

**A PLATAFORMA DIGITAL DA OLIMPÍADA NACIONAL EM
HISTÓRIA DO BRASIL UTILIZADA ENQUANTO ATO
POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGEM**

LUIZ RAFAEL DOS SANTOS ANDRADE

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Brasil
luiz_rafael@unit.br | <https://orcid.org/0000-0002-8509-9673>

PRISCILLA DE ANDRADE NASCIMENTO LIMA

Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, Brasil
priscillaandrade.aju@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0000-8425-3387>

R E S U M O

O cotidiano da Educação Básica revela de que maneira as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem ser experienciadas na construção do conhecimento. Este artigo analisou como a plataforma digital da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) pode ser utilizada na aprendizagem significativa de estudantes da educação pública do Estado de Sergipe, Brasil. A pesquisa seguiu os procedimentos de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, fundamentando-se no diário de pesquisa no decorrer da olimpíada. Os resultados evidenciaram que os estudantes envolvidos ressignificaram a construção de conhecimento histórico e científico com apoio da plataforma digital. Os discentes apontaram caminhos potencializadores para a reflexão com relação com a aprendizagem, a saber: i) o uso do computador para realização das atividades e ii) protagonismo em pesquisar informações científicas, ler, compreender e debater coletivamente sobre os assuntos e questões, de modo a cumprir a proposta apresentada.

P A L A V R A S - C H A V E

letramento digital; olimpíada nacional em história do Brasil; plataforma digital; ensino de história.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 03,

2025, PP 56-73

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41680>

CC BY-NC 4.0

THE DIGITAL PLATFORM OF THE NATIONAL OLYMPIAD
IN BRAZILIAN HISTORY USED AS AN ACT TO ENHANCE LEARNING

LUIZ RAFAEL DOS SANTOS ANDRADE

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Brazil
luiz_rafael@unit.br | <https://orcid.org/0000-0002-8509-9673>

PRISCILLA DE ANDRADE NASCIMENTO LIMA

Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, Brazil
priscillaandrade.aju@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0000-8425-3387>

ABSTRACT

The daily routine of Basic Education reveals how Digital Information and Communication Technologies (DICT) can be used in the construction of knowledge. This article analysed how the digital platform of the National Olympiad in Brazilian History (ONHB) can be used in the meaningful learning of public-school students in the state of Sergipe, Brazil. The research followed the procedures of a case study, with a qualitative approach, based on the research diary kept during the Olympiad. The results showed that the students involved redefined the construction of historical and scientific knowledge with the support of the digital platform. The students identified potential avenues for reflection on learning, namely: i) the use of computers to carry out activities and ii) a leading role in researching scientific information, reading, understanding, and collectively debating topics and issues, in order to fulfil the proposed objective.

KEY WORDS

digital literacy; national olympiad in Brazilian history; digital platform; teaching history.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 03,

2025, PP 56-73

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41680>

CC BY-NC 4.0

**LA PLATAFORMA DIGITAL DE LA OLIMPIADA NACIONAL
DE HISTORIA BRASILEÑA UTILIZADA COMO UN ACTO
PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE**

LUIZ RAFAEL DOS SANTOS ANDRADE

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Brasil
luiz_rafael@unit.br | <https://orcid.org/0000-0002-8509-9673>

PRISCILLA DE ANDRADE NASCIMENTO LIMA

Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, Brasil
priscillaandrade.aju@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0000-8425-3387>

RESUMEN

La vida cotidiana de la Educación Básica revela cómo las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) pueden utilizarse en la construcción de conocimiento. Este artículo analizó cómo la plataforma digital de la Olimpiada Nacional de Historia de Brasil (ONHB) puede utilizarse en el aprendizaje significativo de estudiantes de escuelas públicas del estado de Sergipe, Brasil. La investigación siguió los procedimientos de un estudio de caso, con un enfoque cualitativo, basado en el diario de investigación realizado durante la Olimpiada. Los resultados demostraron que los estudiantes redefinieron la construcción del conocimiento histórico/científico con apoyo de la plataforma digital. Los estudiantes identificaron posibles vías para la reflexión sobre el aprendizaje, a saber: i) el uso de ordenadores para realizar actividades y ii) un papel protagónico en la investigación de información científica, la lectura, la comprensión y el debate colectivo de temas y cuestiones, para cumplir con el objetivo propuesto.

PALABRAS CLAVE

alfabetización digital; olimpiada nacional de historia brasileña; plataforma digital; enseñanza de la historia.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 03,

2025, PP 56-73

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41680>

CC BY-NC 4.0

A Plataforma Digital da Olimpíada Nacional em História do Brasil utilizada enquanto Ato Potencializador de Aprendizagem

Luiz Rafael dos Santos Andrade¹, Priscilla de Andrade Nascimento Lima

INTRODUÇÃO

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1989, p. 19) já afirmava que o que se coloca como questão principal, em se tratando de educação, em especial de letrar-se é “(...) uma leitura mais rigorosa do mundo”. Em um cenário global cada vez mais complexo, torna-se imperativo examinar o mundo minuciosamente para discernir o verdadeiro papel da educação.

É pertinente destacar que, na conjuntura atual, o crescente protagonismo do uso do telefone celular como meio de acesso à informação na Internet, tem sido uma realidade impulsionada com mais veemência desde o ano de 2023. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), 88% das pessoas com 10 ou mais anos de idade utilizam a internet no país e, destes, 98,8% têm o equipamento de celular como o mais utilizado. É sabido que essa mesma realidade se faz presente também nas escolas da rede pública e privada. Porém, o uso inadequado para fins diversos que não o educacional tem gerado polêmicas em relação ao seu uso, pois fatores como os potenciais prejuízos à concentração e o baixo rendimento acadêmico dos estudantes tornam essa questão ainda mais complexa.

Nesse contexto, é importante pontuar a recente implementação da Lei Nº 15.100, publicada em 13 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025), que dispõe sobre o uso de aparelhos eletrônicos portáteis de caráter pessoal nas escolas de ensino básico público e privado do Brasil, bem como as ações implementadas pelos governos locais, que tentam garantir na prática que os sujeitos envolvidos (docentes e discentes) continuem tendo acesso à tecnologia digital na sala de aula, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), alterada pela Lei nº 14.533/2023 (Brasil, 1996), que visa incluir a educação digital no desenvolvimento de competências capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Diante das mudanças tecnológicas citadas na realidade da educação básica do Brasil, existe um conjunto de desafios que também ganham notoriedade, aos quais podem ser citados como exemplos: i) práticas pedagógicas, ii) processos de aprendizagem mediados pelas plataformas tecnológicas em sala de aula, iii) impactos na formação docente, discente e continuada, iv) preparação para o mundo do trabalho e v) processo de infoinclusão social.

Considerando as rápidas mudanças que marcaram a sociedade recentemente, compreendemos que no processo educativo, tanto o docente como o discente, em sua construção de conhecimento, devem caminhar juntos em relação às mudanças sociais de sua realidade. É com base nesse pensamento que buscamos, no presente artigo, “ler este mundo” com o objetivo de analisar como a plataforma digital da Olimpíada Nacional

¹ Universidade Tiradentes, Programa de Pós-graduação em Educação. Av. Murilo Dantas 300, Bloco F, Sala 7, Bairro Farolândia, 49035180 - Aracaju, SE - Brasil.



em História do Brasil (ONHB)² pode ser utilizada na aprendizagem de estudantes da educação básica pública de Sergipe.

A investigação foi realizada seguindo os procedimentos de uma abordagem qualitativa, partindo do diário de campo e com registros fotográficos no cenário do estudo de caso. Os resultados chamam atenção no sentido de que os sujeitos envolvidos (alunos e professores) vivenciaram a experiência de construir conhecimento histórico por meio de uma prática de letramento digital, ao direcionar caminhos de um uso consciente e cidadão das TDIC disponíveis.

Com base nos resultados, foi possível observar que os alunos tiveram maior autonomia e uma postura mais reflexiva diante da dinâmica proposta na plataforma da ONHB. Portanto, para pensar essa relação de ensino e do saber, ocorreram: i) o aprimoramento de habilidades complexas no uso do aparelho celular, ii) o aprimoramento do domínio sobre o uso do computador para a realização das atividades, e iii) a mobilização em pesquisar, ler, compreender e discutir coletivamente sobre os assuntos e questões, tudo isso a fim de cumprir as tarefas na esfera *on-line* com o uso das TDIC.

NA GERAÇÃO DO POLEGAR MULTITAREFA, O LETRAMENTO TEM GANHADO NOVOS SENTIDOS

Essa geração de alunos, que usou as TDIC para construir conhecimento em história por meio da ONHB, foi compreendida por Serres (2013) como “Polegarzinha” ao manipular várias informações ao mesmo tempo. Trata-se de uma geração que, seja durante o uso da Internet, na leitura em tela, na escrita de mensagens, na consulta de informações ou acesso às redes sociais por meio das tecnologias digitais, fazem um uso multitarefa do polegar e demonstram não ativar os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que a leitura de um livro ou caderno (Serres, 2013).

A geração “Polegarzinha” tem chegado ao espaço escolar, e levado consigo novas demandas de saberes, entre eles o informacional e mediático. É uma geração que, inserida no atual contexto social de tempos hipermodernos onde, segundo Lipovetsky, (2016), é caracterizado essencialmente pela leveza e leveza das relações cotidianas, têm utilizado dispositivos móveis (leves) para aceder várias informações (ligeiro). Essas relações “leves” e “ligeiras” têm passado a se tornar presentes na sala de aula, exigindo que práticas formativas sejam repensadas com base nesta realidade.

Diante do contexto exposto acima, foi proposta aos alunos a participação na XV Olimpíada Nacional em História do Brasil, a ONHB 2024. Nesta proposta, doze alunos aceitaram e formaram quatro equipes de três pessoas, sendo orientados por professores de história da rede pública de ensino, vinculada à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC) do Estado de Sergipe.

O ato de participar da ONHB, foi uma experiência inédita para os sujeitos citados, e merece destaque neste artigo devido à dinâmica proposta pela olimpíada, que exigiu um domínio de dispositivos tecnológicos como o celular e computador, bem como as estruturas de questões e tarefas *on-line*, o que mobilizou os envolvidos a serem atores colaborativos no sentido de pesquisar informações na Internet, selecioná-las, acedê-las, processá-las, verificar-las e, por fim, discutir com os envolvidos um consenso acerca das respostas a serem escolhidas.

² A Olimpíada Nacional em História do Brasil é realizada anualmente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil.

Diante de uma geração de alunos que possui características próprias, o desafio é a utilização conscientemente das TDIC no cotidiano de uma atividade proposta nas aulas de história, tal cenário passou a configurar-se como uma prática de letramento digital na educação (Andersen et al., 2024; Buchan et al., 2024; Chen & Xiao, 2024; Ezquerro et al., 2024; Getenet et al., 2024; Hasanah et al., 2024). O pesquisador inglês David Buckingham (2010, p. 47), assinala que a noção de “letramento digital” não é recente e exclusiva do século XXI, e que “Na verdade, os argumentos em favor do letramento computacional voltam pelo menos aos anos 1980”.

Buckingham (2010) ainda chama atenção porque o letramento digital não contempla somente as competências funcionais de uso da informação encontrada por meio Internet, mas que reconhece as facetas de seu uso consciente (símbólicos, persuasivos e emocionais). Observando os alunos pesquisarem informações e construírem conhecimento durante a olimpíada por meio das TDIC, concordamos com o referido autor de que o letramento digital “(...) é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico” (Buckingham, 2010, p. 49).

Nesse pensamento, Freitas (2010, s.p.) destaca que o letramento digital seja um conjunto de competências fundamentais para que o sujeito “(...) entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente”. Passados 15 anos desde a afirmação acima, concordamos que seja um conjunto de competências que envolva o uso da informação de maneira consciente (crítica e estratégica) sob, além do computador, do celular e de outros dispositivos tecnológicos digitais.

PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa, relatada neste artigo, teve origem em uma experiência em sala de aula, sendo vista no contexto de letramento digital. Do ponto de vista metodológico, o estudo científico só foi possível com a vivência do letramento digital e com a observação de uso consciente pelos alunos participantes da olimpíada. A pesquisa aqui apresentada, consolidou-se como uma estrutura de informação/conhecimento condizentes ao estudo científico. Os procedimentos investigativos seguiram uma abordagem qualitativa, sob o olhar dos professores, atores envolvidos no processo, que agora passaram a se configurar também enquanto pesquisadores.

Baseando-nos na perspectiva de Minayo (2001), compreendemos que a abordagem qualitativa vai além da simples coleta de dados nesta pesquisa. Ela se configurou como um compromisso metodológico profundo, que nos permitiu mergulhar nos pensamentos, atitudes e práticas dos sujeitos da investigação. É por essa razão que adotamos esse tipo de abordagem, pois entendemos que trata-se não apenas de um caminho, mas um procedimento de investigação que, mesmo em sua natureza interpretativa, carrega o rigor científico necessário para alcance do objetivo proposto.

Ao nos alinharmos ao pensamento de Minayo (2001), Minayo e Costa (2018) e Bernardes (2017), afirmamos que a investigação qualitativa nos habilita a realizar uma análise segura e aprofundada do contexto social em estudo. Isso acontece porque, em vez de buscar generalizações estatísticas, ela se concentra na riqueza e na particularidade dos fenômenos, permitindo uma compreensão mais holística e menos superficial da realidade investigada.



A abordagem qualitativa contribuiu para a presente pesquisa diretamente com a forma de se pensar as atitudes e práticas relacionadas ao letramento digital na educação básica, e passou a ser um tipo de caminho/procedimento adotado, dentro do rigor científico, para que o fazer da investigação exerça um trabalho seguro de análise sobre o contexto social estudado.

Desde o início da proposta, foi adotada a opção pelo diário de pesquisa, com base no que fez sentido para os sujeitos envolvidos, o que possivelmente desperta reflexões/sentimentos e relações/conexões que sejam capazes de colaborar com o objeto de estudo (Barbosa, 2010). Tentou-se, por isso, registrar sob um novo olhar (pesquisadores) o campo (sala de aula) estudado, não deixando que as ocorrências e andamentos que surgem no contato antes, durante e após a experiência fossem passados(as) despercebidos.

ALUNOS PROTAGONISTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA? UMA REALIDADE ALIADA ÀS TDIC

A participação dos alunos na ONHB foi composta de seis fases, divididas em uma semana cada, em que os alunos puderam experimentar atos de construção de conhecimento histórico com apoio do uso de tecnologias digitais, por exemplo, o computador e celular. Essa vivência se deu no chão da escola pública, especialmente no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, localizado em Aracaju, que oferta ensino para alunos do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio nos turnos da manhã e tarde.

O uso de TDIC é uma realidade recorrente na vida dos professores e estudantes, sendo que estes têm aplicado as competências adquiridas em vários campos do conhecimento, no ambiente escolar e em seu cotidiano, tornando-se verdadeiros aprendizes digitais. Segundo Silva (2022), a aprendizagem ativa de tecnologias digitais associada ao avanço tecnológico na sociedade traz implicações diretas na educação, uma vez que os recursos tecnológicos utilizados têm consequências diretas que interferem no modo de vida daqueles que as usam. Ainda conforme Silva (2022), a aprendizagem ativa por meio do uso de recursos digitais oportuniza os alunos a essa nova era, ampliando a comunicação entre os docentes e discentes, enxergando, consequentemente, uma nova maneira de aprender e de ensinar, além de criar novos espaços de aprendizagem mais significativos, como a experiência apresentada neste estudo buscou evidenciar.

Foi possível realizar acesso à plataforma da ONHB por variados aparelhos digitais (*tablet*, celular, *notebook*, computador), no entanto, para melhor visualização dos conteúdos, fez-se uso dos computadores do laboratório de informática da unidade escolar. Por isso, durante as aulas de história, os encontros passaram a ser realizados neste espaço.

Com base na dinâmica da olimpíada e no uso do laboratório de informática, alguns alunos que antes possuíam o hábito de utilizar o aparelho celular como única opção para aceder a informações na Internet, demonstraram inicialmente dificuldades com o uso do computador. Ligar, manusear, abrir um navegador de Internet e aceder a um *site* foram algumas das dificuldades que puderam ser observadas e anotadas em diário de pesquisa. Além disso, a estrutura das questões de múltipla escolha junto à dinâmica de execução da olimpíada foram novidades para muitos dos envolvidos.

As fases são divididas entre questões de múltipla escolha e tarefas (que variaram seu estilo).



- A primeira fase *on-line* teve 11 questões de múltipla escolha, incluindo uma tarefa.
- A segunda fase *on-line* teve 11 questões de múltipla escolha, incluindo uma tarefa.
- A terceira fase *on-line* teve 12 questões de múltipla escolha, incluindo uma tarefa.
- A quarta fase *on-line* teve 12 questões de múltipla escolha, incluindo uma tarefa.
- A quinta fase *on-line* foi uma tarefa.
- A sexta fase presencial foi uma tarefa exclusivamente dissertativa.

Em cada fase *on-line* a equipe possui seis dias exatos para responder às questões fechadas e/ou uma tarefa. A equipe é orientada pela ONHB a pesquisar, ler e debater sobre as questões antes de definir a escolha de uma resposta.

A ONHB sugere aos seus participantes marcar as alternativas que julgar mais pertinentes, no entanto, ao passo em que os alunos foram avançando nas fases, percebeu-se que não existe apenas uma alternativa “correta” por questão, mas geralmente existem três alternativas “corretas” e uma “incorrecta”. A estrutura da questão é composta por um texto introdutório ao tema, fontes documentais (cartas, trechos de livros, documentos oficiais, vídeos, poemas, músicas, memes etc.), enunciado e alternativas (ver Figura 1, abaixo)

Figura 1
Estrutura das questões

COMENTÁRIO DA ORGANIZAÇÃO

A documentação sobre o processo-crime de Anna Rosa Viana Ribeira passou quase um século longe do escrutínio público, tendo sido obtido pelo jornalista e professor Josué Montello em um almoço com o então Senador José Sarney. O senador havia arquivado inúmeros processos antigos que seriam descartados do Tribunal de Justiça do Maranhão, dentre eles o “Processo da Baronesa”. Por fim, o Ministério Público do Maranhão (MPMA) obteve a guarda das fontes, que foram transcritas e compiladas. Assim, o MPMA publicou, em 2020, a 2^ª edição dos “Autos do Processo-crime da Baronesa de Grajaú”, disponível gratuitamente online e utilizado nesta questão.

Apesar disso, a imagem do promotor do caso, Celso de Magalhães e da própria baronesa mantiveram-se intermitentemente sob os holofotes de escritores, jornalistas e juristas que emitiram suas posições e avaliações sobre o processo e as personagens que com ele se relacionaram. Esse movimento promoveu – conscientemente ou não – apagamento das ações e demandas realizadas por Geminiana e Simplicia, duas mulheres escravizadas que haviam comprado a própria liberdade.

Pelas fontes apresentadas, fica claro que a compreensão acerca de Celso de Magalhães transforma-se de acordo com seus interlocutores: Graça Aranha, escritor pré-modernista e diplomata maranhense, exalta seus feitos e trabalhos, enquanto os historiadores Alexandre Cardoso e Maria Helena Machado identificam-no como uma figura complexa que forge ao ideal antirracista moderno, tendo inclusive processado Geminiana posteriormente por se associar a outras mulheres negras e uma indígena. Mas, principalmente, afastam-no da imagem inexistente de um “homem à frente de seu tempo”, terminologia controvérsia no estudo da História.

O objetivo da indicação dessas fontes em específico era apresentar às equipes as contradições que um processo-crime como este, tão sul generis, e suas leituras posteriores trazem ao debate histórico. Apesar do protagonismo associado ao promotor e à baronesa, a questão nos lembra que é na profundidade destes intrincados documentos produzidos pela elite política e judiciária da província do Maranhão que podemos constatar a agência histórica de figuras convencionalmente marginalizadas pela história oficial.

Esta questão possui quatro alternativas. Há mais de uma resposta correta, mas cabe a sua equipe escolher qual alternativa considera como a mais adequada e selecioná-la. Atenção: A prova pode ser salva em “rascunho”, mas não se esqueçam de confirmar as respostas até a data limite, clicando em “entregar a questão”. Após clicar em “entregar a questão” não será mais possível realizar alterações na questão.



O Meu proprio Romance

Autobiografia

Vejo a figura atraente, fascinante, de Celso Magalhães, o promotor público. Em torno dele, uma admiração entusiástica, comovida, que eu não comprehendia, mas cuja intensidade me avassalava. Das impressões que então recebi, ficou-me a imagem de um rapaz muito magro, feio, ossudo, encovado, móvel e falador. Não me lembro como se trajava, apenas me recordo de que trazia na booteira do paletó uma flor vermelha, lágrima-de-sangue, que por muito tempo se charrou no Maranhão A Flor do Celso. Morreu moço, logo depois da subida dos liberais ao Poder, cujo primeiro ato de governo fora demitir a bem do serviço público o promotor, que ousara acusar a assassina do escravinho Inocêncio. Mais tarde, tive consciência do grande merecimento de Celso Magalhães. Foi um dos precursores do abolicionismo na poesia, com o seu poema Os Calhambolas. Na Academia, foi um dos espíritos tocados da ciência moderna. Pertencia ao grupo predestinado a realizar no Brasil a reforma espiritual, que o darwinismo e as ciências físicas tinham imposto à Europa. Foi ele quem primeiro estudou cientificamente o folclore brasileiro, num ensaio primacial sobre a poesia popular, dando o sinal de partida e a orientação para os estudos de Vale Cabral, Sílvio Romero, Couto de Magalhães, Barbosa Rodrigues e tantos outros. Meu pai o estimava extraordinariamente e o teve como colaborador conspícuo n'O País. Os seus folhetins eram vivos, de uma acrobacia prodigiosa, onde a inteligência não se deixava entorpecer pela erudição.

[Continuar lendo](#)

Os destinos de Anna Rosa e Geminiana

Jornal eletrônico

Mais de um século depois do caso, Celso Magalhães seria consagrado como patrono do Ministério Pùblico do Maranhão, em 1991. Historiadores como Alexandre Cardoso, professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e Maria Helena Pereira Toledo Machado, professora da Universidade de São Paulo (USP), todavia, têm ressalvas quanto à memória que se construiu sobre Magalhães, retratado como republicano e abolicionista. Segundo a análise dos autores, não era bem assim: o promotor, que fazia parte do Partido Conservador, seria seguidor de ideias racialistas, seguindo tendência do contexto de inspiração científica de hierarquização e classificação de "raças" à época, que alegava inferioridade racial de populações negras e indígenas. Magalhães também foi o promotor que processou Geminiana e outras oito mulheres negras, entre escravas e libertas, lideradas pela pajé Amélia Rosa, em novembro de 1877. Elas foram acusadas

De acordo com os documentos analisados, Celso de Magalhães:

Alternativas

- (A) É lido como uma figura imparcial e à frente de seu tempo por seguir precisamente os procedimentos, ditames e decisões da lei para ambas as réis.
- (B) É descrito por seu contemporâneo Graça Aranha, escritor e diplomata maranhense, como uma personalidade intelectualizada e altaiva.
- (C) É identificado como um personagem histórico e sua acepção varia de acordo com cada interlocutor e seu envolvimento com as fontes apresentadas.
- (D) É caracterizado, junto de Anna Rosa, como protagonista de uma narrativa construída que invisibilizou parcialmente a participação ativa de mulheres libertas.

Fonte: Registro dos autores.



Além da sua estrutura, e levando-se em conta que cada questão poderia somar na nota final no máximo 5 pontos, foi feito o esforço de tentar compreender de que forma se estabelece a dinâmica para responder às alternativas apresentadas nas questões da ONHB, chegou-se ao seguinte modelo:

Figura 2
Dinâmica frequente nas alternativas da ONHB

Alternativas	
Alternativa com informação incorreta (0 pontos)	<input type="radio"/> (A) É lido como uma figura imparcial e à frente de seu tempo por seguir precisamente os procedimentos, ditames e decisões da lei para ambas as réis.
Alternativa de pesquisa (1 ponto)	<input type="radio"/> (B) É descrito por seu contemporâneo Graça Aranha, escritor e diplomata maranhense, como uma personalidade intelectualizada e alta.
Alternativa de análise da fonte (4 pontos)	<input type="radio"/> (C) É identificado como um personagem histórico e sua acepção varia de acordo com cada interlocutor e seu envolvimento com as fontes apresentadas.
Alternativa de análise da fonte, pesquisa, interpretação, reflexão e debate entre a equipe (5 pontos)	<input checked="" type="radio"/> (D) É caracterizado, junto de Anna Rosa, como protagonista de uma narrativa construída que invisibilizou parcialmente a participação ativa de mulheres libertas.

Fonte: Registro dos autores.

Entre as alternativas “corretas”, as pontuações chamam atenção por serem diferentes (1, 4 e 5)³. Obtém maior pontuação (5) na questão, a equipe que marca a alternativa que promove maior pesquisa, interpretação, reflexão, debate em equipe e, consequentemente, construção de aprendizado colaborativo. Tudo isso, é pontuado neste estudo, para ressaltar que a dinâmica impulsionou entre os alunos envolvidos a iniciativa de pesquisar informações que de fato colaboraram com as discussões e debates.

Com base no exposto acima, é possível destacar que o ensino de História, tendo as TDIC como aliadas, rompe na prática com um paradigma educacional ao superar um método tradicional de educação, onde os conteúdos eram estabelecidos como sendo verdades absolutas e incontestáveis e a figura de um professor autoritário e de um aluno passivo prevaleciam com base na aplicação de um método de aulas expositivas com repetição e decoração de exercícios.

A dinâmica proposta na ONHB, valoriza o aprendizado do aluno através das inquietações e descobertas em cada fase. Trata-se de uma aprendizagem em que o aluno torna-se protagonista ativo do seu próprio processo formativo, ao contrário daquilo que é mecânico, repetitivo e receptivo; típico de uma educação bancária (Freire, 1989).

Supera-se na dinâmica exposta na presente pesquisa, portanto, o contexto de uma educação bancária que nega o diálogo entre os sujeitos envolvidos e centra apenas na figura do professor a posse da palavra, cabendo ao educando apenas a função da escuta (Brighente & Mesquida, 2016). Neste contexto, remetemo-nos à tendência pedagógica libertadora do educador Paulo Freire (1989), que questiona a legitimidade de negar o

³ Dados conferidos no gabarito oficial da ONHB 2024. <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/352>



educando como um ser crítico, que carrega consigo os conhecimentos acumulados de sua própria existência.

Ainda na concepção de Paulo Freire (1989), o modelo tradicional de educação é baseado em mecanismos de memorização no qual o papel do professor é depositar o conhecimento nos educandos, fazendo deles vasilhas, ou seja, recipientes a serem enchidos. Melo (2025) complementa que o ensino é baseado na educação em que os estudantes recebem, guardam e arquivam os conhecimentos.

Em contraponto, a dinâmica vivenciada através da plataforma digital da ONHB aproximou os sujeitos envolvidos em práticas relacionadas à metodologia ativa, onde um conjunto de estratégias colocaram os discentes no centro do processo de aprendizagem, conferindo-lhes protagonismo no decorrer da formação. Esse modelo estimula a participação ativa, o envolvimento e a colaboração, valorizando práticas de caráter construtivista em detrimento dos métodos tradicionais (Aparicio-Gómez et al., 2024; Chopra, 2025; Khamidullaevna & Muhabbat, 2024; Luckin, 2025; Maněnová et al., 2024).

O modelo tradicional de ensino exige apenas uma passividade em relação ao que se é recebido, sem precisar refletir ou expor qualquer crítica, apenas memorizar os conteúdos sem questionar ou interagir. Diferente desse modelo, a metodologia ativa dá maior autonomia, criatividade, motivação e pensamento crítico, transformando a sala de aula em um ambiente dinâmico e colaborativo, tornando os sujeitos ativos e engajados.

Ao longo do processo da presente experiência, os alunos e professores foram percebendo que a proposta da olimpíada não é estudar previamente para realizar as questões, mas estudar ao longo dos seis dias de cada fase buscando respondê-las. Contudo, chama atenção que o “estudar ao longo do processo” é um ato de estudar que coloca automaticamente o aluno como protagonista ativo da construção do conhecimento proposto.

Além da estrutura das questões exigirem que o aluno acesse às fontes disponíveis, que podem ser variadas, a plataforma também explora as possibilidades dos recursos digitais com suas tarefas (ver Figura 3).

Figura 3
Tarefa de análise histórica a partir de imagens

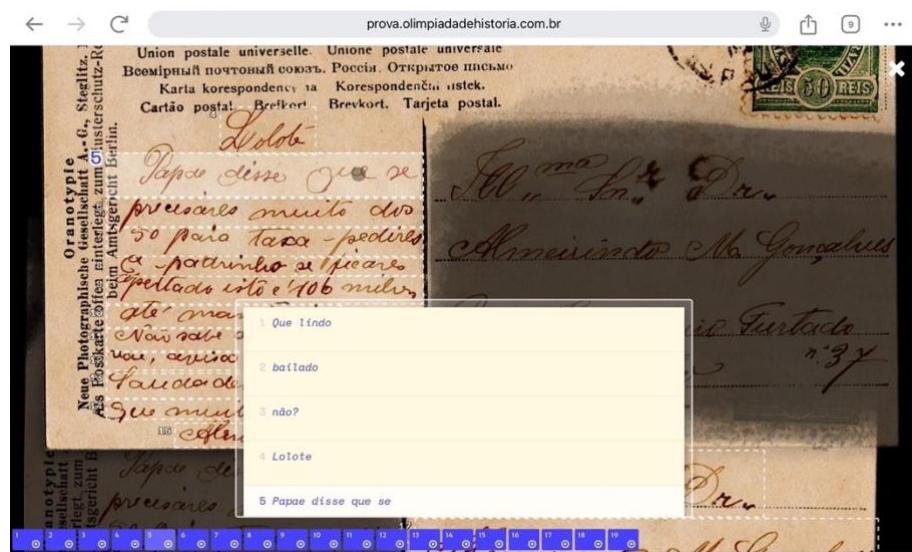


Fonte: Plataforma ONHB 2024.



Nesta tarefa da Figura 3, os alunos são convidados a analisar uma imagem histórica e apontar onde todas as informações disponibilizadas no formato de legenda se enquadram no cenário exposto. O sistema *on-line* também foi pensado para os alunos passarem por experiências práticas de um profissional da história (ver Figura 4, abaixo), considerando que surgem, cada vez mais, novas demandas que propiciam à escola cumprir seu papel social e preparar os estudantes para o mundo digital (Lubachewski & Cerutti, 2020).

Figura 4
Tarefas de transcrição de documentos históricos



Fonte: Plataforma ONHB 2024.

Na Figura 4, acima, é possível observar um exemplo de como os alunos realizam a transcrição de documentos por meio de recursos digitais. Para todos os alunos envolvidos nesta experiência, foi possível constatar ter sido a primeira vez que tiveram contato com um documento histórico para a realização de transcrição.

Na plataforma da ONHB é possível constatar, com base na interação dos alunos, que não somente muda-se o suporte pelo qual a transcrição paleográfica é realizada, mas também muda-se um procedimento de abordagem de ensino, ao qual, para Fernandes et al. (2024), com as tecnologias disponíveis neste século, a contribuição para a transformação no método de ensino é mais significativa, pois o aluno é incentivado a adquirir conhecimento de forma autônoma e participativa. Ainda segundo a autora, com base em uma abordagem metodológica que torna-se ativa, os discentes ganham mais confiança, autonomia e facilidade de aprender, pois com tais mudanças o protagonismo passa a ser deles, tendo o professor o papel de facilitador ou mediador.

A partir desta tarefa, os alunos também passaram a pesquisar e conhecer melhor, em diálogo também com os professores da disciplina, sobre a área da paleografia e suas técnicas de transcrição, o que mobilizou uma visita ao Arquivo Público de Sergipe (APS).



Figura 5
Visita dos alunos e professores ao APS



Fonte: Registro dos autores.

Nas instalações do APS, os alunos puderam conhecer um dos trabalhos do historiador no trato com fontes documentais. Na Figura 5 destaca-se o aparelho celular como companheiro da aluna ao registrar, por meio de fotografias, toda a experiência. O filósofo francês Michel de Montaigne, em um dos seus ensaios publicado em 1850, ressalta o aprendizado mais significativo das coisas cotidianas, livre de uma cultura meramente livresca. Segundo Filho (2019, p. 26), com base em Morandi (2002), “Montaigne retrata a ruptura com a educação que ‘embrutece os espíritos’ e escolhe um condutor que tenha a cabeça antes bem feita do que bem cheia”.

O APS começou um projeto, em decorrência da ONHB, de ministrar oficinas de paleografia para alunos de rede pública estadual de Sergipe, a qual a equipe também participou, com o propósito de que a experiência tenha contemplado um significado de aprendizagem que não pode ser mensurado, apenas, na prática de atividades e conteúdos decorativos e repetitivos na sala de aula, mas que tenha propósito de estar sendo realizado.

A mobilização dos setores da sociedade, bem como o uso das TDIC, são elementos que chamam atenção para o quanto podem contribuir com o ensino de História, e o quanto a escola é uma instituição que não deve estar sozinha neste desafio de trazer noções para o uso da tecnologia digital e os hábitos que nela chegam. Faz-se, portanto, o sentido de que a sociedade (instituições como o APS), a escola (Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela) e a universidade (Unicamp, idealizadora e executora da ONHB) promovam ações que colaborem para um conhecimento teórico/prático significativo na vida dos jovens alunos.

A experiência de ensino de História, que levou os alunos para além do ambiente escolar, valorizou a autonomia do educando em vez de um saber pronto e acabado. É neste panorama que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os processos

de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto que estimula a autonomia do pensamento. Nesse contexto, ainda consoante a BNCC (Brasil, 2018), nas competências gerais da educação básica, ressalta-se a importância em valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo digital para entender e explicar a realidade.

Conforme a BNCC, na sociedade atual, a cultura digital promove mudanças sociais significativas em decorrência dos avanços da informação e comunicação, promovido pelo maior acesso e disponibilidade das TDIC, o que colabora para pensar em um novo conceito de ensino e aprendizagem na atual sociedade contemporânea.

Ao apresentar em sua plataforma digital mecanismos de perguntas e tarefas que fizeram os alunos envolvidos pesquisar, analisar, discutir e conhecer outras instituições locais para a resolução de problemas históricos expostos, a experiência com a ONHB lembrou, na prática, o que Ausubel (1963, 1968, 2000, 2003) fala da aprendizagem significativa a partir de dois pressupostos que devem ser seguidos: a disposição de aprender por parte do aluno e a potencialidade significativa do conteúdo a ser estudado (Farias, 2022). Esses dois pressupostos configuraram-se fundamentais na prática de uma educação que torne o aluno protagonista da sua própria construção de conhecimento por meio do uso das TDIC.

CONSIDERAÇÕES

Toda a possibilidade de fazer com que o ensino de história seja uma experiência, ao mesmo tempo prática e teórica, com o uso consciente das TDIC, de modo que coloque o aluno como protagonista de seu conhecimento, nos fez compreender que a participação na ONHB não ofereceu apenas um aprendizado histórico, mas também um aprendizado digital. Nesse momento, é preciso lembrar o pensamento de Buckingham (2010) sobre o letramento digital ser mais que um uso funcional, mas, acima de tudo, um uso consciente e simbólico, pois, começou a fazer sentido na prática da experiência vivenciada por alunos e professores.

Com base no presente estudo realizado, é possível considerar que a evolução tecnológica no âmbito educacional, alvo desta experiência, trouxe mudanças significativas no ensino de História, as quais envolveram facetas sociais e no próprio ambiente escolar. Neste contexto, a experiência analisada buscou colocar em prática o que a BNCC considera imprescindível em uma escola do século XXI: i) incorporação de novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando a possibilidade de comunicação e manipulação, e uma ii) educação de forma mais democrática no uso das TDIC para uma participação mais consciente na cultura digital.

Não estudar ou decorar antes de realizar uma prova, **mas estudar fazendo-a** com auxílio de recursos digitais para pesquisar, ler, interpretar, debater e refletir sobre a informação encontrada, mudou a visão dos envolvidos nessa experiência, e fez com que as equipes compreendessem que o ganho já estava sendo colhido: a construção de conhecimento ao longo do processo.

A olimpíada passou a não ser compreendida, equivocadamente, como uma competição cujo objetivo único seria a obtenção final de medalhas, mas os alunos passaram a querer aprovação na fase realizada para conhecer os desafios da próxima fase, pois, de fato, se sentiram desafiados a resolver aprendendo com as questões propostas na plataforma digital.



É preciso destacar que toda a experiência com os alunos nos fez dar sentidos de aprendizagem e nos formou a cada momento, ao perceber como os sujeitos de uma sociedade tecnológica, leve e ligeira em suas relações cotidianas, passam a redefinir suas formas de aprendizagem mantendo o propósito de construir conhecimento. Perceber o aluno construir conhecimento na disciplina de História por meio das tecnologias digitais é a comprovação de que a área possui possibilidades e significância, diante de uma geração que não para de dar tarefas ao seu polegar.

Em contrapartida, é fundamental considerar que a utilização demasiada das plataformas digitais pode trazer riscos significativos, inclusive à saúde humana, pois o uso excessivo gera o comprometimento dos aspectos cognitivos e sociais, prejudicando a capacidade de concentração, além de reduzir significativamente a atenção e o foco dos estudantes. Do mesmo modo pode causar dependência tecnológica, que alguns teóricos já buscam denominar como *adicção digital* (Lima et al., 2021). A falta de um uso crítico e equilibrado das ferramentas digitais potencializa a *Fake News*, gerando maior desinformação no ambiente virtual. O debate é multifacetado e implica uma análise mais cuidadosa em relação à utilização das plataformas digitais. Envolve um processo de conscientização dos docentes e discentes, permitindo que ambos possam compreender que as tecnologias digitais são uma realidade presente e cada vez mais transformadora.

Portanto, com base em experiências como a descrita neste estudo, é possível concluir que a escola continua sendo um espaço de redefinição para as mudanças e novos hábitos, em especial sobre o consumo e uso de TDIC, que adentram todos os dias na sala de aula, de modo que as disciplinas têm se apropriado cada vez mais dos pressupostos do letramento digital em suas práticas.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Conceitualização: L. R. e P. A; Metodologia: L. R. e P. A; Análise formal: L. R. e P. A; Investigações: L. R. e P. A; Redação do rascunho original: L. R.; Redação – revisão e edição: L. R. e P. A; Visualização: L. R.

REFERÊNCIAS

- Andersen, L. B., Basballe, D. A., Buus, L., Dindler, C., Hansen, T. I., Hjorth, M., Iversen, O. S., Johannessen, C. M., Kanstrup, K. H., & Lorentzen, R. F. (2024). Infrastructuring digital literacy in K-12 education: A national case study. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.ijCCI.2024.100697>
- Aparicio-Gómez, O. Y., Ostos-Ortiz, O. L., & Abadía-García, C. (2024). Convergence between emerging technologies and active methodologies in the university. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 31-44. <https://doi.org/10.3926/jotse.2508>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.



- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano.
- Barbosa, J. (2010). *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Liberlivro.
- Bernardes, G. (2017). Prefácio. In V. L. S. Pessôa, A. A. Rückert & J. C. L. Ramires (Orgs.), *Pesquisa qualitativa: aplicações em geografia* (pp. 20-23). Imprensa Livre. <https://lume.ufrrgs.br/handle/10183/172820>
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF. (Alterada pela Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brighente, M. F., & Mesquida, P. (2016). Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, 27(1), 155-177. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>
- Buchan, M. C., Bhawra, J., & Katapally, T. R. (2024). Navigating the digital world: development of an evidence-based digital literacy program and assessment tool for youth. *Smart Learning Environments*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00293-x>
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37-58. <https://seer.ufrrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>
- Chen, X., & Xiao, Y. (2024). Pathways to digital reading literacy among secondary school students: A multilevel analysis using data from 31 economies. *Computers and Education*, 218. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105090>
- Chopra, K. (2025). Beyond the classroom: A retail store based experiential learning approach to business education. *International Journal of Management Education*, 23(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101236>
- Ezquerro, L., Coimbra, R., Bauluz, B., Núñez-Lahuerta, C., Román-Berdiel, T., & Moreno-Azanza, M. (2024). Large dinosaur egg accumulations and their significance for understanding nesting behaviour. *Geoscience Frontiers*, 15(5). <https://doi.org/10.1016/j.gsf.2024.101872>
- Farias, G. B. de. (2022). Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 27(2), 58-76. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/39999>

- Fernandes, J. M. V., Cezaro, P., Oliveira, C. K., & Moura, L. M. D. (2024). Aprendizagem ativa e tecnologias digitais na educação. *Revista de Ubiquidade*, 7(1), 6-12. <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaUbiquidade/article/view/2165>
- Filho, J. B. (2019). Michel de Montaigne e as diretrizes de uma educação para a autonomia. *REFilo – Revista Digital de Ensino de Filosofia*, 5(1), 22-32. <https://doi.org/10.5902/2448065737966>
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (23^a Edição). Autores Associados / Cortez.
- Freitas, M. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26(3), 335-352. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>
- Getenet, S., Cantle, R., Redmond, P., & Albion, P. (2024). Students' digital technology attitude, literacy and self-efficacy and their effect on online learning engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00437-y>
- Hasanah, U., Santoso, A., Pratiwi, Y., & Farid, M. (2024). Exploring the correlation of self-perception on the use of digital literacy in learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(6), 4354-4364. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i6.27114>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2024). *PNAD contínua: rendimento de todas as fontes* 2023. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/32c7fd77cb1b91b74c2b2a9171febd8b.pdf
- Khamidullaevna, K. F., & Muhabbat, H. (2024). Methodology of Formation of students' Professional Competence Based on Innovative Approach. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 3(2), 111-124. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-105011185847&partnerID=40&md5=ee162e016d2743a1f956235762df4650>
- Lima, M. E. F., Antunes da Silva, H. M., & Soares Martins, C. (2021). Adicção por internet e suas implicações para o transtorno de ansiedade social. *Revista Brasileira De Iniciação Científica*, 8, e021032. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/496>
- Lipovetsky, G. (2016). *Da leveza: para uma civilização do ligeiro*. (Tradução de P. E. Duarte). Extra Coleção.
- Lubachewski, C. G., & Cerutti, E. (2020). Tecnologias digitais: uma metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem. In *Anais da 8^a Jornada Nacional de Educação Matemática* (pp. 1-11). UPF. https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%205/JEM2020_paper_50.pdf
- Luckin, R. (2025). Nurturing human intelligence in the age of AI: rethinking education for the future. *Development and Learning in Organizations*, 39(1), 1-4. <https://doi.org/10.1108/DLO-04-2024-0108>

- Maněnová, M., Wolf, J., Skutil, M., & Vítová, J. (2024). Communication and Interaction Practices in Czech Classrooms with a Teaching Assistant. *Sustainability (Switzerland)*, 16(3). <https://doi.org/10.3390/su16030989>
- Melo, J. P. C. de. (2025). *Educação bancária versus educação problematizadora em Paulo Freire*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Maranhão, Brasil. <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/8922>
- Minayo, M. (Org.). (2001). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. (18ª Edição). Vozes.
- Minayo, M., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 139-153. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>
- Montaigne, M. de. (1850). *Les Essais*. Librairie de Firmin Didot Frères.
- Morandi, F. (2002). *Filosofia da educação*. EDUSC.
- Serres, M. (2013). *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber*. Bertrand Brasil.
- Silva, M. L. da. (2022). *Aprendizagem ativa: a educação STEAM e o uso das tecnologias digitais*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Amazonas, Brasil. <https://pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/127-7.pdf>

*

Received: May 16, 2025

Revisions Required: September 2, 2025

Accepted: October 13, 2025

Published online: October 31, 2025

