantes para o seu processo de formação, que pode ajudar, inclusive, em seu resultado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame que garante a entrada dos estudantes no Ensino Superior<sup>3</sup>.

Uma prova onde existem várias possibilidades de acerto em uma única questão coloca aos estudantes a importância e responsabilidade de uma maior reflexão e exercício de interpretação, para que, dessa forma, se chegue ao resultado que melhor contemple o que foi

<sup>3</sup> Assessoria de Imprensa. **Participação em Olimpíada de História ajuda estudantes durante o Enem.** Olimpíada Nacional em História do Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/212#:~:text=A%20Olimp%C3%ADada%20Nacional%20em%20Hist%C3%B3ria,Exame%20Nacional%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 01/02/2021.

enunciado. Não basta simplesmente saber as características factuais da história, mas sim refletir com base no contexto e nas fontes disponíveis para consulta. Dessa forma, o objetivo da ONHB não está em reunir estudantes *experts* em História do Brasil, nem em classificá-los como tal, mas oferecer os instrumentos necessários para que todos eles possam ter acesso ao conhecimento histórico durante a sua participação no processo, ou seja, a participação na olimpíada de história permite ao estudante a construção da aprendizagem ao longo das atividades.

Pretendeu-se, aqui, pontuar brevemente a Olimpíada de História como uma das ferramentas disponíveis ao docente durante o cotidiano escolar para a efetivação de uma aprendizagem histórica crítica, uma vez que a banca organizadora desta iniciativa aparenta dialogar com os debates históricos produzido na academia e se mostra atenta às metodologias que facilitam a aprendizagem e que são defendidas por professores-pesquisadores, uma vez que envolve nas suas questões problemas do tempo presente, vivenciados pelos próprios alunos, aproximando-se das suas realidades, estimula o uso das fontes do ofício do historiador e faz o recorte de conteúdos significativos da história do Brasil. A partir da experiência de MAGALHÃES (2020):

a ONHB passou a figurar em nosso trabalho como um referencial de prática exitosa de aprendizagem histórica, como uma inspiração, um agente catalisador, um exemplo de como é possível construir experiências de aprendizagem histórica que estimulem o engajamento discente, o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e reflexiva, que discuta as questões do tempo presente sem pretensa neutralidade, que diminua a distância entre presente e passado, que auxilie na construção de significados, que possibilite o saudável confronto de ideias, que oportunize o protagonismo discente na construção do próprio conhecimento e, sobretudo, que possibilite a utilização do conhecimento histórico na defesa dos direitos humanos, no combate às diversas formas de injustiça e violência e na promoção de uma cidadania ativa e consciente. (p. 176-177)

E SIMAS (2018):

As propostas de trabalho trazidas pela Comissão Organizadora e pelos cursistas têm procurado romper com uma perspectiva eurocêntrica no ensino e pesquisa em História do Brasil, deslocando a Europa do centro da cultura estabelecido pela historiografia do século XIX, o que requer muito esforço para atender uma mudança de postura teórico-metodológica, possibilitando a inserção de narrativas dos colonizados, daqueles a quem foi negado o direito à história. (p. 63)

Podemos observar, portanto, que a ONHB pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como instrumento de avaliação e de aprendizagem, a partir do momento em que se trata de

uma avaliação que permite a aprendizagem ao longo do seu processo. Se configura em ferramenta potencializadora pois permite aos estudantes maior tempo dedicado ao estudo da história, utilizando suas metodologias em consonância com os saberes produzidos na academia, acabando por reaproximar os professores da educação básica do ambiente acadêmico e, além disso, por interferir na lógica tradicional e eurocêntrica ainda tão presente no currículo da disciplina ao evidenciar componentes da História Nacional e Local, por exemplo. Dito isso, pretende-se analisar, agora, como a Olimpíada de História mobiliza os conteúdos significativos em suas questões. Para tanto, optou-se pelo recorte temático relacionado às questões que envolvem a discussão de gênero dentro das edições de 2015 a 2017.

### **3. As discussões de gênero mobilizadas nas questões da Olimpíada Nacional em História do Brasil entre as edições de 2015-2017.**

A partir do século XX, a concepção positivista que fundou a História enquanto disciplina e que dominou o sentido da sua escrita foi gradualmente cedendo espaço, através de disputas, a outras narrativas e perspectivas, mediante as transformações do campo teórico e social, evidentes após a Primeira Guerra Mundial e, sobretudo, com o advento da Escola dos *Annales*, que incorporou novos sujeitos dentro da historiografia. Se, antes do século XX, o ofício do historiador se concentrava na análise da formação dos Estados Nacionais, da nobreza e da vida dos estadistas, os historiadores dos *Annales*, gradativamente passaram a reivindicar a história da “classe subalterna”, das camadas populares, dos chamados excluídos da História. Dentre eles podemos citar os operários, as crianças, o homem comum e as mulheres.

No entanto, apesar do interesse crescente em estudar a vida desses sujeitos, os historiadores encontraram dificuldades em relação às fontes, visto que, na perspectiva positivista fundante, as fontes valorizadas restringiam-se aos documentos oficiais e escritos, que identificavam sobretudo as nuances da vida daqueles que pertenciam às camadas mais ricas, que tinham acesso à educação, logo, “quanto mais pra trás vão os historiadores, buscando reconstruir a experiência das classes sociais inferiores, mais restrita se torna a variedade de fontes à sua disposição” (BURKE, p. 43, 2011).

Com o alargamento do interesse nos sujeitos históricos antes marginalizados pela historiografia, fez-se necessário ampliar o leque de fontes, utilizando não somente

documentos oficiais, mas também os vestígios deixados por esses grupos, que podem ser materializados em diários, livros de receita, talões de greve, vestimentas, etc.

A crise dos paradigmas da história, acompanhada por mudanças no contexto político e social mediante o acontecimento das duas grandes guerras mundiais, intensificou as disputas dentro e fora do campo historiográfico. No meio dessa disputa, estava a questão da história das mulheres e dos homens pobres, agora reivindicados como sujeitos cujas histórias tinham importância. No entanto, no que diz respeito às mulheres, deve-se destacar, conforme apresenta Carla Bassanezi Pinsky, que:

No século XVIII ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o final do século XIX para ver reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para ingressar nas universidades. No século XX, descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações. Também ficou claro, finalmente, que a história das mulheres podia ser escrita. Hoje já é uma área acadêmica consolidada.” (PINSKY, 2007, p. 11)

O desenvolvimento de uma história das mulheres passou por muitos percalços, como já foi sinalizado, sobretudo no que diz respeito à escassez de fontes deixadas por esses sujeitos e por aquelas que existiam serem, geralmente, relatos dos homens acerca de suas vidas, narrativas muitas vezes romantizadas, fantasiosas e que marcavam a diferença do que se esperava do comportamento dos homens e das mulheres em sociedade, sendo o homem visto como sujeito universal e superior, condicionando, dessa forma, a mulher ao outro lugar, ao privado, ao subalterno, ao domínio masculino. O que se sabia sobre as mulheres era monopólio de uma narrativa masculina cujo objetivo estava em estabelecer e distinguir as performances de gênero que deveriam desenvolver os homens e as mulheres, e sobretudo, diferenciá-los de acordo com seus sexos biológicos.

Muitas das críticas à “História dos Excluídos” desenvolvida por algumas gerações da *Escola dos Annales* e cuja importância não está sendo questionada no presente trabalho, se volta no que diz respeito à história das mulheres e como esta foi construída, a partir da dualidade e a oposição do feminino ao masculino. Esta historiografia dos excluídos “excluiu fazer uma história dos homens, partindo de uma visão dualista e identitária, opôs o ser mulher ao ser homem como duas realidades distintas e homogêneas” (MUNIZ, 2013, p. 19). O antagonismo homem *versus* mulher foi um foco central da política e da história, e isso teve vários efeitos: “tornou possível uma mobilização política importante e disseminada, ao

mesmo tempo que implicitamente afirmava a natureza essencial da oposição binária macho *versus* fêmea” (SCOTT, 2011, p.87).

O desenvolvimento tardio da história das mulheres, pautou-se, por muito tempo, em explicitar as diferenças entre os mundos masculino e feminino, em uma narrativa binarizante que, muitas vezes, homogeneizou e essencializou as experiências do que é ser homem e do que é ser mulher, uniformizando os sentidos sobre o que é ser mulher e ignorando as questões de raça e classe que as envolvem e tendem a diferenciar as experiências. Dito isso, cabe indagarmos: o que é ser mulher? o que é ser homem? podemos uniformizar essa resposta ou devemos partir do pressuposto de que existem várias experiências do ser mulher e homem?

“A dificuldade de pensar a diferença e a particularidade sem reduzi-las à irracionalidade levou não só ao pressuposto de que haja uma experiência-de-ser-mulher generalizável, identificável e coletivamente consensual, como também a pensar a experiência-de-ser-homem a partir deste mesmo pressuposto, com o agravante de que esta experiência é pressuposta a partir de um contraponto com a das mulheres.” (ALBUQUERQUE, p. 20, 2013)

Dessa forma, se definimos a experiência de ser mulher e de ser homem a partir de características e estereótipos construídos a partir do sexo biológico, o que dizer quando aparecem sujeitos desses determinados grupos que fogem à essa norma pré-estabelecida? “As diferenças cada vez mais visíveis e veementes entre as mulheres questionavam a possibilidade de uma política unificada e sugeriam que os interesses das mulheres não eram auto evidentes, mas uma questão de disputa e discussão” (SCOTT, p. 91, 2011). “Em outras palavras, a insistência sobre a coerência e unidade da categoria mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das ‘mulheres’” (BUTLER, p. 39, 2018).

No entanto, os estudos feministas da década de 1980 passaram a propor a desconstrução da generalização “mulheres”, por desconsiderar suas multiplicidades; nesses estudos preocupou-se em evitar as oposições binárias fixas e naturalizadas, se aproximando da História Cultural, uma vez considerando as diferenças sexuais enquanto construções culturais, desmontando e sexualizando conceitualizações que fixam e enquadram os indivíduos, seus gestos e representações. Vale notar que “a categoria do gênero abre, ainda, a possibilidade da constituição dos estudos sobre os homens, num campo teórico e temático bastante renovado e radicalmente redimensionado” (RAGO, p. 16, 1998).

Dessa forma, entende-se aqui que as maneiras de praticar o gênero se dão de formas variadas e independe do sexo biológico, onde o ser mulher, por exemplo, “aparece como uma performance cultural, constituída mediante atos performativos e discursivamente compelidos” (BUTLER, p. 9, 2018) e que a naturalização da binarização e dos papéis designados aos sexos são legitimados através de práticas e discursos que visam a manutenção das relações de poder. De acordo com Durval Muniz de Albuquerque:

“As hierarquias colocadas pela divisão binária e heterossexual dos gêneros são tomadas como ponto de partida para a crítica da desigualdade entre eles, reivindicando o igualitarismo, nunca se fazendo, no entanto, a crítica à própria divisão binária e heterossexual, não se percebendo o ser mulher e o ser homem com multiplicidades, inclusive sujeitas a transversalidades, ambiguidades e indiferenciações.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, p.22, 2013)

Tal visão que naturaliza as performances designadas aos gêneros e a prática da heterossexualidade compulsória, por exemplo, colabora para a violência daqueles que se expressam e fogem à norma da binariedade, que são materializadas através de atos de homofobia, transfobia, bifobia e lesbofobia.

Feita essa breve reflexão acerca da concepção da história das mulheres e da história do gênero, observaremos concisamente como foi realizada a mobilização desses temas nas edições da Olimpíada de História do Brasil, a partir do enunciado das questões selecionadas. Buscou-se analisar, sobretudo, de que forma as questões de gênero são mobilizadas na construção das questões e, utilizando-as como fonte, procuramos fazer as seguintes perguntas: ao abordar a história das mulheres, por exemplo, como são apresentadas essas mulheres nos enunciados? A narrativa reforça estereótipos? Qual discussão a Olimpíada pretende evidenciar?

A escolha pelo recorte temático referente às discussões de gênero deveu-se ao aumento do número de violências dentro desse campo, sobretudo no atual contexto de pandemia, onde é possível observar um aumento significativo nos casos de violência contra a mulher e feminicídio. Outro fator relevante está no papel da escola nessa discussão, por ser um espaço de proteção mas também de denúncias das variadas violências que acometem as mulheres, sejam adultas, crianças ou adolescentes. Portanto, faz-se necessário a presença dessa discussão nas salas de aula, sobretudo em um contexto de forte conservadorismo político que

acaba por refletir em mudanças que dão um passo atrás no que diz respeito à diminuição dessas violências<sup>4</sup>.

Ao analisar e filtrar através das palavras-chave: masculino, feminino, fêmea, macho, menina, menino, machismo, homofobia e transfobia, foi possível observar que pelo menos em uma fase de suas fases, em cada edição, a Olimpíada de História mobilizou questões relacionadas às histórias das mulheres, por exemplo. Foi possível identificar a média de duas fases, em cada edição do período analisado que constam questões relativas às discussões de gênero. Na primeira fase da sétima edição da ONHB, que aconteceu em 2015, destacamos a seguinte questão:



### Alternativas

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

**Figura 1:** primeira fase da 7ª edição da ONHB.

Figure 1: first phase of the 7th edition of ONHB.

<sup>4</sup> Em 2017, por exemplo, foi aprovada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foi possível notar no documento a exclusão dos termos "gênero" e "orientação sexual", que acaba por, intencionalmente, dificultar as discussões das violências de gênero nas escolas.



Fonte: <https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7TRkJIaEltSmcxb0k> Acesso em: 02 Mai 2020

É característico da ONHB disponibilizar além de documentos (como a imagem acima), textos acadêmicos, links de reportagem, fotografias ou mídias digitais sobre o problema levantado em cada uma de suas questões. Não nos cabe, ainda, analisar esses complementos. O que nos interessa, por ora, são os enunciados.

A questão acima mobiliza dados levantados a partir de 2013 pelo projeto “Por ser menina”, realizado pela Organização Não Governamental PLAN, onde mostra explicitamente um desequilíbrio das atividades realizadas por meninos e meninas, sobretudo as domésticas. Tarefas que vão desde arrumar a cama até sair para trabalhar. Ao utilizar como complemento ao gráfico, no enunciado, o texto “minha vida de menina”, a Olimpíada de História mobiliza questionamentos sobre o que é ser menina e, ainda mais, se as meninas sentem-se satisfeitas em serem meninas, uma vez que o “ser menina”, como pode ser observado no gráfico, atribui a elas necessariamente a responsabilidade pelas atividades domésticas, por exemplo, em detrimento dos meninos que são estimulados ao trabalho fora de casa, uma vez que entre as atividades citadas no gráfico, apenas em relação ao trabalho fora de casa que os meninos saem na frente. É importante ressaltar, porém, que às meninas de classes mais pobres o trabalho fora de casa desde cedo também é estimulado, daí o perigo de monopolizar e essencializar a narrativa.

A questão do trabalho doméstico há muito tempo se faz presente na vida das mulheres, que desde a infância são instruídas aos serviços do lar, “no século XIX, desobrigada agora de qualquer trabalho produtivo, a mulher estaria voltada inteiramente aos afazeres do lar, o espaço feminino por excelência, ao passo que o espaço público seria de domínio dos homens” (SCOTT, 2012 p.17).

As mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível (PERROT, 2007, p. 109).

Mesmo com a entrada das mulheres nas universidades e no mercado de trabalho, os serviços domésticos continuaram a ser a elas direcionados. Se antes a mulher dedicava-se exclusivamente ao lar pelo empecilho de estar nos espaços públicos, hoje, após anos de luta dos movimentos feministas, sua jornada é dupla, e muitas vezes tripla, conciliando trabalho fora de casa, trabalho doméstico e maternidade.

A naturalização da ideia de que serviço de casa é “coisa de mulher” até hoje persiste e a formação desse pensamento começa desde a infância, a partir do momento em que meninas são criadas com maiores responsabilidades dentro de casa, enquanto os meninos são privados desses serviços simplesmente devido ao que se espera do seu gênero, e aqueles que porventura se habilitam a esses afazeres são repreendidos pelo comportamento “anti natural”, fora da norma, e por não seguirem o comportamento que lhe é imposto pelo seu sexo biológico, estão sujeitos à violências.

Ao mobilizar a questão de gênero a partir de um problema do tempo presente, que é fruto de um processo histórico marcado pelo poder e hierarquia entre os sexos, a Olimpíada aparece como uma ferramenta para inserir no ensino de História discussão sobre a normalização das imposições de gênero, ao problematizar as atividades destinadas “às meninas” e “aos meninos”, dando a possibilidade de reflexão acerca dessas definições, visto que ainda se trata de um problema persistente nessa sociedade e cujas consequências são sentidas entre os jovens. Conforme Maria Cândido Proença:

É importante que o professor, ao planejar o ensino, também ter em mente os problemas sociais do tempo presente, de forma a sensibilizar os alunos para a sua solução (...) O professor não deve deixar de aproveitar as oportunidades para, através do estudo de outras épocas, preparar o terreno para a sensibilização dos alunos aos problemas do seu tempo". (PROENÇA, 1992, p. 175).

Na terceira fase da sétima edição da ONHB, ainda em 2015, destacamos a seguinte questão:

**26ª questão**

A partir da leitura do texto, escolha uma das alternativas:

**Documento**

Futebol é coisa para macho?

"Além do machismo e do moralismo que essas ditas preocupações com o bem-estar das brasileiras não conseguem esconder (...)"

**Conteúdos relacionados**

Link "Memória social dos esportes"

Endereço:

<http://books.google.com.br/books?>

hl=pt-

BR&lr=&id=9tcM6P8BwPMC&oi=fnd&pg=

**Alternativas**

- A.** As mulheres eram valorizadas na Era Vargas segundo suas atividades domésticas e seu desempenho materno, sendo poucos os esportes a elas recomendados.
- B.** No contexto do Estado Novo, o controle sobre o corpo de homens e mulheres ligava-se à vontade do Estado de conformação da sociedade.
- C.** O esporte, principalmente o futebol, continua sendo uma prática exclusiva do público masculino.
- D.** Os esportes permitidos pelo Decreto-Lei mencionado no texto revelavam uma concepção científica do período sobre o corpo da mulher e suas capacidades.

**Figura 2:** terceira fase da sétima edição da ONHB.

Figure 2: third phase of the seventh edition of ONHB.

Fonte: <https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7TRkJaEltSmcxb0k> Acesso em: 08 jun 2020

Ao incluir dentre as questões a temática do machismo no futebol, prática por muito tempo exclusiva dos homens e cujas mulheres disputam o espaço, mesmo com boicote e falta de incentivo público e privado, a Olimpíada abre espaço para reflexões e problematizações a respeito do tema. Ao apresentar a questão com o seguinte questionamento: “futebol é coisa para macho?”, a abordagem provocativa logo evidencia o problema das imposições e restrições de comportamentos designados a partir do sexo biológico, que acabam por gerar violências, materializadas em práticas machistas, a partir do momento em que mulheres passam a se interessar por esse “não-lugar”.

O mesmo ocorre quando um homem se interessa em praticar ballet, por exemplo. Abrem-se margens para violências de gêneros uma vez que as pessoas não se adequam ou não se interessam por aquilo que é legitimado como natural e inerente ao que se espera seu sexo biológico. Se olharmos pro contexto brasileiro, o futebol feminino é uma forte realidade, embora pouco valorizado, visto que justamente pela ideia performática dos gêneros, dentro dos esportes, o futebol é uma marca registrada masculina. Enquanto que para as mulheres, espera-se que estas se voltem à prática do vôlei, lugar historicamente estabelecido para elas. Na segunda fase oitava edição da ONHB, no ano de 2016, destacamos a seguinte questão:

## 16ª questão

### Documento

#### Boletim Colégio Stafford

MÊSES	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS	FRASES	LEITURA	ESCRITA	COMPORTAMENTO	ASSINATURA DO PAI OU TUTOR
Fevereiro									
Março	10, 20, 6, 1	1, 5, 6, 6, 1	9, 6, 40	9, 2, 9, 27	9, 6, 40				Capanema Glezer
Abril	15, 15, 15, 1	1, 1, 1, 1, 1	1, 1, 1	1, 1, 1	1, 1, 1				Capanema Glezer
Maio	20, 20, 20, 20	20, 20, 20, 20	- 7	20, 20, 20	20, 20, 20				Capanema Glezer
Junho	26, 26, 3, 26	4, 6, 2, 2, 7		26, 26, 26	26, 26, 26				Capanema Glezer
Julho	27, 27, 2, 2	1, 4, 2, 2, 2	1, 20	27, 27, 27	27, 27, 27				Capanema Glezer
Agosto	30, 30, 3, 30	1, 3, 3, 3, 3	3, 30	30, 30, 30	3, 3, 30				Capanema Glezer
Setembro	30, 30, 3, 3	2, 3, 3, 3	3, 30	30, 30, 30	30, 30, 30				Capanema Glezer
Outubro	30, 30, 3, 30	1, 3, 3, 3	3, 30	30, 30, 30	30, 30, 30				Capanema Glezer
Novembro	1, 1, 1, 1	1, 1, 1, 1		1, 1, 1	1, 1, 1				Capanema Glezer

O documento está exposto no acervo permanente do Museu da Energia e Saneamento de São Paulo. Apesar de não apresentar uma data precisa, pode-se inferir, a partir de outros dados, que foi produzido entre as décadas de 1920-1930. Observe-o e escolha uma das alternativas.

### Alternativas

- A.** Trata-se do boletim escolar de uma aluna, Luba Glezer, do segundo ano do núcleo feminino do Colégio Stafford, localizado na Alameda Cleveland, no bairro Campos Elíseos, cidade de São Paulo.
- B.** Em 1943, o então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema apresenta um projeto de lei de reorganização do ensino proibindo, entre outras práticas, a existência de boletins escolares em colégios femininos.
- C.** As disciplinas como Comportamento, Ordem e Polidez, oferecidas pelo colégio, indicam a preocupação em reforçar modelos femininos e, num cenário de desenvolvimento urbano, preservar a distinção de elite.
- D.** No documento, o campo "Assinatura do pai ou tutor" propõe que o compromisso da educação formal das alunas estava estritamente relacionado à figura masculina, que deveria verificar mensalmente o desempenho da estudante.

**Figura 3:** segunda fase da oitava edição da ONHB.

Figure 3: second phase of the 8th edition of ONHB.

Fonte: <https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7TWXRJR25QTVIxsHM> Acesso em: 15 jun 20

Em seu enunciado, a questão destaca o boletim escolar de uma estudante de um colégio tradicional de São Paulo, nas décadas de 1920-1930, onde nota-se a existência de disciplinas

como Ordem, Comportamento e Polidez, não existentes na grade escolar atual. Este período foi palco do que Durval Muniz de Albuquerque Jr. chama de “feminização da sociedade”, a partir de mudanças no contexto político e social que no Brasil se materializaram a partir da Proclamação da República, sempre referenciada como feminina.

As mudanças proporcionadas pelas duas guerras mundiais provocaram consequências na maneira de se perceber a performance dos gêneros. Com os homens nas guerras, as mulheres começaram a ocupar os lugares sociais designados a eles. Com a ampla participação dos movimentos de mulheres e feministas na Europa, as ideias de autonomia feminina foram aos poucos introduzidas no Brasil, e as mulheres exigiam, cada vez mais, participação política e o acesso à educação

“A confusão das fronteiras de gênero, a horizontalização das relações entre homens e mulheres, favorecidas pela modernização, pela urbanização e pelo avanço da industrialização, preocupa, sobremaneira, estes homens, que constatarem, com angústia, o fato de que as mulheres se dedicavam mais aos estudos que os homens. Vendo na educação uma forma de ascensão social e mudança de seu papel na sociedade, as mulheres se destacariam mais na educação que os homens, tornando-se assim mais preparadas para conviverem com o mundo moderno. A feminização da sociedade, portanto, era uma ameaça crescente.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, p. 124, 2013)

O acesso à educação, inicialmente restrito às mulheres das classes mais ricas, significava maior autonomia e possibilidade de mudança no destino já pré-estabelecido desde a concepção do seu sexo. Mas até mesmo esse ingresso das mulheres à escolarização foi pensado para ratificar as atribuições sociais do seu gênero, uma vez que

“É preciso educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais e de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas.” (PERROT, 2007, p. 93)

Em sua concepção, a inclusão das mulheres na escolaridade, portanto, tinha como objetivo reforçar os estereótipos esperados do seu gênero, a partir de disciplinas que mediam seu comportamento, sua capacidade para as atividades domésticas e a maneira polida e submissa que lhe era esperado, sempre colocando-as neste lugar. A partir da utilização de uma fonte histórica materializada no Boletim Escolar, a questão pode mobilizar nos estudantes o sentimento de proximidade e identificação, gerando inquietação e reflexão acerca do tema apresentado.

Ao discutir um problema a partir da análise de uma fonte histórica, sobretudo uma fonte que identifica um fato recente e cujas consequências podem ser sentidas inclusive entre os estudantes, a questão apresentada na Olimpíada de História facilita a reflexão de que as mulheres conseguiram alguns avanços em relação à igualdade de direitos perante aos homens, mas que essa conquista é recente e, ao mesmo tempo, nos faz constatar que nada lhes é garantido, visto que existe toda uma estrutura funcionando para manter a hierarquia entre os gêneros, visando manter intactas as relações de poder e que busca reforçar os padrões de feminilidade, que se encontra em disputa sobretudo no atual contexto.

A próxima questão a ser destacada encontra-se na terceira fase da 9ª edição da ONHB, que aconteceu em 2017:

29 / questão

O futebol é uma das grandes paixões dos brasileiros. Entretanto, a prática esportiva e de lazer também é conhecida por ser um espaço de reprodução de preconceitos e rivalidades entre as torcidas, que muitas vezes acabam motivando e reproduzindo violências, racismos e homofobias. Em 1970, no Rio Grande do Sul, o clube de futebol Grêmio passou a contar com uma nova torcida organizada em suas arquibancadas. Trata-se da Coligay.

Alternativas

(A) Era uma torcida organizada irreverente que, em pleno regime militar, surgiu a partir de frequentadores de uma boate gay de Porto Alegre e que buscava no espaço esportivo romper com as barreiras do machismo.

(B) Surgiu para afrontar as equipes rivais e testar os mecanismos de censura durante a Ditadura Militar.

(C) Era conhecida como "pé quente", pois marchinhas e cartazes (como o que saúda o goleiro uruguaio Walter Corbo) animavam os torcedores e jogadores.

(D) Era uma torcida do Grêmio que motivou a criação de outras torcidas evas. como a Interflowers. a Flu-Gav e os Radosões Independentes.

Conteúdo adicional

'Coligay' e a diversidade sexual no campo esportivo  
<https://revistas.ufrj.br/index.php/Record/article/view/2305>

Placar Magazine 27 maio 1977  
[https://books.google.com.br/books?id=Q6xapM25oQoC&pg=PA49&dq=coligay&hl=pt-BR&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=coligay&f=false](https://books.google.com.br/books?id=Q6xapM25oQoC&pg=PA49&dq=coligay&hl=pt-BR&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=coligay&f=false)

Os desafios da Coligay  
<https://books.google.com.br/books?id=LpX6ajmjc50C&pg=PA1&hl=pt-BR&pg=PA80#v=onepage&q&f=true>

Documento 29a Fotografia  
 A Coligay saúda o seu mais novo ídolo

Documento 29b Fotografia  
 Coligay: apoio incondicional ao Grêmio

Escolha uma das alternativas sobre a Coligay:

**Figura 4:** terceira fase da nona edição da ONHB.

Figure 4: third phase of the ninth edition of ONHB.

Fonte: <https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7TZkZGVV9PeG9PQ0E> Acesso em: 13 jul 20

Novamente o tema do futebol foi mobilizado, dessa vez ao se referir especificamente às práticas homofóbicas presentes nesse campo. Na questão 26ª da sétima edição da Olimpíada de História, em 2015, o enunciado apresentou a seguinte provocação: “futebol é coisa para macho?”, retomo essa indagação pois o significado de “macho” tem atribuições específicas. Espera-se do homem, do “macho”, atitudes socialmente construídas e amplamente naturalizadas. Espera-se uma postura firme, oposta à fêmea, que é sensível, irracional. E a fuga dos homens a esse comportamento pertinente à norma os faz vítimas de violências.

A fuga da normatividade e da heterossexualidade compulsória desqualifica a percepção da sociedade a respeito do “macho”. Macho é sinônimo de virilidade, ou seja, ser macho é quase que ser um devorador de presas que, no caso, seriam as mulheres. O desvio do padrão do desejo sexual e as manifestações de afeto pelo mesmo sexo é vista, para os machos, como um atentado à honra, mesmo que o desejo não lhes diga respeito.

Sendo um futebol um ambiente majoritariamente reivindicado por esses “machos”, o surgimento da Coligay, torcida gay organizada do Grêmio cuja fundação data o período da ditadura civil-militar no Brasil, marcado por repressão e pela manutenção de valores tradicionais, aponta uma tentativa de fuga da normatividade, de quebra dos padrões culturalmente designados aos gêneros. A prática afetiva entre pessoas do mesmo sexo não surgiu na contemporaneidade, trata-se de um comportamento antigo, embora seja visto como anti-natural devido às influências políticas, sociais e culturais que fundaram a percepção da heterossexualidade compulsória. A evidenciação e a manifestação do orgulho homoafetivo parece ser percebido, muitas vezes, como uma “afronta” à honra dos homens, sobretudo no meio futebolístico.

Ao apresentar a Coligay, organização que apesar da importância é de certa forma invisibilizada e muitas vezes desconhecida entre os estudantes, mesmo aqueles que gostam do esporte, a presente questão da Olimpíada de História levanta a reflexão para problemas importantes: o machismo e a homofobia, evidenciando a manifestação de resistência entre os participantes, resistência à homofobia, à censura e a imposição de comportamentos, através de um tema presente na vida de muitos meninos e meninas em idade escolar, que é o futebol, mostrando que, apesar de ser um campo que insiste em ser dominado pelos “machos”, ainda assim é e deve ser visto como plural, pertencente à todos.

### **Considerações Finais**

Mediante as informações levantadas neste artigo “não se pode negar que a avaliação tem força para transformar, justificar até desacreditar aquilo que avalia” (DESPREBITERIS, 2011, p.138). Essa questão é ainda mais significativa quando se trata de uma disciplina cuja invenção foi e ainda é marcada pela disputa de significados como é a História. Dessa forma, o ato de avaliar, as estratégias a serem traçadas pelo docente e os conteúdos selecionados para a aprendizagem configuram-se em ato político, devendo ser pensado e praticado com responsabilidade, coerência e planejamento.

Apesar de ser um objeto de estudo recente do ensino de História, a avaliação da aprendizagem começa, ainda que aos poucos, a ganhar destaque na preocupação dos professores-historiadores. Pretendeu-se, aqui, ratificar a importância dessa prática no cotidiano escolar e observar a Olimpíada Nacional em História do Brasil como ferramenta possível para a consolidação de uma aprendizagem histórica que dialogue com os saberes produzidos na academia. E, além disso, como uma ferramenta avaliativa que permite a aprendizagem ao longo do processo de avaliação.

Ao analisarmos as questões apresentadas nas edições selecionadas da Olimpíada, observamos que os(as) profissionais responsáveis por sua elaboração possuem um diálogo com as recentes pesquisas históricas, que pode ser constatado a partir da mobilização de ferramentas que auxiliam na consolidação da aprendizagem histórica, como a problematização de questões do tempo presente, a aproximação com questões vividas pelos jovens em idade escolar, a adoção do método investigativo que evidencia o trabalho com as fontes históricas, a presença da História Local etc.

Nas questões selecionadas, constatamos que a percepção de gênero evidenciada aparece no sentido do gênero como construção cultural, visto que todas elas nos levam à reflexão acerca dos estereótipos pré-estabelecidos e naturalizados da performance dos gêneros, compulsoriamente definidos a partir do sexo biológico, e das violências provocadas mediante a fuga da normatividade. Tais questões mobilizam questionamentos acerca da naturalização de comportamentos culturalmente designados “aos meninos” e “às meninas”, e que visam, nessa naturalização, a manutenção das relações de poder e de hierarquia entre os gêneros.

A mobilização das discussões propostas pela Olimpíada abre espaço para a reflexão a respeito dessas normas que, em muito, são responsáveis pelas violências de gênero dentro e fora do ambiente escolar. Violências essas que fazem parte do cotidiano das crianças e dos adolescentes, onde estes podem, inclusive, se reconhecerem enquanto pertencentes ao lugar de fuga da normatividade, abrindo assim espaço para a reflexão e discussão sobre esses problemas tão persistentes ainda no nosso tempo presente.

O presente artigo buscou despertar o interesse dos demais pesquisadores do ensino de História para com a Olimpíada Nacional em História do Brasil, que se mostrou como um campo de estudo que pode possibilitar trabalhos e práticas significativas no cotidiano escolar, apesar das problemáticas envolvidas em torno das disputas olímpicas escolares.

## **Referências**



- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino - a invenção do "falo":** uma história do gênero masculino (1920-1940). 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.
- Assessoria de Imprensa. **A Olimpíada de História atinge recorde e soma 73 mil inscritos em sua 11ª edição.** Olimpíada Nacional em História do Brasil, 2009. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/136>. Acesso em: 20/10/2020.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 5 ed. 2018: Cortez, 2018.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 2011.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 21, p. 17-32, 27 jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 30 out. 2020.
- \_\_\_\_\_, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História&Ensino**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 105-124, 18 dez. 2015. Disponível em: [10.5433/2238-3018.2015v21n2p105](https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105). Acesso em: 20 jun. 2020.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n.31, p.7-18, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>. Acesso em: 5 dez. 2020.
- DESPREBÍTERIS, Léa. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 24, p. 137-146, 30 dez. 2001 Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae02420012203>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAMA, Zacarias Jaegger. **Teorias da avaliação da aprendizagem.** Curitiba: Appris, 2018.
- KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla; DE LUCA, Tania (Org.) **O historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-27.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 79-88, 2 dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206>. Acesso em: 8 out. 2020.
- \_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*, v. 4, n. 12, p. 1-10, fev. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> Acesso em: 04 maio 2020.
- MAGALHÃES, André Vinícius Bezerra. **Hoje não vai ter aula: educação histórica e aprendizagem colaborativa a partir da experiência com a ONHB**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31430> Acesso em: 15/01/2021.
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (IM)POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Rio de Janeiro, 2019, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tMarcus%20Leonardo%20Bomfim%20Martins.pdf> Acesso em: 05/01/2021.
- MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual? **História Hoje**, v.5, n.14, p.1-14, 2011. Disponível em: [http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID\\_REVISTA\\_HISTORIA=14](http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14); Acesso em: 17 set. 2020.
- NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em história. **História&Ensino**, Londrina, v. 11, p. 143-152, jul. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11843> Acesso em: 02/01/2020.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PINSKY, Carla. Apresentação. In: Perrot, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto. 2007, p. 9-11.
- PROENÇA, M.C. **Didática da História**. Braga: Universidade do Minho, 1992.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pilar (Org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000, p. 1-17.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História&Ensino**, Londrina, v. 9, p. 223-242, out. 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12086#:~:text=Estes%20resultados%20enfocam%20alguns%20elementos,reflex%C3%B5es%20acerca%20da%20pr%C3%A1tica%20cotidiana> Acesso em: 20/11/2020.

SCOTT, Ana Silvia. Família – O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 9-22.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 65-98.

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. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431554> Acesso em: 04/12/2020.