O ENSINO DE HISTÓRIA EM MEIO À PROFUSÃO DE HISTÓRIAS: reflexões entre história pública, saber autoritativo e metodologias ativas

GABRIEL ÍCARO DA SILVA[1]
https://orcid.org/0000-0003-4371-4209
gabrielicaro.his@gmail.com

RESUMO
Este estudo visa analisar a importância e o papel do ensino histórico escolar na sociedade contemporânea, levando em consideração os desafios que a História enfrenta ao dividir sua autoridade na produção e difusão de discursos sobre o passado com diversos atores sociais. O artigo enfatiza questões didáticas, mencionando o uso de metodologias ativas para tornar o ensino mais significativo, além de abordar os desafios e oportunidades apresentados pela midiatização do conhecimento sobre o passado. Com o suporte da análise de bibliografia historiográfica e relacionada ao ensino, o artigo reafirma a singular importância do ensino de história nas escolas na formação da cidadania, no estímulo ao pensamento crítico e no fortalecimento da democracia.
Palavras-chave: História pública. Ensino de história. Metodologias ativas. Autoridade Compartilhada.

ABSTRACT
This study aims to analyze the importance and role of teaching history in schools in contemporary society, taking into account the challenges that History faces when sharing its authority in the production of discourses about the past with different social actors. The article emphasizes didactic issues, mentioning the use of Active Methodologies to make history teaching more meaningful, in addition to addressing the challenges and opportunities presented by the mediatization of knowledge about the past. With the support of the analysis of historiographical and teaching-related bibliography, the article reaffirms the singular importance of teaching history in schools in the formation of citizenship, in stimulating critical thinking and in strengthening democracy.
K**eywords:** Shared authority. Public history. Teaching history. Active methodologies.

1. INTRODUÇÃO

A quem pertence o direito falar sobre o passado? Na contemporaneidade, diante de tal pergunta, a associação direta ao historiador profissional ou ao professor do ensino básico já não necessariamente figura como sendo a primeira resposta. Em perspectiva positiva, pode-se afirmar que desde a segunda metade do século XX os debates a respeito da história pública vêm democratizando os espaços para enunciação de passados, histórias e memórias. Na mesma linha, desenvolvimentos no campo da história oral e todo o aparato tecnológico que a subsidiou também amplificaram vozes outrora dependentes da pena

1 Professor de História nas redes municipal e particular em Juiz de Fora - MG. Licenciado e Mestre em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

crítica do historiador. Agora todos potencialmente têm e podem contar sua história (Torres e Ayala, 2020, p.242-243).

Se a ampliação dos locais de enunciação dos discursos sobre o passado veio à tona como uma espécie de resgate da disciplina histórica, tirando-a de seu confinamento acadêmico e a levando a encontrar sentido nas práticas sociais, sendo percebida e vivida por aqueles que a fazem, nos dias atuais esse livre e irrestrito acesso à produção de discursos sobre o passado, que é potencializado pelas modernas ferramentas digitais de comunicação e informação, gera debates sobre o lugar do ensino disciplinarizado de história na escola básica.

A crítica aos modelos de ensino-aprendizagem baseados na transmissão passiva de conhecimentos do docente para os alunos não é exatamente nova. No Brasil, o debate pode ser referenciado a partir das discussões de Paulo Freire, que já via a "educação bancária" como ineficiente e limitada (Freire, 2005, p. 68). Atualmente, esse tipo de ensino, baseado em um polo ativo e centralizador (docente) e um polo passivo e receptor (alunos), se mostra cada vez mais inadequado à realidade da educação. O conhecimento escolar em seu sentido enciclopédico está disponível fora da escola, na palma da mão em smartphones e computadores. A capacidade atencional dos estudantes, bem como suas referências socioculturais, são distintas daquelas em que o modelo de escola (e de ensino histórico) tradicional, ainda predominante em nosso país, foi gestado.

Além disso, há diversos atores sociais que hoje têm reivindicado para si o papel de informar/ensinar sobre história (nem sempre de forma acurada e ética): são os influencers, os políticos, e mesmo pessoas comuns nas mídias sociais que não raro assumem postura de antagonismo contra os professores a fim de contar uma suposta versão escondida da história (Penna, 2015).

Apesar desse cenário, o presente artigo sustenta que o ensino de história na escola continua tendo enorme importância. Não mais como um lugar de transmissão enciclopédica, mas como um lugar de reflexão e construção de um senso de análise crítica dos discursos produzidos pela sociedade – sejam discursos de cunho histórico ou não. Pautando-se pelos objetivos da Educação, previstos na Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional (LDB)[2], o ensino de história tem entre seus objetivos o aprofundamento da cidadania, da democracia e da cultura de paz (BRASIL, 1996). Partimos, assim, da afirmação da relevância singular do

2 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

ensino de história na escola básica a partir de três hipóteses, as quais estruturam o artigo.

A primeira hipótese é que o ensino histórico escolar deve ser pautado em metodologias ativas que valorizem a mediação do professor não como transmissor de conteúdos, mas como promotor de experiências de aprendizagem e reflexão histórica. Isso significa que o professor deve facilitar o processo de aprendizagem, incentivando os alunos a se envolverem ativamente na assimilação plena de saberes históricos que os permitam a construção da consciência temporal, a compreensão das disputas de memória e a noção sobre os processos de produção de discursos históricos disciplinarizados ou não

A segunda hipótese é que os conteúdos sobre o passado produzidos nas mídias digitais (história pública) não devem ser vistos como rivais do ensino histórico escolar e podem ser objeto de estudo e análise em sala de aula. Isso implica que os estudantes devem ser incentivados a analisar criticamente esses conteúdos como fontes de estudo, a fim de desenvolver uma compreensão não meramente passiva daquilo a que são expostos nas mídias digitais.

A terceira hipótese, desdobramento das duas primeiras, é que a articulação de metodologias ativas de ensino e a mediação docente no sentido de gerar práticas de análise histórica na escola permite aos estudantes analisarem criticamente os discursos sobre o passado. Isso significa que os alunos devem ser capacitados a questionar e avaliar criticamente as várias representações e interpretações do passado que encontram em suas vidas diárias.

É importante reconhecer que a “autoridade do historiador” atualmente é compartilhada com outros atores sociais. No entanto, isso não esvazia a importância do ensino histórico escolar. Pelo contrário, reforça a necessidade de um ensino de história que promova a reflexão crítica e a compreensão profunda do passado a partir das indagações e problemas levantados pelas profundas e constantes transformações da sociedade contemporânea.

2. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

As práticas pedagógicas na educação frequentemente são influenciadas por “modas” que surgem e arrebatam os corações dos que planejam e executam propostas de ensino que se pretendem inovadoras. Nesse sentido, as chamadas metodologias ativas de ensino e

aprendizagem vêm ganhando cada vez maior destaque no Brasil, em um movimento que se iniciou na educação superior e agora se espalha no ensino básico. Ora, embora hoje bem sistematizada na descrição de práticas pedagógicas específicas, essas metodologias, em sentido geral, não são necessariamente novidades ao se considerar sua definição geral. Uma análise da produção bibliográfica a respeito dessas práticas sintetiza que

> a ideia de protagonismo do estudante [é fundamental na abordagem com metodologias ativas]. Essa ideia reporta ao estudante o seu comprometimento com a aprendizagem tornando centro do processo de ensino e aprendizagem. São estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada, cuja responsabilidade sobre a aprendizagem é do estudante, em uma situação e postura mais participativa e crítica. Assim, a figura do professor passa a ter a função mediadora, na qual, ele orienta as ações e faz a "ponte" entre ação e conhecimento, que permitem que os estudantes assumam posturas ativas em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, revelando suas experiências e vivências prévias, para que se tornem mais habilitados a lidar com diversos problemas e contextos sociais. (Cunha, 2022, p. 10).

O papel docente como mediador, a vinculação do ensino escolar às vivências e práticas sociais, o estudante, seus interesses e aptidões consideradas como disparadores e motivadores para o situar no centro do processo de aprendizagem são questões já há tempos levantadas pela produção acadêmica especializada, pela ação de muitos que vivem o chão da sala de aula e mesmo pela legislação brasileira. Vide como exemplos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em seus artigos 3º, inciso XI e artigo 35º, inciso III[3], a farta produção acadêmica de autoras como Vera Maria Candau, que desde fins do século passado pesquisa a didática, e o relato dos docentes experientes que buscam trazer sentido ao seu trabalho pedagógico através da participação ativa dos estudantes.

Vê-se como costumeira, no atual momento da educação no Brasil, a convenção de nomear e sintetizar tais práticas com a definição "metodologias ativas". Resguardada a ressalva de reconhecer em muitos casos a mera promoção editorial e novidadeira dessas práticas, o fato é que, sim, conforme defendemos neste trabalho, elas detêm enorme potencial de permitir ao ensino de história na escola básica maior significado e impacto

3 Diz a lei:
Art. 3º inciso XI O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ... vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
Art. 35º: O ensino médio terá como finalidades: [...]
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (Brasil,1996).

positivo na construção das competências e habilidades sociais, pessoais e cognitivas importantes para uma participação crítica, cidadã e democrática na sociedade.

Uma aula de história que não se preocupe meramente com cobrir todo um período histórico, cumprir um cronograma de temas a serem ditos aos estudantes dentro de determinado período do tempo, mas que na verdade se importe em que os conteúdos trabalhados tenham sentido para os estudantes certamente passará pela preocupação em que o estudante esteja ativo, atuante, por meio do levantamento de problemas, análise de fontes, reflexão ativa sobre permanência e rupturas entre o tempo presente e o passado.

Relato significativo neste sentido é a experiência de uma sequência didática no sexto ano do Ensino Fundamental a respeito do período Paleolítico, descrita por Almeida e Miranda (2021). Tratar de tal assunto com crianças tão novas, em uma abordagem pobre de sentido, seria lidar apenas com a informação seca de que as pessoas que viveram neste planeta há cerca de cinco mil anos atrás deixaram registrados em paredes de cavernas desenhos que poderiam representar ações típicas daquele meio de vida. Em uma abordagem um pouco mais atualizada, que rejeita a visão quadripartite da História, poderia ser abordado que mesmo sem escrita formal, as pessoas que fizeram as pinturas rupestres deixaram sua história registrada (portanto, não seriam “pré-históricos, como foi convencionado dizer por muito tempo).

Mas muito para além disso, as autoras relatam uma abordagem ativa deste conteúdo que parte de uma questão presente: o uso de imagem na comunicação contemporânea. Assim como nossos estudantes atuais, nativos digitais, lançam mão de recursos imagéticos para sua comunicação (memes, gifs, emojis), muitas vezes sem o recurso à palavra escrita em seu sentido formal, as pessoas do período paleolítico também expressavam suas subjetividades, ideias, vivências por meio das imagens registradas nas cavernas.

A sequência didática descrita pelas autoras coloca os estudantes no papel central da produção prática e reflexão a respeito dessas modalidades de expressão contemporânea. O objetivo é que o aprendizado a respeito dos ditos “Homens das cavernas” lhes fizesse sentido, dialogasse de alguma maneira com a vida presente dos aprendentes. Ao refletirem e produzirem materiais diretamente ligados às suas vivências (a comunicação digital por meio de emojis), os estudantes, pela mediação docente, experimentaram um ensino de história que faz sentido, que ensina sobre o ser humano no presente, a partir do presente, tendo como instrumentos também o conhecimento especializado disciplinar da História.

Seguindo na reflexão sobre práticas ativas no ensino de História, é mister perceber a

importância de se pensar a respeito das formas de produção do conhecimento histórico[4]. Nessa direção, é significativa a experiência relatada por Schimidt e Garcia (2003) na qual a aprendizagem foi baseada em um projeto de investigação a partir da história local levou os estudantes não só a colocarem a mão na massa, saindo a campo para coletar e interpretar informações, mas também os fez compreender como os conhecimentos e sensibilidades sobre o passado são construídos e validados a partir da vivência dos que o constroem.

Sob a tese que o ensino de História na escola não deveria ocultar de seus aprendentes a metodologia científica por trás dos conhecimentos que afirma, as autoras defendem aquilo que o título do texto em questão deixa evidente: a importância do trabalho histórico na sala de aula, trabalho entendido aqui como as práticas de pesquisa, investigação e intervenção no passado em interpelação com o presente. Ao abordar o uso da investigação histórica como metodologia para as aulas no ensino básico, as autoras levantam rica bibliografia no tema, colocando em diálogo propostas complementares:

> Enquanto a perspectiva de Zaragoza (1989) pressupõe uma didática da história na qual estão presentes os elementos do método de produção do conhecimento histórico e, por isto, estaria mais adequada aos interesses dos adolescentes, Iglesias e Perez (1994) partem do suposto de que esta metodologia deveria ser um guia orientador para o aluno, no processo de produção do conhecimento, na medida em que o ajudaria a enfrentar situações problemáticas, situações que mobilizam estruturas cognitivas do sujeito individual e os esquemas compartilhados pelo grupo de alunos. Neste sentido, eles apresentam algumas ideias que justificariam uma metodologia do ensino de História baseada na investigação, como: reconhecer a importância que tem a exploração e a curiosidade para a aprendizagem; propiciar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade crítica no aluno, dando significado à tensão entre o desenvolvimento individual e social que está presente nas situações de ensino-aprendizagem. (Schmidt e Garcia, 2003, p. 227).

Essas ideias se materializaram na sequência didática descrita pelas autoras na qual determinado grupo de estudantes foi conduzido à investigação da formação da memória local do ambiente em que viviam, seus marcos simbólicos, histórias oficiais e memórias por muito tempo não recordadas. Conscientes das distinções evidentes e necessárias entre os objetivos da investigação histórica acadêmica e daquela feita no ambiente escolar, as

4 O que na proposta curricular para o ensino de História da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, proposta assaz moderna que inspira ideias trazidas neste trabalho, é chamado de uma educação para o Conhecimento, um dos eixos articuladores da proposta ao lado da educação para a Memória e da educação para a Temporalidade. Cf. (Juiz de Fora, 2020, p. 500-596).

autoras apontam como objetivo não a criação de pequenos historiadores, mas a construção de uma aprendizagem significativa. Verifica-se assim que estratégias de investigação que levantem temas históricos ligados ao presente dos estudantes podem muito favorecer o aprimoramento e relevância dessa disciplina no percurso educativo dos jovens.

Pelos resultados da experiência didática relatada, as autoras concluíram três pontos: em primeiro lugar, ao procurar e analisar fontes históricas de diferentes tipos, conversar com pessoas, comparar versões, os estudantes descobrem que a história não é apenas restrita a pessoas importantes, veiculada em materiais didáticos, mas é de todos, pode ser encontrada em todo lugar. Em segundo lugar, os estudantes encontram informações em diferentes âmbitos: realidade cotidiana, tradição, memória, e também mas não somente no conhecimento histórico sistematizado. Em terceiro lugar, finalmente, é ressaltada a proveitosa e necessária articulação entre o nível de vivência pessoal e local com o conhecimento geral sobre o passado. Isto é: a aula de História deve dialogar com o presente dos estudantes, com a realidade que os envolve.

Outras tantas experiências poderiam ser mencionadas como evidência do local privilegiado que o ensino de História na escola pode possuir na construção de saberes realmente significativos para a vida dos estudantes ao longo de seu percurso educacional. As metodologias ativas (nomenclatura hoje convencional para uma série de propostas pedagógicas há muito tempo existentes), são práticas que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que no caso da história passa por criar sentidos na articulação do presente com o passado. Não somente criar sentido, mas, através das práticas de investigação, análise, produção, interpretação de documentos e fontes e comunicação de saberes, sob a mediação docente, desenvolver competências e habilidades cruciais para o desenvolvimento de uma sociedade reflexiva, cidadã e democrática.

3. Desafios à autoridade da História: quem pode falar sobre o passado?

Para além das questões relacionadas a estratégias didáticas, o lugar do ensino de História na escola básica na contemporaneidade enfrenta também a questão dos problemas relacionados à legitimidade da História e dos historiadores. Não poucos autores têm levantado a ideia de uma crise atravessada pela guilda dos historiadores em seu ofício de refletir sobre as ações humanas no tempo. Entre eles, Turim (2018) levanta uma série de questões que merecem atenção.

De acordo com Turim, se desvela no tempo presente uma crise da História Disciplinar

(interessante notar o quanto essa "crise da História" tem sido anunciada e reconfigurada por variados autores conformes os tempos e costumes), que repercute tanto no papel (figuração) que o historiador assume na sociedade quanto, ainda, na própria reflexão a respeito do propósito do ensino universalizado e publicamente financiado de História na escola básica. Dentre os desafios indicados pelo autor, destaco dois.

Em primeiro lugar, a aparente inadequação dos formatos e expectativas lançadas sobre o ensino histórico escolar em relação às expectativas do mundo do trabalho. O até então legítimo lugar dessa disciplina como meio para formar cidadãos críticos e conscientes, de acordo com Turim, enfrenta as demandas cada vez mais vorazes de um mercado de trabalho que exige cada vez mais trabalhadores aptos à precarização e incerteza (não raro disfarçada de empreendedorismo).

Nesse cenário, o historiador profissional e o professor de história mais especificamente passam a manter uma relação de disputa com os outros meios através dos quais o passado tem sido mobilizado, de modo que o lugar privilegiado da ciência foi deslocado e a história disciplinar/escolar agora concorre com os diversos discursos do passado que se fazem de forma direta ("histórias paralelas" nas mídias sociais) ou indireta (discursos históricos na cultura popular como em filmes e séries).

Um segundo desafio diz respeito aos conflitos internos da disciplina histórica, cada vez mais fragilizada pela inconsistência de suas "âncoras" que a firmaram no seu status moderno. Em outras palavras, as circunstâncias e condições sociais que edificaram o castelo da História disciplinar ao longo da modernidade agora não existem, de modo que a reivindicação de sua legitimidade, de acordo com Turim, passar por um processo de autoanálise que busque reformular sua visão de si mesma, em diálogo sim com seus postulados fundamentais, mas também atenta às condições reais de um presente marcado pelo “presentismo”.

Este presentismo, termo cunhado pelo historiador François Hartog, também corresponde a um elemento de instabilidade no âmbito tanto da história acadêmica quanto escolar que merece atenção. O autor aponta em seu texto (Hartog, 2022, p. 133-141) algumas das características desse fenômeno que marca a sociedade contemporânea e impacta a produção historiográfica, entre as quais destaco três:

1.A ideia de que a geografia temporal (passado, presente, futuro) se organiza de modo que o passado aparece assumindo um caráter traumático que assola o

presente e o futuro, por sua vez, se mostra dotado de um caráter ameaçador, e não mais de esperança.

2. A aceleração da vida social, fenômeno já outrora abordado por outros autores, mas que neste século XXI assume intensidade sobremaneira grande. Essa aceleração, conforme Hartog, afeta a vida social de diferentes maneiras, desde o papel da escola em sua função de ensinar a aprender até as instâncias governamentais de decisão, que precisam se adequar à urgência do tempo presente, em prejuízo do debate mais refletido (e demorado).

3. A operação do passado prioritariamente pelas vias das memórias identitárias e não mais pela História. Isto é, o passado sendo mobilizado de forma, não raro, irrefletida ao ser interpelado por questões do presente que se pautam por subjetividades identitárias ou esforços de reparação, em detrimento do "distanciamento objetivo" que por muitas décadas foi preconizado como fundamento da história.

Em meio a esse cenário complexo, emerge uma profusão de narrativas sobre o passado que buscam ocupar os aparentes lugares dos quais a história disciplinar tem sido deslocada ou sofrido tentativas de deslocamento.

De acordo com Sônia Menezes (2019), observa-se atualmente o fenômeno da chamada história midiática: um tipo específico de produção de conhecimento sobre o passado que, a princípio, visa a atender à "demanda por passado" de um público médio que não se preocupa tanto com o potencial crítico da História, mas sim com seu potencial de entretenimento. Para a autora, essa história midiática é produzida com ênfase na forma (formatos modernos, que lançam mão de recursos tecnológicos), mas por outro lado se propõe muitas vezes, no conteúdo, a uma intenção ideologicamente comprometida que busca esvaziar as análises de sua criticidade e compromisso com a cidadania e o aprofundamento da democracia.

Tal história midiática, não raro, se presta à desinformação factual básica. Além disso, é muitas vezes construída a partir de desonestidade intelectual que se expressa por omissões, releituras problemáticas e "bricolagens" do passado que visam se adequar aos discursos políticos subliminarmente pretendidos. Ademais, essa história midiática pode se prestar ao negacionismo histórico, o qual, atualmente, se baseia na descredibilização do historiador, o que, como observa a autora, é diferente do negacionismo observado nos anos 1980 em que a credibilidade da história disciplinar era usada de forma deturpada como base para os discursos de revisionistas/negacionistas. (Menezes, 2019).

Que fazer diante de um cenário aparentemente tão hostil? Meramente amparar-se na legislação que garante a História como disciplina obrigatória no ensino básico e confiar na lei (tão sujeita a volatilidades políticas) para seguir fazendo o mesmo e antiquado trabalho de transmissão enciclopédica de saberes sem atenção aos desafios do tempo presente? Incorporar discursos ditos inovadores que muitas vezes são embustes para a simplória "mão na massa sem usar a cabeça", sob a ilusão de que atividades "animadas" são a mesma coisa que educação para a compreensão do tempo, da memória e do conhecimento? Capitular à falta de escrúpulos tentando captar uma fatia deste mercado consumidor de uma história midiática nos termos denunciados por Menezes?

Contra tais opções negativas, uma nova figuração do historiador e professor de história como sendo um "curador de histórias", levantada por Valdei Lopes de Araújo parece promissora. No artigo *"O Direito à História: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída"* (Lopes, 2019) o autor discute o papel do historiador na cultura contemporânea, que é marcada pela pluralização de fontes de representações do passado.

Ao fazer um balanço do debate na Historiografia Brasileira dos últimos 10 anos a respeito da relação entre historiadores e jornalistas, da chamada historiografia leiga e de certos aspectos da história pública, Araújo propõe a ideia de curadoria como uma das respostas possíveis aos impasses e limites da expansão da história disciplinar em seus sentidos acadêmico e escolar. Ele acredita ser necessário ao historiador pensar sistematicamente sua função como mediador de uma historiografia produzida por diversos canais externos ao campo disciplinar.

Ao considerar como fato tácito o compartilhamento da autoridade sobre a produção de discursos sobre o passado a partir da difusão da história pública, o texto é um convite a repensar a função social do historiador de modo a entendê-la também como resposta ao direito de todo humano, em sendo histórico, poder ter essa condição reconhecida ao realizar-apresentar suas histórias.

Conforme a proposta de Araújo, no atual cenário da proliferação de histórias midiáticas identifica-se uma moeda de dois lados: a midiatização de conhecimentos históricos pode tanto servir à banalização do conhecimento (ou, em casos piores, ao negacionismo intelectualmente desonesto) quanto, em perspectiva positiva, à democratização das vozes de atores histórico-sociais outrora não ouvidos. Assim, o historiador e o professor de História, ao assumirem a postura de "curadores", podem colaborar na seleção, avaliação e difusão de

conjuntos de memórias, discursos e mesmo conteúdo sobre o passado que possam servir ao aprofundamento dos valores da criticidade, cidadania e democracia, os quais, tem-se por consenso acadêmico e legal, estão entre os principais objetivos do ensino escolar de história.

Em termos práticos, penso no grande potencial dessa ideia (Historiador Curador) para a sala de aula. Atualmente, o papel do professor como mero transmissor exclusivo da verdade dos fatos pretéritos tende ao declínio, haja vista que as informações factuais já estão amplamente acessíveis fora do espaço escolar (Internet; Igreja; Cinema; Família; Jogos; etc). Assim, mais que ensinar sobre o passado, o professor de História pode atuar no desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes um **letramento midiático** que os permita conhecer e analisar em perspectiva os variados discursos sobre o passado.

Tal procedimento passaria, para citar um exemplo genérico hipotético, pela coordenação de atividades como a seleção e análise conjunta de conteúdos de mídias sociais que tratam de determinado assunto histórico e o contraste dessas narrativas com o relato, colhido pelos próprios estudantes, de outras fontes históricas, incluindo pessoas que de alguma forma se relacionam com o assunto.

A noção de curadoria representa uma nova forma de inserção dos profissionais da história neste ambiente de pulverização de discursos do passado. Ao lidar com tais discursos, selecionando-os e utilizando-os a partir de seu conhecimento especializado, articulando-o com metodologias ativas de aprendizagem, o professor de história não encontra rivais ou concorrentes, mas fontes, material a dissecar, analisar, interpretar, comparar, comunicar em construção conjunta e mediada com seus estudantes. Não são raros exemplos relatados de práticas bem-sucedidas neste sentido, como se observa nas experiências didáticas descritas por Franco (2010) ao analisar perspectivas e impactos de desenhos animados com temáticas históricas na compreensão da relação entre ações humanas e o tempo, para citar um entre numerosos outros casos, registrados ou não em texto acadêmico.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada geração enfrenta desafios que levam grupos de pessoas a pensar no fim do mundo, no fim da história, no fim de tudo. A História, no entanto, tem mostrado que estes finais são finais de “um tipo de mundo”, um tipo de história, um tipo de ordenamento social das coisas. As mudanças sociais que nos trouxeram ao ponto em que os discursos produzidos

sobre o passado são massivos e alheios à guilda dos historiadores não representam o fim da história disciplinar, muito menos diminuem a importância do saber histórico escolar. Antes, ressaltam o lugar privilegiado dessa disciplina para a análise social, não obstante suas transformações de interesse, metodologias e práticas pedagógicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues; MIRANDA, Sonia Regina. Conectando tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas salas de História. In: ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho (Org.). **Fazer e Pensar a história na sala de aula: autoria, formação e produção de conhecimento histórico.** Vitória: Milfontes, 2021. p. 94-115.

ARAUJO, Valdei Lopes de. O Direito à História: O(a) Historiador(a) Como Curador(a) de Uma Experiência Histórica Socialmente Distribuída. In: **Conversas Sobre O Brasil:** Ensaios de Crítica Histórica. Rodrigo Perez, Géssica Guimarães, Leonardo Bruno (Org.). Rio de Janeiro: Autografia, 2017. P. 191–216.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. de Q.; LIMA, F. O. **ACTIVE METHODOLOGIES: IN SEARCH OF A CHARACTERIZATION AND DEFINITION .** SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3885. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3885. Acesso em 04 nov. 2024.

FRANCO, A. P. **A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico.** Cadernos CEDES, v. 30, n. 82, p. 310–323, set. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300003. Acesso em 04 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HARTOG, François. Os Impasses do Presentismo. pp.133-142. In.: MÜLLER, Angélica. LEGELSKI, Francine. (Org.). **História do Tempo Presente:** mutações e reflexões. 1. Ed. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2022.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora.** 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/historia.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

MENESES, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 66–88, 2019. DOI: https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.522. Acesso em 04 nov. 2024.

PENNA, Fernando. **Ódio aos professores**. 2015. Disponível em: https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/. Acesso em: 08 abr 2024.

SILVA, M. L. A. T. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação em Cultura** (RIC), [S. l.], v. 3, n. 2, p. 27–46, 2021. DOI: https://doi.org/10.21708/issn2674-6549.v3i2a8573.2021. Acesso em 03 nov. 2024.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, [S. l.], v. 9, p. 223–242, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p223.

TORRES-AYALA, Daniela. Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico. **Hist. Soc**., Medellín , n. 38, p. 229-249, June 2020. https://doi.org/10.15446/hys.n38.80019. Acesso em 03 nov. 2024

TURIN, R. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Tempo,** v. 24, p. 186–205, ago. 2018. https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2018v240201 Acesso em 03 nov. 2024