



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GABRIELLE GOMES OLIVEIRA

**BRASIL, 2016: CULTURA HISTÓRICA DIGITAL E CONCEITOS QUE
CONSTROEM A HISTÓRIA PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO GOIÁS-UFG
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

GABRIELLE GOMES OLIVEIRA

**BRASIL, 2016: CULTURA HISTÓRICA DIGITAL E CONCEITOS QUE
CONSTROEM A HISTÓRIA PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR**

**Goiânia-GO
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Gabrielle Gomes Oliveira

3. Título do trabalho

**BRASIL, 2016: CULTURA HISTÓRICA DIGITAL E CONCEITOS QUE CONSTROEM A HISTÓRIA
PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR**

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Gabrielle Gomes Oliveira, Discente**, em 14/10/2024, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 15/10/2024, às 06:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4899418** e o código CRC **7E5B158A**.

GABRIELLE GOMES OLIVEIRA

**BRASIL, 2016: CULTURA HISTÓRICA DIGITAL E CONCEITOS QUE
CONSTROEM A HISTÓRIA PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História
Linha de Pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória.

Orientador: Dr. Cristiano Nicolini.

Goiânia, 2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Gabrielle Gomes

BRASIL, 2016: [manuscrito] : CULTURA HISTÓRICA DIGITAL E
CONCEITOS QUE CONSTROEM A HISTÓRIA PRESENTE NO
AMBIENTE ESCOLAR / Gabrielle Gomes Oliveira. - 2024.
CXCIV, 194 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Nicolini.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de
História, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de História. 2. Educação Histórica. 3. História do Tempo
Presente. 4. História Pública. 5. Cultura Digital. I. Nicolini, Cristiano,
orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **035/2024** da sessão de Defesa de **Dissertação** de **Gabrielle Gomes Oliveira**, que confere o título de **Mestre(a) em Ensino de História**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Aos **oito dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro**, às **15h**, através da plataforma **Google Meet**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada "**BRASIL, 2016: CULTURA HISTÓRICA DIGITAL E CONCEITOS QUE CONSTROEM A HISTÓRIA PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR**". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini (ProfHistória-UFG) – Presidente**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: 2) **Breno Mendes (ProfHistória-UFG)**- Interno ao Programa; 3) **Marcelo Fronza (UFMT)** - Externo ao Programa. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini (ProfHistória-UFG)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **oito dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 09/10/2024, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Professor do Magistério Superior**, em 14/10/2024, às 07:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivan Lima Gomes, Vice-Coordenador de Pós-Graduação**, em 14/10/2024, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4886873** e o código CRC **D2ECC324**.

DEDICATÓRIA

Em memória do meu pai, que saiu do interior de
Minas Gerais, lutou contra as adversidades,
trabalhou e batalhou pelo pão e através do pão deu
uma vida melhor para toda sua família.
Te amo eternamente!

E para o meu maior exemplo e porto seguro:
Dona Tereza, minha mãe!
Que me ensinou que a educação e o estudo são as
coisas mais preciosas que se pode ter na vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar os meus agradecimentos à pessoa que sempre me apoia e é a minha maior inspiração: minha mãe, dona Tereza. Poucas são as palavras para descrever a sua importância na minha caminhada. Toda luta e conquista é por nós!

In memoriam do meu pai, que sempre, orgulhoso, me apoiava com sua maneira única e me motivava a não desistir.

Aos meus irmãos, Sabrina e Murilo, que me deram força no pior dia de nossas vidas. Hoje somos três contra o mundo.

Aos meus avós, que são exemplo de companheirismo, resiliência e amor. Aos meus tios, tias, primas e primos, que sempre me apoiaram no prosseguimento desta pesquisa.

Aos meus amigos, que me apoiaram ao longo desses dois anos. Em especial, à minha amiga Giovanna, que foi essencial na minha vida acadêmica desde a graduação. Sua amizade e companheirismo foram fundamentais na superação dos desafios impostos e no prosseguimento dessa pesquisa.

Ao meu orientador, Cristiano Nicolini, uma pessoa extremamente humana, gentil, dedicada e um excelente profissional. Sua dedicação e paixão por sua área de atuação me inspiraram e me motivaram a não desistir em meio ao luto. Sem a sua orientação e palavras amigas, essa dissertação não existiria!

Aos professores Marcelo Fronza e Breno Mendes, que aceitaram ler este trabalho e participaram da minha banca de qualificação. Suas sugestões e reflexões contribuíram muito na construção dessa dissertação.

À professora Sônia Maria de Magalhães que me recebeu tão bem na UFG e no ProfHistória. Sua gentileza e orientação marcaram a minha continuidade no programa.

Ao ProfHistória e aos colegas de curso, que, diante de todas as adversidades, persistimos na luta por um ensino de história humano e de qualidade. Tenho certeza de que as nossas pesquisas impactaram positivamente o cenário nacional e ajudaram na promoção de um ensino além do tradicional. Em especial, gostaria de agradecer à minha amiga Márcia pelas conversas e reflexões que contribuíram muito para a conclusão deste trabalho.

Por último, e não menos importante, gostaria de agradecer à Fundação de Amparo à Pesquisa do Goiás-FAPEG por tornar possível a realização desta pesquisa através da concessão de bolsa.

RESUMO

No cenário político e social do Brasil do século XXI, o governo da presidente Dilma Rousseff, entre 2013 e 2016, se tornou objeto de disputa entre a grande mídia que legitimou o processo de *impeachment* e os historiadores que denunciaram a ação como um golpe à democracia. Parte dessa disputa conceitual se deu por meio das redes sociais, impulsionada pelos diversos movimentos sociais na chamada Jornada de Junho de 2013; essas narrativas atingiram os diferentes setores da sociedade e consequentemente o ambiente escolar, no qual os alunos, como sujeitos integrantes da sua comunidade, criam e reproduzem os discursos e conceitos propagados pela Cultura Digital. Esse período marca um movimento de mudança no tempo presente que gera debates e impacta no modo como os alunos compreendem o passado, o presente e o futuro. No Ensino de História a pergunta que se coloca é: como promover a formação histórica dos alunos em um contexto de disputas narrativas e ideológicas? Para responder tal pergunta, são analisados os discursos produzidos pelos historiadores na obra *Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado* (2016), e as narrativas publicadas pelo G1, portal de notícias *online* do grupo Globo. A presente pesquisa visa pensar a relação entre conceitos e aprendizagem histórica do Tempo Presente e da História Pública na era das mídias sociais por meio do contexto político brasileiro no ano de 2016, marcado pelas disputas de narrativas em torno do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Além disso, é apresentada uma proposta metodológica que corresponde a uma demanda atual de um ensino de história: a criação de um jogo sobre as diferentes narrativas produzidas sobre o período, na perspectiva da educação histórica e que incorpora os conceitos-chave formadores do pensamento histórico.

Palavras-Chave: Ensino de História; Educação Histórica; História do Tempo Presente; Cultura Digital; História Pública; Jogos.

ABSTRACT

In the political and social landscape of 21st century Brazil, the government of President Dilma Rousseff between 2013 and 2016 became the subject of a dispute between the mainstream media, which legitimized the impeachment process. Historians denounced the action as a coup against democracy. Part of this conceptual dispute took place through social networks, driven by the various social movements in the so-called June 2013 Journey; these narratives reached different sectors of society and consequently the school environment, in which students, as members of their community, create and reproduce the discourses and concepts propagated by Digital Culture. This period marks a movement of change in the present that generates debate and impacts on the way students understand the past, the present and the future. In History Teaching, the question is: how can we promote students' historical education in a context of narrative and ideological disputes? To answer this question, we analyzed the discourses produced by historians in the book *Historians for Democracy: the 2016 coup and the power of the past* (2016), and the narratives published by *G1*, the Globo group's online news portal. This research aims to think about the relationship between concepts and historical learning of Present Time and Public History in the age of social media through the Brazilian political context in 2016, marked by disputes over narratives surrounding the *impeachment of* President Dilma Rousseff. In addition, a methodological proposal is presented that corresponds to a current demand for history teaching: the creation of a game about the different narratives produced about the period, from the perspective of history education and which incorporates the key concepts that form historical thinking.

Keywords: History Teaching; History Education; History of the Present Time; Digital Culture; Public History; Games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Jornadas de junho de 2013 nas manchetes do G1. Especial 5 anos:.....	70
Figura 2: Manchete do dia 13 de junho de 2013	70
Figura 3: Manchete do dia 17 de junho de 2013	71
Figura 4: Manchete do dia 19 de junho de 2013	72
Figura 5: Manchete do dia 20 de junho de 2013	73
Figura 6: Manchete do dia 24 de junho de 2013	75
Figura 7: Análise do pacto da responsabilidade fiscal 5 anos depois.....	75
Figura 8:Jogo G1: Quando aconteceu? Especial protestos 2013.....	77
Figura 9:Quando aconteceu? Especial protestos 2013.Linha temporal.....	78
Figura 10: A cronologia da crise.	85
Figura 11: A cronologia da Crise- Parte 2.....	86
Figura 12: Reportagens Infográficas- Especial G1. Dezembro de 2015	89
Figura 13: Julgamento do <i>impeachment</i> no Senado	91
Figura 14: Reportagens Infográficas- Especial G1. Agosto de 2016	92
Figura 15: Reportagem Infográfica: Da Eleição ao <i>Impeachment</i>	93
Figura 16: A babá na manifestação Pró- <i>Impeachment</i>	98
Figura 17: Um funcionário brasileiro a passeio com sua família.....	98
Figura 18: G1- Mapa das manifestações contra Dilma, 13/03/2016.	100
Figura 19:Brasília polarizada.....	102
Figura 20: Manifesto Historiadores pela Democracia.	106
Figura 21: Primeira matriz da Aula Histórica	119
Figura 22: Matriz da Aula Histórica da Didática Reonstrutivista	120
Figura 23: Aplicação da Aula Histórica sobre o <i>impeachment</i>	124
Figura 24: Exemplo das Cartas Evidências	128
Figura 25: Cartas de Personagens.....	129
Figura 26: Exemplo das Cartas Eventos.....	131
Figura 27: Tabuleiro do Jogo: <i>Brasil, 2016</i>	131
Figura 28:Exemplo das Cartas Debates.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formatos das matérias especiais do G1	87
Tabela 2: Publicação de origem dos textos do livro Historiadores pela Democracia	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CNI — Confederação Nacional da Indústria

EC — Emenda Constitucional

EMC — Educação Moral e Cívica

ESP — Escola Sem Partido

FHC — Fernando Henrique Cardoso

FIESP — Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

IBOPE — Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IHGB — Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

IPES — Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

ISEB — Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBL — Movimento Brasil Livre

MPL — Movimento Passe Livre

OSPБ — Organização Social e Política do Brasil

PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais

PM — Polícia Militar

PMDB — Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PT — Partido dos Trabalhadores

TICS — Tecnologias da Informação e Comunicação

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

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: CONFLUÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL COM A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E A HISTÓRIA PÚBLICA	22
1.1. Ensino de História no Brasil e a História do Tempo Presente.....	23
1.2. A Cultura Digital e a História Pública e Digital.....	33
1.2.1 Didática da História Pública.....	40
1.3. 2016: um marco na crise ou parte da crise?.....	44
CAPÍTULO 2: 2016 E SEUS USOS PÚBLICOS E POLÍTICOS: <i>IMPEACHMENT</i> OU GOLPE?	55
2.1. Jornadas de Junho e as narrativas digitais	61
2.2. A narrativa midiática do G1 na construção do <i>impeachment</i>	79
2.3. O golpe sob olhar das historiadoras e dos historiadores.....	96
CAPÍTULO 3: <i>BRASIL, 2016</i> ENTRE O LÚDICO E A EDUCAÇÃO DA HISTÓRICA... ..	113
3.1. <i>Brasil, 2016</i> entre a reconstrução e o lúdico	115
3.2. Jogo: <i>Brasil, 2016</i>	126
3.2.1 Conceitos do pensamento histórico e a construção do jogo.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
ANEXO 01- Estrutura da Aula Histórica sobre o Brasil, 2016.....	158
ANEXO 02- Estrutura do jogo a partir dos 6 conceitos-chaves da educação histórica	161
ANEXO 03- JOGO: BRASIL, 2016	163
ANEXO 04- Manual de instrução do jogo: <i>Brasil, 2016</i>	171

INTRODUÇÃO

A vida me ensinou o sentido mais profundo da esperança. Resisti ao cárcere e à tortura. Gostaria de não ter que resistir à fraude e à mais infame injustiça. Minha esperança existe porque é também a esperança democrática do povo brasileiro, que me elegeu duas vezes Presidenta. Quem deve decidir o futuro do País é o nosso povo. A democracia há de vencer.

Dilma Rousseff, 16 de agosto de 2016.

A epígrafe que inicia a apresentação da pesquisa é um trecho da carta aberta ao povo brasileiro proferida pela presidente Dilma Rousseff ao ser afastada na fase final do processo de *impeachment*, que viria a se concretizar logo em seguida. Dilma foi a primeira mulher brasileira a chegar ao cargo mais alto do executivo da República Brasileira, militante contra a ditadura militar nos anos 1970 e sucessora de um governo com ampla aprovação *popular*¹. Diante de um primeiro mandato voltado a ações sociais e em meio a um período de crise econômica, sua figura se tornou emblemática e alvo de diversas narrativas no mundo virtual. Com a sua reeleição, os grupos de direita, não satisfeitos com o resultado e amparados pela queda de popularidade da presidente, orquestram um golpe dentro da estrutura democrática brasileira.

Golpe esse que tem causas e consequências que podem ser sentidas até hoje através da polarização política e narrativa dentro e fora das redes sociais. Golpe orquestrado e amparado nas redes sociais, que compartilham diversas narrativas que legitimam ou criticam o processo, dando a sensação de uma sociedade polarizada e que interfere diretamente no posicionamento a ser feito dentro da sala de aula por professoras e professores. Além disso, o golpe de 2016 marca a expansão do debate historiográfico para o ambiente público e não mais somente para os pares.

Com o início do processo de *impeachment*, o sentimento era que precisávamos ir à rua lutar contra o golpe iminente contra a democracia brasileira. Comecei a me engajar no movimento estudantil e participar de atos contra o processo; no entanto, assisti atônita aos seus

¹ O termo aprovação popular referido é direcionado pelo índice de aprovação do final do Governo Lula em 2010, em que segundo a pesquisa IBOPE encomendada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e divulgada no dia 16 de dezembro de 2010, mostra que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva chega ao último mês do mandato com recorde de aprovação e popularidade de 87%, sendo a maior entre os presidentes após a redemocratização. Confira em: CENTRO DE ESTUDOS DA METRÓPOLE DA USP. **Aprovação de Presidentes: CNI-IBOPE**. Disponível em: <<http://web.fflch.usp.br/centrodametropole/>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

desdobramentos. Os ataques à educação após esse momento se tornaram constantes pelo governo golpista, resultando no congelamento de verbas da educação e da saúde por 20 anos.

Foi diante de um cenário de polarização pós-eleição de 2018 que tive a minha primeira experiência docente em uma escola pública no Distrito Federal. Ao adentrar a aula de História e ao conversar com alunos do ensino médio sobre a disciplina, suas perspectivas e expectativas, alguns questionaram o motivo de não debatermos o presente e as eleições em sala de aula. Esse questionamento me perseguiu ao longo dos dias e me direcionou a pensar essa pesquisa.

Dito isso, o meu objetivo com a investigação é analisar a História do Tempo Presente do Brasil do século XXI, tomando como base o processo de *impeachment* do Governo Dilma (2011-2016) como um período que estimula a interlocução entre a Cultura Digital e o presentismo/atualismo no ensino de história como um território de disputa de narrativas e conceitos históricos. O recorte escolhido compreende os anos de 2013 a 2016, das primeiras manifestações contra o governo até o processo de *impeachment*.

O ano de 2013 foi marcado por uma onda de manifestações, que ficaram conhecidas como *Jornadas de Junho*, iniciadas em São Paulo contra o aumento das passagens de ônibus das redes municipal e estadual. A mobilização se espalhou pelo Brasil e as pautas foram ficando cada vez mais difusas, sendo divulgadas e convocadas por diferentes grupos políticos. As insatisfações genéricas demonstradas nas ruas em 2013, junto à perda de ritmo no crescimento econômico, tornaram as eleições de 2014 mais acirradas que as anteriores, com a oposição capitaneada pelo PSDB, sentindo que o desgaste dos petistas oferecia chances reais de vitória. Contudo, Dilma Rousseff venceu por uma margem muito pequena, que revelava um cenário de polarização que se fortaleceria até 2016 com o *impeachment* (Motta, 2018).

O ano de 2016 é marcado pela cassação do 2º mandato da presidente Dilma Rousseff, reeleita em 2014. A democratização do acesso à informação e ampliação do uso das redes elevaram o debate em volta desse processo político, permitindo que um público mais amplo participasse do debate sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff. As redes sociais, em particular, forneceram um espaço para as pessoas expressarem suas opiniões e se engajarem em discussões sobre o processo político.

No campo especializado, a mídia digital teve um papel importante no processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, tomando aqui a plataforma G1, do grupo Globo, como referência. Durante o período que antecedeu o *impeachment*, o portal desempenhou um papel ativo na construção da narrativa de que a administração da Dilma Rousseff era ineficiente e corrupta, com ampliação e promoção de matérias especiais e charges com narrativas do

“*mensalão*”², assim como também ajudaram a disseminar as informações relativas à *Operação Lava-Jato*, que descobriu esquemas de corrupção envolvendo políticos e empresários ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT). Toda essa narrativa foi novelizada e contribuiu para a criação de um imaginário de crise em que a solução era a destituição da presidente Dilma Rousseff do maior cargo do executivo brasileiro.

Em contraposição à narrativa criada pelos grandes grupos de mídias, profissionais da área de História e outras áreas afins se posicionaram publicamente contra o processo de *impeachment*, por meio da organização do grupo *Historiadores pela Democracia*, em diferentes plataformas digitais. O grupo surgiu em meio à crise política e social que se instalou no Brasil durante o processo de *impeachment* e buscou contribuir para o debate público e para a defesa da democracia e dos direitos constitucionais, tornando-se assim uma iniciativa de História Pública³.

O posicionamento do grupo *Historiadores pela Democracia* se baseou em uma análise crítica do processo de *impeachment*, o qual foi analisado como uma ação ilegítima e antidemocrática, com raízes profundas na história política do país. Os historiadores argumentaram que o *impeachment* foi utilizado como uma manobra política para derrubar uma presidente eleita democraticamente, e que não havia evidências suficientes para justificar a acusação de crime de responsabilidade. Além disso, apontaram que o processo se baseou em interesses políticos e econômicos, influenciado por setores conservadores da sociedade brasileira que se opunham às políticas sociais e de redistribuição de renda implementadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Esta pesquisa parte da concepção de que tanto a História Pública quanto a História do Tempo Presente fazem parte de uma historiografia que busca se adaptar a uma sociedade cada vez mais massificada e tecnológica. Essa sociedade é influenciada por diversas produções

² O Mensalão foi um escândalo político ocorrido no Brasil em 2005. Na época, descobriu-se um esquema de envolvimento envolvendo membros do Partido dos Trabalhadores mensais (PT), que tiveram pagamentos a parlamentares em troca de apoio político no Congresso Nacional. Conforme o investigado, o esquema era motivado pelo publicitário Marcos Valério e envolvia várias empresas, além de políticos e funcionários públicos. O dinheiro era desviado de contratos públicos e repassado a políticos aliados do governo. Para saber mais: **Mensalão**. Memória Globo. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/mensalao/>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

³ A História Pública no Brasil é um campo dinâmico e multifacetado, que visa aproximar o conhecimento histórico do público em geral. Essa área tem se desenvolvido significativamente nas últimas décadas, impulsionada por um crescente interesse da sociedade em compreender seu passado e por novas demandas de participação e democratização do conhecimento. Para Marta Rovai (2018), a História Pública é um campo da história que compreende posicionamento político, responsabilidade e compromisso em relação à produção, divulgação e circulação sobre os acontecimentos históricos. Para ela o fazer História Pública é trazer a história para o debate público, de uma forma que se provoque a reflexão sem a banalização do conteúdo, sendo o historiador público o mediador desse debate

mediáticas que pretendem criar e difundir uma narrativa historiográfica conforme seus interesses, transformando a história em produto. No contexto brasileiro, o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016 foi um evento significativo tanto para a História do Tempo Presente quanto para a História Pública do Brasil. Esse evento despertou discussões acaloradas e gerou muitas reflexões sobre a política e a sociedade brasileira, tanto dentro quanto fora das salas de aula.

Debater a História do Tempo Presente e a História Pública na aula de História promove uma mediação didática das diferentes narrativas abordadas na dissertação, incentivando a reflexão sobre os discursos midiáticos e promovendo a troca e a escuta entre professor e alunos. Essa abordagem em sala de aula não é construída de forma aleatória, mas sim planejada e avaliada, sempre com abertura e respeito à alteridade, às diferenças evidenciadas pelo diálogo e pela ação recíproca.

Para Rovai (2022, p. 25):

Uma aula de História é sempre uma escolha, nunca uma intervenção neutra, nunca uma ingenuidade. Munidos de nossos conhecimentos acadêmicos e de nossos saberes e referências políticas, sociais e culturais, colocamos em prática intencionalidades que se realizam nas ações didáticas que propomos, sejam elas a partir dos livros, ou por outros recursos, entre eles as tecnologias analógicas ou digitais. Tornamos público em sala de aula aquilo que acreditamos importante nos projetos pedagógicos e planos de ensino, e selecionamos sobre o que enfatizaremos ou silenciaremos, a partir de conhecimentos que estão em rede, ou em nossas vivências. Escolhemos, também, o motivo e a forma com que conduziremos o processo, com, para ou sem a participação ativa de nosso(a)s aluno(a)s.

Contudo, uma aula de História vai além da condução do professor, pois também mobiliza os saberes e memórias dos alunos. Ao interagirem com os conteúdos e narrativas apresentados pelo professor, os alunos estabelecem diversas conexões e podem contribuir com novas perspectivas e questionamentos ao debate proposto, diferentes daquele que foi inicialmente programado. Esta troca e escuta ativa entre professor e aluno enriquecem e estimulam a aprendizagem histórica.

Posto isso, a reflexão na aula de História sobre o processo de *impeachment* e o Governo Dilma entre 2013 e 2016 impõe a adoção de uma moldura teórica capaz de abranger o conflito social de maneira mais ampla, para além de sua expressão nas instituições vigentes. Fruto de diversos debates, esse período marca um movimento de mudança no tempo presente, que gera debates e impacta a consciência social dos alunos, que a depender do seu acesso à informação

e do seu meio, repetem e propagam discursos falsos sobre os conceitos que compreendem esse processo.

A proposta ao longo da dissertação é pensar a relação entre conceitos e aprendizagem histórica do tempo presente na era das mídias sociais por meio do contexto político brasileiro no ano de 2016, marcado pelas disputas de narrativas em torno do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. E, a partir desse contexto, desenvolver um jogo que ajude os alunos a avaliar as diferenças entre as narrativas produzidas pela mídia e as produzidas pelos historiadores, além de compreender os usos e abusos da história no ambiente virtual, visando assim cooperar com a formação cidadã e histórica desses sujeitos ao lidarem com a História do Tempo Presente e seus usos políticos.

Para alcançar tal objetivo, a dissertação foi desenvolvida em três capítulos. No primeiro capítulo busquei analisar as complexas trajetórias do ensino de história no Brasil, explorando suas transformações e adaptações ao longo do século XX e nas primeiras décadas do XXI. Por meio de uma análise crítica, entrelaçamos as perspectivas da Cultura Digital, da História do Tempo Presente e da História Pública, tecendo um panorama abrangente da educação histórica em nosso país. O capítulo foi dividido em três tópicos: no primeiro, abordamos a intrincada interação entre a cultura escolar brasileira e sua história, tecendo um panorama de como se entrelaçam, especialmente em períodos marcados por crises políticas. Investigamos como os regimes de historicidade moldaram o ensino de história, desvendando as nuances e contradições presentes em cada época. Além disso, analisamos o impacto do neoliberalismo e do atualismo na cultura escolar brasileira contemporânea, questionando suas influências na seleção de conteúdos, nas metodologias de ensino e na formação dos alunos, e discutindo suas implicações para a construção de uma cidadania crítica e reflexiva.

No segundo tópico, visamos analisar as transformações pelas quais a historiografia passou na era digital, com a ascensão de novas fontes históricas, metodologias de pesquisa e formas de comunicação. Discutimos como essas transformações impactam o ensino de história, exigindo novas abordagens e metodologias que explorem as potencialidades da Cultura Digital. Para enfrentar esse desafio apresentamos a crescente importância da História do Tempo Presente, História Pública e da Didática da História como ferramentas essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino de História. Discutimos como essas áreas contribuem para a construção de uma educação histórica crítica, reflexiva e engajada.

Já no terceiro tópico, buscamos fazer uma reflexão crítica sobre o ano de 2016, questionando se este representa um marco das crises políticas, sociais e econômicas ou se está

alinhado às políticas neoliberais vigentes no Brasil desde a década de 1990. Através de uma análise das propostas do *Escola sem Partido* e da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), visamos entender as implicações dessas iniciativas para o ensino de história no Brasil e suas relações com o presentismo. A proposta desse tópico é discutir como essas iniciativas podem restringir a liberdade de expressão e o debate de ideias em sala de aula, ameaçando a construção de uma educação histórica, crítica e plural.

No segundo capítulo da dissertação visamos compreender e analisar o ano de 2016 como um marco na história e na política brasileira contemporânea, através das seguintes fontes: as reportagens especiais do G1 e os artigos do livro *Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*. A construção da crise política e econômica que levaria à destituição da presidente Dilma Rousseff do poder não se iniciou em 2016, mas com as Jornadas de Junho de 2013 e uma reorganização dos grupos de direita no Brasil. Posto isso, o primeiro tópico, visa analisar os impactos da Cultura Digital nas manifestações de junho de 2013 e como o jornalismo se transformou e utilizou o movimento para criar uma cultura histórica sobre o período através de reportagens especiais de retrospectivas do G1.

A análise sobre o G1 segue a mesma hipótese que a historiadora Sônia Meneses (2011) trabalhou em sua tese de doutorado, a de que a mídia atua na elaboração tanto de acontecimentos emblemáticos como de conhecimento histórico, a partir de narrativas que operam com categorias temporais na fundação de sentidos, por meio de operações complexas, com a finalidade de elaborar uma escrita da história pelos meios de comunicação. Esse processo é denominado por ela como operação midiográfica.

A operação midiográfica, portanto, deve ser entendida como um modo de escrever história que se manifesta na fronteira dos dois campos, realizando uma ação difusa que, embora seja ordenada em determinadas rotinas de trabalho e enquadramento disciplinar, constrói conteúdos polissêmicos. Falo de uma escrita histórica específica. Processo que atua desde a formulação do evento na cena pública até seus retornos como artefato memorável e histórico. O resultado disso é um produto simbólico, no caso a notícia/informação/conhecimento, formulado em percursos variados; às vezes, de forma caótica, dispersa ou disciplinada, que produz um saber marcado pela urgência das ocorrências cotidianas que, embora pareça estar submetido à efemeridade temporal, articula relações com o tempo que transpõem a evanescência do presente e se situa num movimento de distensão entre passado e futuro (Meneses, 2011, p. 50).

Ao seguir essa hipótese ao longo do segundo capítulo da dissertação, compreendemos que, assim como o Golpe de 1964 analisado pela autora em sua tese, o golpe de 2016 foi submetido a uma dada forma de escrever os acontecimentos na cena pública; um trabalho que

tem início a partir do estabelecimento de hierarquias sobre a dispersão instaurada no cotidiano. Antes do acontecimento se efetivar na cena pública, há uma ordenação de sentidos que já começa a se realizar nas próprias definições do que vem a ser a informação relevante e como ela deve ser publicada nos jornais e nos portais de notícias.

Essa hipótese se torna mais forte quando analisamos as narrativas publicadas pelo G1 durante o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016, no segundo tópico do capítulo. Ao longo do processo, o G1 produziu uma série de reportagens infográficas que buscavam narrar e dar sentido aos desdobramentos na cena pública, construindo assim uma cultura histórica sobre o período. Uma das principais abordagens utilizadas foi a novelização⁴ do processo e o escândalo da *Operação Lava Jato*⁵, criando um ambiente de instabilidade.

Já o último tópico que compõe o segundo capítulo buscou analisar o golpe sob o olhar das historiadoras e historiadores e apontar as narrativas silenciadas e apagadas pela grande mídia. Essa análise teve como base o livro *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado (2016)*, produzido durante o processo de *impeachment* e apresentado como uma iniciativa de História Pública. A proposta do tópico é apresentar a História Pública como uma metodologia de difusão e ampliação dos públicos para a história, que pode tanto ser ação de uma reflexão social sobre o passado, quanto pode ser usada para fins políticos específicos no tempo presente, preservando o objetivo, o método e o rigor ético na escrita histórica.

O terceiro e último capítulo da dissertação apresenta uma proposta metodológica que possa ser aplicada na aula de História sobre o *impeachment* e o ano de 2016. Essa proposta visa responder a um dos grandes desafios impostos ao ensino de história e analisados durante a dissertação. Como promover a formação histórica dos alunos em um contexto de disputas narrativas e ideológicas? Para responder tal indagação, visamos pensar um jogo que pudesse ser aplicado em diferentes ambientes e fosse uma atividade engajadora para os alunos.

O jogo se manifesta como uma linguagem e um elemento cultural presente em diversos aspectos da sociedade e que está presente da infância à vida adulta. Sua natureza lúdica e interativa o torna um poderoso recurso metodológico, capaz de promover aprendizagens significativas e prazerosas. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem ativo e engajador,

⁴ O termo novelização refere-se a forma que a narrativa do *impeachment* foi produzida e publicada pelo G1, como se fosse uma grande novela, com definição de personagens, reviravoltas, início, meio e fim.

⁵ A Operação Lava Jato foi a mais longa da história da Polícia Federal. Durante sete anos (2014-2021), agentes federais foram às ruas em 79 fases da operação que desarticulou um esquema de corrupção envolvendo diretores da Petrobras, políticos, e executivos de grandes empresas. Além disso, a investigação apurou supostos crimes de lavagem de dinheiro de pessoas físicas e jurídicas, caixa 2 para financiar partidos políticos, sonegação fiscal, evasão de dívidas, pagamento de propina a políticos, corrupção de agentes públicos, funcionários públicos e agentes políticos.

o jogo estimula a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos

Através das atividades e experiências proporcionadas pelos jogos, os indivíduos constroem noções de tempo, comparação, processos e transformações, além de desenvolverem operações de identificação e diferenciação. Essas vivências permitem que os jogadores conheçam diferentes realidades históricas e reflitam sobre sua própria experiência de vida (Ortiz, 2005; Andrade, 2007).

Nos últimos anos a utilização de jogos no ensino de história vem se popularizando no Brasil, principalmente para se adaptar às novas expectativas de uma educação tecnológica e neoliberal promovida pela *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, por meio das metodologias ativas. A aplicação dessas estratégias nas escolas visa desenvolver uma maior autonomia dos alunos e os preparar para um mercado de trabalho flexível. Nessa perspectiva, a *gamificação* passa a ser incentivada como um processo de inovação.

Para Fardo (2013), a *gamificação* surge de um movimento na educação que vem procurando dinamizar, engajar e motivar os alunos. Ela se refere ao conjunto de estratégias organizacionais que transformam um ambiente real e seus objetivos a partir dos conceitos e mecanismos de jogos para a resolução de problemáticas ou desenvolvimento de certos conteúdos em grupos, ou de forma individualizada, carregando consigo elementos de engajamento lúdico ao público-alvo. No ensino de história a *gamificação* é utilizada para reestruturar o ensino e se adaptar às novas expectativas de uma educação tecnológica.

O jogo pensado e desenvolvido na dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta que promova o desenvolvimento do pensamento histórico e rompa com essa perspectiva tecnicista neoliberal da *gamificação*. Para isso, utilizamos como base de aplicação do jogo a matriz da Aula Histórica da Didática Reonstrutiva proposta pela historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2020). Já a estrutura do jogo foi pensada para desenvolver os conceitos-chave formadores do pensamento histórico, desenvolvidos pelo *The Historical Thinking Project*, liderado pelo Dr. Peter Seixas, da University of British Columbia, e pela especialista educacional Jill Colyer (Clark, 2020). Nessa proposta, para pensar historicamente os alunos precisam ser capazes de i. estabelecer significado histórico, ii. utilizar evidências de fontes primárias, iii. identificar continuidade e mudança, iv. analisar causa e consequência, v. entender as perspectivas históricas e vi. compreender a dimensão ética das interpretações históricas.

A reconstrução histórica sobre o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff por meio da Aula Histórica da Didática Reonstrutivista permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos que levaram à destituição, elucidando os aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciaram o processo. Ao revisitar e reinterpretar os eventos do *impeachment*, através das narrativas de historiadores e jornalistas, temos como objetivo fomentar um debate mais amplo e inclusivo, que considere múltiplas perspectivas e vozes. Além disso, nossa intenção é a de promover a literacia histórica (Lee, 2016) através dos seis conceitos do pensamento histórico (Seixas; Morton, 2013) para a formação da consciência histórica mais complexa.

O primeiro passo na construção da Aula Histórica foi a definição do conteúdo a ser trabalhado e dos conceitos que envolvem o processo, bem como os períodos e fontes a serem utilizadas. Para Seixas e Morton (2013), os seis conceitos do pensamento histórico não fazem sentido sem um conteúdo histórico e sem a sua delimitação. Posto isso, os conceitos e os conteúdos históricos são dependentes uns dos outros. Em outras palavras, os conceitos fornecem a estrutura, enquanto os conteúdos dão vida à História. Ao trabalharmos juntos esses elementos, podemos criar uma experiência de aprendizado significativa para os alunos.

Os seis conceitos do pensamento histórico, desenvolvidos pelos autores Seixas e Morton (2013) no livro *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, foram projetados para repensar a forma como ensinamos História. Esses conceitos constituem uma estrutura de seis propostas para ajudar os alunos a pensar sobre como os historiadores transformam o passado em História e construir, assim, o próprio conhecimento histórico. Os conceitos foram apresentados como estratégias para que os historiadores e professores usassem em resposta a seis problemas chaves que desafiam a pesquisa histórica e sua abordagem na sala de aula. Esses problemas podem ser expressos nas seguintes perguntas: O que é importante saber sobre o passado? Como adquirimos conhecimento sobre o passado? Como compreender o complexo fluxo da história? Por que os eventos acontecem e quais são seus impactos? Como entender melhor as pessoas do passado? Como a história pode nos auxiliar na vida presente?

Um jogo que incorpore os conceitos do pensamento histórico visa guiar um processo de aprendizagem gradual e desafiador, no qual os alunos sejam capazes de pensar analiticamente, analisar fontes históricas, construir argumentos e desenvolver sua própria compreensão sobre o processo. Ao invés de uma mera memorização de fatos, o jogo com base nos seis conceitos e conteúdos históricos promove o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica. Os

alunos se tornam sujeitos ativos da própria aprendizagem, construindo conhecimento de forma autônoma e significativa.

O jogo foi pensado dentro da perspectiva de uma educação libertadora. Para Freire (2014), a educação, enquanto prática liberadora, deve proporcionar um ambiente onde os educandos possam desenvolver sua autonomia intelectual, refletindo criticamente sobre suas experiências e construindo ativamente seu próprio conhecimento. Esse processo contínuo envolve a reelaboração constante de saberes, desafiando dogmas e promovendo a criatividade.

Para Lee (2001), no ensino de história existem dois tipos de conceitos: os substantivos e os de segunda ordem. Os conceitos substantivos podem ser definidos como os conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos por todos os sujeitos históricos, e são necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir de carências da vida prática. Já os conceitos de segunda ordem são aqueles que se referem à natureza da História, como, por exemplo, a explicação, a interpretação, a evidência histórica, empatia e a compreensão.

Para Silva, Souza e Scorpato (2020):

Todo conceito substantivo deve ser envolto e articulado a conceitos epistemológicos (de segunda ordem) em qualquer que seja o conceito a ser aprendido.[...] Para além das experiências do sujeito, o conceito substantivo também chega à vida prática por meio da cultura escolar, seja de modo superficial ou profundo, subjetivo ou objetivo, voluntário ou involuntário, visto que não se aprende ou ensina História a partir do “nada”, ou seja, da ausência total da experiência ou da carência de vida prática. E é na escola, a partir do trabalho efetivo do professor de História que os conceitos epistemológicos (de segunda ordem) serão aprimorados para dar cientificidade ao saber do sujeito.

Posto isto, ambos conceitos devem ser articulados no ensino de história. Ao longo da dissertação, ao analisar as construções de sentido das narrativas do G1 sobre o *impeachment* e das narrativas que denunciavam o golpe no livro *Historiadores pela Democracia*, buscamos articular ambos os tipos de conceitos. Buscamos articular os conceitos de segunda ordem, com os de História Pública, História do Tempo Presente, Cultura Digital, Atualismo e Presentismo, como base teórica para entender uma conjuntura mais ampla, como o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Durante as disputas narrativas das fontes base da pesquisa, foram mobilizados diversos conceitos substantivos, incluindo Democracia, Corrupção, *Impeachment*, Golpe, Crise, Polarização, Esquerda, Direita, Pedaladas Fiscais, *Fake News*, Negacionismo, Neoliberalismo e Escola Sem Partido.

A presente pesquisa, ao desenvolver um jogo fundamentado nos seis conceitos do pensamento histórico, busca propor uma nova metodologia para o ensino de história. Ao articular conceitos substantivos e de segunda ordem, a pesquisa visa demonstrar a relevância de uma abordagem complexa e contextualizada para a compreensão dos processos históricos da História do Tempo Presente e da História Pública do Brasil. A escolha de um tema contemporâneo e controverso, como o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, para ser aplicado em sala de aula visa evidenciar a pertinência da história para a análise crítica dos desafios da sociedade atualista e neoliberal. Ao estimular o debate e a reflexão crítica, o jogo desenvolvido nesta dissertação visa contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos na construção de um futuro mais justo e democrático, reafirmando a educação histórica como um instrumento fundamental para um ensino de história posicionado.

CAPÍTULO 1: CONFLUÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL COM A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E A HISTÓRIA PÚBLICA

Neste primeiro capítulo da dissertação, visamos analisar o ensino de história no Brasil e suas transformações e adaptações ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, especialmente à luz da Cultura Digital e suas conexões com a História do Tempo Presente e a História Pública. O primeiro tópico visa examinar a interação entre a cultura escolar e histórica brasileira, investigando como elas se entrelaçam em períodos de crises políticas e têm sido moldadas pelos regimes de historicidade predominantes. Além disso, será analisado o impacto do neoliberalismo e do atualismo na cultura escolar brasileira contemporânea.

Já o segundo tópico busca analisar as transformações na historiografia e no ensino de história na era da Cultura Digital, enfatizando a crescente importância da História Pública e da Didática da História como instrumentos essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos dentro e fora da sala de aula.

Por fim, o terceiro tópico propõe uma reflexão sobre o ano de 2016, questionando se este representa um marco das crises políticas, sociais e econômicas ou se está alinhado às políticas neoliberais vigentes. Para abordar essa questão, serão analisadas as propostas do *Escola sem Partido* e da *Base Nacional Comum Curricular*.

1.1. Ensino de História no Brasil e a História do Tempo Presente

A produção historiográfica do Brasil até o século XIX foi marcada por uma tradição elitista vinculada ao pensamento iluminista, que buscava construir uma linearidade baseada no progresso, a qual iria da história indígena até a consolidação como Estado. Pensado como parte fundamental para essa consolidação, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi responsável por definir e delimitar a identidade nacional, sob um forte viés político e ideológico, que buscava conduzir o conhecimento histórico como base de legitimação para decisões políticas ligadas às questões de limites e fronteiras, à identidade e às singularidades físicas da Nação em construção (Guimarães, 1988).

O surgimento da História como disciplina no Brasil está associada ao projeto de pátria e de Estado Nacional defendido por uma elite intelectual e política que estava no poder. Nessa estruturação da disciplina nos currículos das escolas brasileiras, a História do Brasil institucionalizou-se enquanto conteúdo escolar como uma narrativa basicamente relacionada a questões políticas, algo que ainda pode ser notado nos currículos atuais. Para Cainelli (2010, p. 22):

Durante quase todo século XX os conteúdos relacionados à história política foram predominantes no ensino de história. Os manuais didáticos destinados a crianças e adolescentes contemplavam como conteúdos a história das instituições políticas brasileiras, a história dos governos, dos líderes governamentais, das disputas em torno do poder seja por guerras, revoluções ou revoltas.

Na primeira metade do século XX a construção dos currículos e programas de História tiveram grande influência do positivismo, presente tanto no ensino quanto nas produções acadêmicas. Tanto o conceito de História quanto os conteúdos abordados no cotidiano escolar, na maioria das vezes eram narrativas somente voltadas para o passado e para a história oficial, em que apenas a elite e o Estado eram compreendidos como sujeitos históricos (Nadai, 1993).

O fim da Segunda Guerra Mundial trouxe mudanças sociais e políticas na sociedade brasileira. Acompanhando uma acelerada urbanização e industrialização, o ensino secundário se expandiu para as classes médias e populares. A ampliação da escola para os setores sociais trouxe uma problemática ao Ensino de história e ao discurso de legitimação construído para uma pequena parcela da população, através do qual, ao mesmo tempo em que se buscava promover a ascensão social por meio do trabalho e do mérito, havia uma narrativa que reproduzia e delimitava uma sociedade hierarquizada com classes definidas (Nadai, 1993).

Durante a ditadura militar no Brasil (1964–1985) houve uma série de mudanças no ensino de história, que foram implementadas como parte da política de controle ideológico do regime. Uma das principais mudanças foi a criação da lei 5.692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Até então, a educação básica era dividida em Primário, com quatro anos de duração, e Secundário, composto por Ginásio e Colegial, com oito ou nove anos. Com a reforma, o 1º Grau uniu o Primário e o Ginásio, somando oito anos. O 2º Grau ficou com três anos e, além disso, foi instituído o Ensino Profissional como o principal objetivo dessa etapa de ensino (Beltrão, 2017). A proposta da reforma educacional de 1971 era direcionar as classes populares ao mercado de trabalho através do ensino técnico. Para Jacomeli (2010, p. 82):

Quanto à questão ideológica, Fazenda (1988)⁶ afirma que as reformas educacionais ocorridas no período tiveram a herança da ideologia liberal, nacional-desenvolvimentista, forjada pelo ISEB. Após o golpe militar o ISEB é extinto e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) assume a sua função. O IPES já era uma instituição reacionária antes de ser a instituição de divulgação da ideologia militar, também liberal, que combatia as ideias das Reformas de Base, propostas pelas forças políticas de esquerda e, em certa medida, apoiadas por João Goulart (Jango). A distinção entre as duas vertentes liberais, do ISEB e do IPES, pode ser resumida da seguinte maneira: a primeira enfatizava o desenvolvimento do capitalismo brasileiro a partir do fortalecimento de parques industriais nacionais, mas era temida por ter aceitação até na esquerda política; a segunda defendia o desenvolvimento do Brasil, nos moldes capitalistas, a partir da união do capital nacional e externo, dela surgiu o jargão “desenvolvimento com segurança”, expurgando a possibilidade de “ventos comunistas” baixarem por aqui. Após a tomada do poder pelos militares, o Brasil “escancarou” as portas para o capital externo se instalar, prática essa que também esteve presente anteriormente em outros governos.

A reforma educacional de 1971 visava forjar o “novo” cidadão, obediente e pacífico e que a ditadura militar almejava para a sociedade. Nessa reforma educacional, História e Geografia foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais, que se somava aos componentes de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que teriam a função de promover os valores sociais desejáveis para o governo militar. A Lei 5.692/71 fazia parte de um projeto nacional que serviria para o desenvolvimento do Brasil através dos princípios do liberalismo, como a promoção do individualismo e do mérito pelo trabalho como forma de ascensão (Jacomeli, 2010). Além disso, houve uma clara intenção de

⁶ FAZENDA, I. C. A. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado na escolha dos cursos oferecidos para o ensino técnico.

Para Forquin (1992), a seleção cultural escolar é realizada pela conservação e a transmissão da herança cultural do passado por meio de um processo de perda, reinterpretação e reavaliação do que será conservado. Além disso, essa seleção incide também sobre o presente e seus imperativos através da escolha de quais saberes e representações contemporâneas devem ser transmitidos e repassados para as próximas gerações. Posto isso, a reforma educacional de 1971 buscava se adequar à sociedade de consumo do período na busca pelo progresso e pelo desenvolvimento através da formação de um novo mercado de trabalho. A escolha do currículo e a redução do ensino de Geografia e História aos Estudos Sociais e disciplinas complementares visava simplificar e sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes. Isso favorecia a preservação de um ensino dogmático voltado para um conteúdo erudito e enciclopédico que se pautava na memorização de grandes eventos históricos e personagens heroicos (Bittencourt, 2008. p. 84).

Contudo, a implementação da reforma enfrentou desafios e críticas logo após um ano de sua implantação. A falta de recursos e de professores, as instalações precárias e a resistência dos estudantes e suas famílias foram os principais obstáculos enfrentados, levando ao fracasso da reforma (Beltrão, 2017). A lei nº 5.692/1971, bem como as reformas de ensino posteriores, tinha como objetivo direcionar e promover uma cultura escolar ligada à ideologia do Estado. Ou seja, a reforma de 1971, por meio da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º Grau, buscava se adequar à filosofia de mercado do período ditatorial na formação de uma nova mão de obra qualificada. Tal cenário evidencia o que afirma Forquin (1992): a escola é mais que um local de fluxos humanos com interações sociais e de poder, ela é também um local de gestão e transmissão de saberes e símbolos. Ou seja, a escola é um local de construção e reprodução de cultura e memória.

Contraditoriamente, apesar da censura e da implantação de mecanismos coercitivos, a produção histórica na década de 1980 foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisas abrangentes e direcionados para o social, influenciados principalmente pela expansão da escola secundária para camadas médias urbanas durante a década de 1970 (Nadai, 1993). É nesse período, das décadas de 1970 a 1980, que o próprio conceito de história se alargou para incorporar temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores na historiografia tradicional. A historiografia brasileira passou por releituras e mudanças, com a ampliação de fontes, objetos

e métodos de pesquisa. Essa mudança ocorreu juntamente com a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação em História nas universidades brasileiras e eventos acadêmicos que visavam a promover debates sobre o ensino de história e a reformulação curricular (Bittencourt, 2011).

A historiadora Isabel Barca (2021, p. 39) ressalta que essa reformulação epistêmica sobre o ensino de história não foi algo restrito ao Brasil. Nos países europeus como Reino Unido, Espanha, Portugal, como também nos Estados Unidos e no Canadá, surgem a partir da década de 1970 estudos que visavam compreender os princípios e estratégias da aprendizagem histórica de crianças, adolescentes e adultos.

Nas décadas de 1970–80 foram várias as motivações para uma aposta na “new history” entendida como uma nova linha de pensamento e ação no âmbito do ensino da história. Entre essas motivações, uma das mais importantes consistia na necessidade de dar visibilidade à história no currículo que, à época, estava em perigo de ser “entusiasticamente” substituída por uma área de ciências sociais, em vários países de cultura ocidental. Um dos argumentos desta posição “anti-história” era o de que estudar o passado seria demasiado tradicional, de pouco serviria para a compreensão do mundo presente que, nas décadas em questão, era recheado de rápidas mudanças culturais, sociais e, em vários casos, até políticas. Por isso, na perspectiva dessa contestação ao ensino de história, estudar a atualidade desde o meio local em concreto até ao mundo mais vasto seria socialmente mais relevante.

Na Alemanha, entre as décadas de 1960 e 1970 também houve uma crise de legitimidade na Ciência Histórica e no ensino de história. Para Rüsen (2006, p.11), esse período foi marcado por uma mudança paradigmática da Didática da História que coincidiu com a necessidade urgente de autorrepresentação e legitimidade dos historiadores preocupados com o campo da educação, que buscavam reformular o currículo e tornar o ensino mais relevante para o presente e a vida prática dos alunos.

Essa tendência de se voltar para as questões presentes para tornar o ensino mais relevante decorreu da mudança do *regime de historicidade*⁷ modernista para o presentista. Para Hartog (2013), o regime de historicidade moderno surge durante o século XIX com a revolução francesa e industrial, e vai até 1989 com a queda do muro de Berlim, quando a concepção de

⁷ O historiador François Hartog define *regime de historicidade* como uma categoria de análise histórica utilizada para classificar formas específicas de experiência do tempo, nas quais existem a dominância de uma das instâncias temporais, como passado, presente ou futuro, uma se sobressaindo às outras. É um regime construído pelo historiador, por meio de análise particular aos momentos de crise do tempo e suas expressões, visando produzir mais inteligibilidade ao período (Hartog, 2013).

tempo se tornou linear e progressiva. A noção de progresso estava ligada ao avanço do conhecimento, da ciência e da tecnologia. As sociedades modernas passaram a valorizar o futuro e o desenvolvimento contínuo.

No entanto, vale ressaltar que as duas guerras mundiais abalaram as concepções temporais, culturais, políticas e econômicas das sociedades contemporâneas, que começaram a questionar sobre o futuro e suas promessas. Como expresso por Henry Rousso (2016, p. 27):

Há, portanto, algumas convergências que permitem considerar que as catástrofes do século XX, e em particular o segundo conflito mundial, inauguraram com uma nova contemporaneidade, não marcada pelo otimismo, acreditaram aqueles que fizeram do ano 1945, nos anos 1960, o ponto de partida de um novo mundo cheio de promessas — Europa, crescimento, paz —, mas pelo pessimismo, um espírito do tempo que privilegia, no plano da memória coletiva, os momentos mais mortíferos do passado próximo, aqueles que têm mais dificuldade de “passar”. O projeto de uma nova História do Tempo Presente não foi o de acompanhar essa visão obsedante, traumática do passado, mas o de ajudar a compreendê-la, o de colocar essa história à distância apesar de sua imposição à memória.

Para Rousso (2016, p.165), a História do Tempo Presente se torna relevante a partir da última grande catástrofe — a Segunda Guerra Mundial —, quando a lembrança e o testemunho resultaram em uma preocupação crescente pela história dessa guerra em particular, e pela história do passado próximo em geral, tanto no mundo acadêmico quanto no espaço público. Posto isso, a História do Tempo Presente surge de uma demanda social de compreender o presente e os eventos traumáticos que marcam o contemporâneo.

Durante boa parte do século XX — principalmente nas décadas de 1950-1970 — a História do Tempo Presente foi objeto somente de sociólogos e principalmente jornalistas que se voltavam para a história imediata e suas questões. Chauveau e Tétart (1999) apontam que a história do presente e do imediato é traduzida por uma vasta produção editorial, jornalística e por uma difusão que ultrapassa os meios exclusivamente universitários. A história imediata, desde a década de 1950-1960, ficou sob a responsabilidade dos jornalistas, conforme a demanda social de entender o seu contexto; já a História do Tempo Presente é realizada pelo historiador que analisa o tempo com rigor e método científico, conforme a sua demanda social e questionamentos.

Para a historiadora Marieta Ferreira (2022, p. 8):

Nas últimas décadas do século XX, registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica que tiveram significativo impacto no Brasil. Ganhou novo impulso a história cultural, ocorreu um renascimento do estudo do político e incorporou-se o estudo do contemporâneo. Igualmente, foram resgatadas a importância das análises qualitativas e das experiências individuais. O aprofundamento das discussões acerca das relações entre passado e presente na história e o rompimento com a ideia que identificava objeto histórico e passado, definido como algo totalmente morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriram novos caminhos para o estudo da história do século XX. Por sua vez, a expansão dos debates acerca da memória, suas relações com a história como objeto de pesquisa, pode oferecer chaves para uma nova inteligibilidade do passado.

Para a autora, a ampliação dos cursos de graduação e de linhas de pesquisa sobre o tempo presente durante a década de 1980 acompanhou o retorno do Brasil à democracia. À medida em que se consolidavam as instituições democráticas, um maior número de pessoas se interessava em conhecer a história do regime militar e também dos grupos reprimidos e de resistências, como mulheres, negros e indígenas, preocupados em ressignificar suas memórias. Um recurso fundamental para a expansão e a preservação dessas memórias coletivas e individuais foi a História Oral (Ferreira, 2018).

Com o fim da ditadura militar, em 1985, houve uma gradual mudança na abordagem do ensino de história no Brasil, com a adoção de uma perspectiva mais crítica e pluralista, que buscava apresentar diferentes interpretações sobre os acontecimentos históricos do país. No entanto, o currículo ainda permanecia ligado à linearidade do tempo histórico, e com uma narrativa que apresentava o presente como a representação do progresso da sociedade. A historiadora Elza Nadai (1993), em seu artigo sobre a trajetória e as perspectivas do ensino de história no Brasil, afirmava que o início da década de 1990 foi um período marcado por uma conjuntura de “crise da história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas demandas sociais do período e pela incapacidade da escola em atendê-las.

Essa crise foi responsável por um movimento de modificações e reflexões sobre a prática historiográfica escolar e acadêmica, pois obrigou os profissionais a questionarem criticamente os alicerces, os pressupostos teóricos-metodológicos da ciência e do ensino, obrigando-os a propor diferentes pesquisas e abordagens que visassem superar o modelo tradicional, que havia se tornado hegemônico ao longo dos séculos XIX e XX (Nadai, 1993, p.144).

Simultaneamente à crise do ensino de história e da historiografia, as sociedades globais atravessavam uma fase de transformações políticas e sociais durante as décadas de 1980 e 1990,

as quais foram impulsionadas principalmente por uma nova crise econômica. Conforme Hobsbawm (1995) observou, essa “Era” se caracterizou por índices elevados de desemprego, inflação e agitação política, englobando manifestações e movimentos sociais em várias regiões do planeta. Além disso, ele ressalta que esse período foi responsável pelo aumento das desigualdades sociais e econômicas entre as diferentes classes, como também entre os países.

Para Dardot e Laval (2016, p.187), os anos 1980 no Ocidente são marcados pelo triunfo de uma política qualificada e, ao mesmo tempo, “conservadora” e “neoliberal”. Tais políticas simbolizavam o rompimento com a social-democracia — um sistema que visava o bem-estar econômico e social dos cidadãos, por meio de intervenções governamentais e políticas sociais —, e a implementação de novas políticas que supostamente poderiam superar a crescente inflação, a queda dos lucros e a desaceleração do crescimento. Posto isso, as décadas de 1980 e 1990 foram um período de transformação econômica, política e social.

Dardot e Laval (2016, p.188) ressaltam que:

Na realidade, essas novas formas políticas exigem uma mudança muito maior do que uma simples restauração do “puro” capitalismo de antigamente e do liberalismo tradicional. Elas têm como principal característica o fato de alterar radicalmente o modo de exercício do poder governamental, assim como as referências doutrinárias no contexto de uma mudança das regras de funcionamento do capitalismo. Revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo. Em uma palavra, só há “grande virada” mediante a implantação geral de uma nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar duradouramente políticas e comportamentos numa nova direção.

Em outras palavras, a transformação da economia neoliberal articulada à globalização, ao livre mercado e aos avanços tecnológicos, nas décadas de 1980 e 1990, dá origem a uma nova cultura mundial ligada às políticas econômicas dos Estados Nacionais, que visavam promover a livre concorrência nos mercados nacionais e internacionais, assim como atrair uma parte maior dos investimentos estrangeiros pela criação de condições fiscais e sociais mais favoráveis à valorização do capital (Dardot; Laval, 2016).

No Brasil, as décadas de 1980 e início de 1990 foram marcadas por uma “transição democrática lenta”, que visava à perpetuação da ordem socioeconômica neoliberal promovida durante os vinte e um anos de ditadura militar. Por outro lado, o período também foi caracterizado por uma reflexão sobre a função da escola e dos objetivos da aprendizagem. As ideias pedagógicas debatidas e disseminadas nesse período buscavam se apresentar como contra-hegemônicas e se opor ao regime autoritário.

Para Saviani (2007, p. 415), pode-se agrupar essas propostas pedagógicas em duas modalidades, sendo a primeira centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizando uma educação autônoma que buscava transformar a escola em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular. Já a segunda modalidade se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. A primeira tendência inspirava-se principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire. Já a segunda reunia diferentes intelectuais cuja orientação teórica era predominantemente marxista, tendo como principal bandeira a defesa da escola pública.

No ensino de História, a década de 1990 marca a retomada desse componente como disciplina autônoma nos ensinos fundamental e médio. No contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, as diretrizes e bases foram gradualmente alterando a configuração das dimensões constitutivas do ensino de História. O conteúdo da história ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos (Fonseca, 2008, p. 26).

É importante ressaltar que essa mudança gradual no ensino de História e na reformulação do ensino no Brasil, consolidada na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB de 1996 e na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs em 1998, foi resultado de diversas lutas e debates no cenário acadêmico e político. Tais documentos visavam orientar e regulamentar a educação no Brasil por meio de diretrizes que orientam e expressam o quê da cultura e da história o Estado Brasileiro considera importante ser repassado para os seus cidadãos. Ou seja, essas políticas visavam à consolidação da visão neoliberal na educação, com uma roupagem progressista das tendências pedagógicas anteriores.

Para Saviani (2007), a educação brasileira a partir de 1990 passa a ser definida por categorias centrais como o neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, e o neotecnicismo. Em suma, o autor define o neoprodutivismo como uma abordagem que enfatiza a busca por eficiência, mensuração quantitativa de resultados e produtividade no campo educacional. Esta abordagem está relacionada à influência de políticas neoliberais e da globalização na educação, quando a competição e a eficiência se tornam centrais. Nesse sentido,

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego,

pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (Saviani, 2007, p. 430)

Já o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica, em que se valoriza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem como uma forma de se adaptar a uma sociedade cada vez mais dinâmica e tecnológica (Saviani, 2007, p. 432). Essa se reordena pelo neoconstrutivismo, que é a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, em cujo processo o professor se torna o mediador, que por sua vez é objetivada no neotecnicismo enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que visa maximizar os resultados dos recursos aplicados na Educação. Transformava-se, assim, a educação em mercadoria. Vale ressaltar que o neoprodutivismo e suas variantes criam um sistema de competição que perpetua as desigualdades sociais, no qual a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual e que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (Saviani, 2007, p. 430).

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos. Além disso, se valoriza a alta produtividade e a atualização constante para acompanhar as demandas do mercado de trabalho. O indivíduo é, nesse sentido, o principal responsável pelo seu sucesso ou fracasso. No âmbito do ensino de história, essas tendências pedagógicas passaram a ser sentidas dentro e fora da academia. O fim do século XX e o início do século XXI são marcados por diferentes desafios e reflexões sobre os processos de aprender e pensar a história escolar, influenciadas principalmente pelas políticas educacionais públicas que visam mais o resultado quantitativo do que qualitativo sobre o ensino.

Um dos principais fatores que explicam essa transformação do ensino contemporâneo é a demanda crescente de atualização imposta pela tecnologia e a expansão da *internet*. Para Pereira e Araújo (2019), a partir das décadas de 1960 e 1970 o termo *atualização* passa ser cada vez mais frequente, estando o seu uso associado à cultura do computador e às transformações tecnológicas. Para os autores, essa demanda por atualização criou uma categoria empírica e temporal, o *atualismo*, que visa compreender alguns aspectos de como vivenciamos as urgências de nosso próprio tempo, sempre em busca de algo novo e em constante atualização

(Pereira; Araujo, 2021, p. 3). Essa tendência pode ser sentida dentro e fora da sala de aula, se tornando um desafio a ser enfrentado pelo professor e pela historiografia.

A experiência atualista está incorporada à vida cotidiana, na estratégia das grandes empresas, e inseridas no interior das lógicas do *capitalismo de vigilância*⁸, que consiste, dentre outros aspectos, em oferecer produtos e serviços em constante atualização (Pereira; Araujo, 2016). Além disso, há uma obsolescência programada dos produtos tecnológicos, o que promove a idealização da atualização e do *novo* como algo sempre melhor e desejado. Nessa perspectiva, o presente aparece em decadência, no qual o futuro e o passado se apresentam em aberto, disponíveis para constante atualização do agora e suas narrativas do presente.

A experiência atualista e o neoliberalismo trazem impactos diretos a cultura escolar e histórica, como a redução no nível de aprendizagem, reflexo do aumento na dificuldade de concentração diante a variedade de informações, as quais os estudantes estão expostos, além disso, há uma tendência a fragmentação dos conteúdos que busca sintetização das narrativas como uma das principais premissas de um ensino dinâmico. Diante desses desafios impostos, no próximo tópico, será pensada a interconexão entre a Cultura Digital e a História Pública e seus impactos na cultura histórica e no ensino de história contemporâneo no Brasil.

Para historiadora Marta Rovai (2022), durante o contexto democrático pós-ditadura civil-militar, a academia se ocupou em descobrir e apontar novos caminhos de atuação ao historiador/pesquisador, seja em situações de crise política ou de reflexão sobre seu papel na sociedade diante de mudanças tecnológicas e sociais, mas foi na escola que sempre se demandou o desafio de se recriar uma história mais ampla, democrática e mais viva. Isso deve ser compreendido no seu sentido conceitual, mas também como desafio constante do ofício de se ensinar, aprendendo. Para a autora, apesar de não nomeada, já havia um movimento de História Pública fomentada naquele momento, que seria a premissa de um ensino de história voltado a uma história-escuta, uma história-denúncia e uma história-acolhimento, reconhecendo outros lugares, sujeitos e modos de produção e de divulgação, em constante debate histórico.

⁸ O termo *capitalismo de vigilância* foi cunhado pela socióloga estadunidense Shoshana Zuboff (2021) para descrever um novo modelo econômico que se baseia na coleta, análise e monetização de dados pessoais recolhidos no ambiente digital. Nesse modelo, a experiência humana se torna uma matéria-prima gratuita, utilizada para prever e influenciar comportamentos, com o objetivo de gerar lucro. As grandes empresas de tecnologia são as principais protagonistas desse processo, coletando dados através de diversas plataformas digitais e utilizando algoritmos complexos para identificar padrões e comportamentos. O objetivo final é transformar esses dados em produtos e serviços personalizados, direcionados a cada indivíduo.

1.2. A Cultura Digital e a História Pública e Digital

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI marcam transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica e no ensino de história. A História Cultural ganhou novo impulso, com a expansão de novos sujeitos históricos que ao longo da historiografia tradicional foram marginalizados e silenciados. A História Oral no Brasil foi pioneira na expansão de novas narrativas ao lidar com memória, testemunho e na ampliação da audiência que acessa o conteúdo histórico após o fim da ditadura militar, tal qual a História do Tempo Presente e a História Pública.

Prima-irmã da História Oral, a História Pública surge como uma resposta ao desafio de tornar a história mais acessível e relevante para o público dentro do ambiente digital e fora dele; além disso, fornece ferramentas de como lidar com a memória e os usos públicos no passado. Santhiago (2016, p. 26) define a História Pública como um grande guarda-chuva conceitual capaz de abrigar tudo aquilo que tem sido pensado e escrito em chaves como: usos da memória; usos do passado; demanda social; percepção pública da história; divulgação científica da história; interpretação e curadoria; empoderamento e pesquisa-ação; apropriações midiáticas, literárias e artísticas da história - e assim por diante. Essa abordagem envolve o engajamento ativo do público no processo de produção histórica, rompendo com a ideia de que a História é um domínio exclusivo dos especialistas da academia. Por meio de exposições, projetos educacionais, mídias digitais e outras formas de comunicação, a História Pública tem em vista democratizar o conhecimento histórico, promover a inclusão de diferentes perspectivas e ampliar o diálogo entre a academia, o saber escolar e a sociedade.

A História do Tempo Presente e a História Pública estão intimamente relacionadas, já que ambas buscam tornar a história acessível e relevante para um público mais amplo. A abordagem da História do Tempo Presente em sala de aula permite que os alunos reflitam sobre questões contemporâneas a partir de uma perspectiva histórica. Enquanto isso, a História Pública permite a interação entre o meio escolar e as reflexões elaboradas no meio acadêmico de forma mais ampla, acessível e compreensível para diferentes públicos em diversas mídias.

O *boom* de memórias e o interesse crescente do grande público pelo passado têm ampliado o espaço dos historiadores nos meios de comunicação e nas publicações para o grande público. Para Lucchesi (2014, p. 39), a tecnologia é que permite aproximar a História Oral da História do Tempo Presente, bem como da História Pública. Ao mesmo tempo, entretanto, coloca o desafio de ter de transpor e adequar seus conhecimentos para se comunicar com um público não especializado, o que, muitas vezes, os leva à tentação de recorrer a fórmulas

simplistas e incompatíveis do saber histórico, nas quais, diante de diversas narrativas, o testemunho é utilizado como “verdade absoluta”.

Para Rovai (2018), tanto a História Pública como a História Oral exigem um cuidado ético precioso, sem pretensões de síntese, sem ignorar conflitos e sem banalizar as tensões sociais. Sua prática deve atentar à pluralidade de vivências e à interação com a sociedade civil, cuja autoridade é compartilhada nas decisões sobre o que se deseja coletivamente que seja conhecido e reconhecido e sobre as disputas entre elas. Trata-se do respeito sem se deixar seduzir pelas grandes histórias, pela tecnologia, pelo mercado, pelo simples entretenimento (Rovai, 2018).

Para Linda Shopes (2016, p.71), História Pública e História Oral são “pérolas de um mesmo colar”, no qual, ao mesmo tempo em que são divergentes, com características únicas, são compatíveis ao ampliar a produção histórica para diferentes públicos. Partindo de sua metáfora, é possível colocar a “pérola” da História do Tempo Presente no mesmo colar, ao perceber que essa perspectiva é um campo de disputa narrativa pública entre as permanências e rupturas do passado e o presente, aprofundadas pela Cultura Digital.

Com a chegada do século XXI e da globalização tecnológica, as demandas no ensino de história também se modificaram. As pesquisas de Caimi (2009) apontam para duas tendências interpretativas para a compreensão da aprendizagem histórica, sendo a primeira o estudo da cognição, que reúne um conjunto de trabalhos sobre o desenvolvimento das noções de espaço temporal dos alunos, a construção de conceitos históricos e a aprendizagem da causalidade. Já a segunda se refere à Educação Histórica, que reúne pesquisas que utilizam a epistemologia da História em diálogo com a metodologia das ciências sociais.

Essas duas matrizes revelam uma nova tendência no ensino de história, que visa entender o seu objeto de uma forma racional e significativa. O historiador hoje é levado a explicitar de onde ele fala, a tornar mais transparente seu ofício, apresentando de forma clara seus métodos e mediações na construção da sua narrativa. O desvio historiográfico é, nessas condições, indispensável. Ao contrário da memória, que pode reivindicar uma relação direta com o seu objeto, a História do Tempo Presente é sempre um conhecimento feito de mediações, e se situa em um entre dois, um entrelaçado (Dosse, 2017).

Segundo Hartog (2013), a história no século XX passou por uma crise do progresso, causada pelas guerras e pelo fim das utopias revolucionárias, originando uma descrença no futuro. Com o fim da história como sinônimo de progresso, as sociedades e os historiadores se voltaram para o presente para responder suas indagações. O futurismo deteriorou-se sob o

horizonte e o presentismo o substituiu. O presente tornou-se o horizonte, como um novo regime de historicidade, permitindo assim uma nova abordagem sobre o tempo e seus objetos de estudo.

Já para Mateus Pereira e Valdei Araujo (2023, p.75):

As transformações do mundo técnico alteraram a nossa relação com o futuro, porque esse gradualmente deixou de ser o lugar da transformação e da esperança para se tornar uma cópia atualizada do presente e, por isso, o futuro é, em tese, melhor do que o presente, mas não diferente dele. Enquanto as teorias do presentismo (Hartog, Gumbrecht, Assmann, Lübke, Rosa e outros) insistem na predominância de expectativas catastróficas em relação ao futuro, a historicidade atualista assume o futuro como uma expansão linear do presente. Dito de outra forma, o futuro atualizado é o presente 2.0.

Essa virada da História para o presente se deu pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências crescentes de uma sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápidos tornam obsoletas as coisas e as narrativas (Hartog, 2013). A produtividade e a flexibilidade tornam-se novos administradores do tempo, impactando diretamente na construção histórica dentro e fora das salas de aula.

Castells (2008) define a tecnologia como um conjunto de processos técnicos, materiais e organizacionais usados para criar bens e serviços que atendam às necessidades humanas. Para ele, o fim do século XX é marcado por revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação e em um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital. Essa mudança está promovendo tanto a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura quanto personalizando o gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, simultaneamente, sendo moldadas por ela. É a partir dessa definição que iremos compreender a Cultura Digital.

Para Castells (2016, p.17), o século XXI é moldado por uma *sociedade em rede*⁹, na qual é a sociedade que dá forma à tecnologia conforme as necessidades, valores e interesses das

⁹ “A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. A rede é a estrutura formal (vide Monge e Contractor, 2004). É um sistema de nós interligados. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objetivos de performance para a rede. Estes programas são decididos socialmente fora da rede, mas a partir do momento em que são inscritos na lógica da rede, a rede vai seguir eficientemente essas instruções, acrescentando, apagando e

peessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. Assim, para o autor, a tecnologia não é apenas uma ferramenta neutra ou um instrumento para atender às necessidades humanas, mas sim um elemento fundamental da organização social, que influencia e é influenciado por outras dimensões da vida humana.

A expansão do uso das tecnologias digitais no início do século XXI conduziu os historiadores e professores ao espaço *online*, resultando assim em novas formas de interpretar/examinar o passado, em virtude das inovações e atualizações em que o mundo digital se reinventa em suas configurações (Medeiros Neta; Dantas, 2021). O tempo e a história agora são como mercadorias de consumo, que buscam através da valorização da memória, das identidades e da política, criar e fundamentar-se de um sentido próprio, sua razão de ser e existir através do tempo.

O surgimento da História Digital, nesse contexto, transformou a documentação do historiador/professor, e os instrumentos utilizados para acessá-la, armazená-la e gerenciá-la. Além disso, apresentou um desafio de domínio aos métodos profissionais que buscam ler e interpretar as fontes digitais. Para Noiret (2015, p.58), o uso da História Digital traz impactos nas formas tradicionais de narração do passado e nos tempos da História, sendo necessário assim uma revisão na relação entre a divulgação pública das tecnologias no presente com o passado, com a memória e com a História.

Já para Chartier (2017), a revolução digital modificou tudo de uma vez: os suportes da escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação, e as maneiras de se ler. Para ele, a principal modificação se refere à ordem dos discursos, no qual, a revolução digital rompe com o antigo laço entre o texto e o objeto, entre cada discurso e sua materialidade, que era fundamental na cultura impressa. Os fragmentos de textos que aparecem nas telas não são páginas, mas, sim, composições singulares e efêmeras, obrigando os historiadores a reverem suas noções de escrita.

Além disso, Chartier (2017, p.19) ressalta que:

[...] o mundo digital é muito mais que uma nova técnica de composição, transmissão e apropriação da escrita. Certamente, permite a digitalização dos textos já escritos, a produção de textos nascidos como digitais ou práticas de escrituras inéditas, tal como as dos *blogs* e redes sociais. Porém, impõe também a transformação das categorias mais fundamentais da experiência humana, por exemplo, as noções da amizade multiplicada até o infinito ou da

reconfigurando, até que um novo programa substitua ou modifique os códigos que comandam esse sistema operativo” (Castells, 2006, p. 20).

identidade ou intimidade, ocultas ou exibidas, e também a invenção de novas formas de cidadania — ou de controle e de censura.

A difusão da História Digital, nas diferentes plataformas *online* e nas mídias sociais, contribuiu para a expansão da narrativa histórica para um público maior, em que diferentes indivíduos podem interagir entre si, com críticas, sugestões, ou até mesmo apresentar novas fontes para completar os discursos (Noiret, 2015). A História, agora, passa a ser praticada de forma interativa por todos, e não mais limitada à atividade dos historiadores acadêmicos para seus pares, conduzindo assim esses profissionais ao espaço público e a reverem o seu papel social e ético diante as demandas da Cultura Digital.

Desde a sua popularização, na virada para o século XXI, não restam dúvidas de que a *internet* trouxe novas formas de sociabilidade, bem como favoreceu novos modos de acessar informações por meio de um banco de dados disponível a quem tem acesso à rede. Não é exagero relacionar a influência desse contexto da digitalização e da virtualidade à intensificação do debate internacional sobre História Pública, devido às novas possibilidades de pesquisar, produzir e socializar o conhecimento histórico.

Para Chartier (2017, p. 20):

[...] a grande conversão digital do presente pode levar à perda de toda referência comum, à separação radical das identidades, à exacerbação dos particularismos. Ao contrário, pode impor a hegemonia de um modelo cultural único, de uma língua dominante, e a destruição mutiladora das diversidades. Mas também pode produzir uma nova modalidade de construção e comunicação do saber, fundamentada no intercâmbio de conhecimentos, experiências e sabedorias. A nova navegação enciclopédica, se permite que cada um embarque em suas naves, poderia tornar plenamente realidade a esperança de universalidade que sempre acompanhou os esforços para envolver a multiplicidade das coisas e das palavras na ordem dos discursos. O sonho da biblioteca universal parece hoje mais próximo de tornar-se realidade do que nunca esteve, mais ainda do que na Alexandria dos Ptolomeus. A conversão digital das coleções existentes promete a construção de uma biblioteca sem muros, onde se poderia acessar todas as obras escritas ou publicadas em algum momento e todos os escritos que constituem o patrimônio da humanidade.

A transformação provocada pela disseminação da tecnologia e da informação alterou a nossa forma de se relacionar, pensar e agir nos diferentes espaços sociais. Além disso, a *internet* expandiu vertiginosamente a audiência e o próprio conceito de público da História, mas, mais que isso, ela ampliou — a ponto de questionar — o conceito de “autoria”, assim como seu

advento colocou em dúvidas os modelos de legitimação do conhecimento e autoridade (Malerba, 2017). A *internet* afeta a forma como as pessoas interagem umas com as outras, incluindo o modo como os historiadores públicos e as pessoas comuns se conectam com a História. Com cada vez mais pessoas interessadas em fazer sentido do passado se voltando à História como espaço de experiência para guiar sua ação ou para utilizar esse conhecimento como arma política no presente, há uma transformação da cultura histórica entre o público, o historiador, a escola e o professor (Malerba, 2017).

Posto isto, essas mudanças atingem diretamente o contexto escolar, que vem buscando incorporar a tecnologia e a chamada Cultura Digital ao ensino, principalmente após a pandemia de Covid 19.¹⁰ A crise do coronavírus impactou não apenas as formas de construir e atribuir sentidos e interpretações sobre o mundo, mas também os modos de sentir e experimentar. Com o isolamento social imposto para contenção do vírus, o mundo virtual foi essencial para conexão com o mundo fora das nossas residências. A *internet* se tornou a principal ferramenta de trabalho para professores e alunos. Além disso, escancarou a desigualdade social e digital que temos em nossa sociedade, impactando diretamente na qualidade da educação e em um dos princípios fundamentais do ensino no Brasil, o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.¹¹

A pandemia da Covid-19 e a introdução de um ensino remoto nas escolas brasileiras trouxe um cenário de reflexão sobre as potencialidades e desafios da implantação das tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) atreladas ao ensino. A experiência confirmou

¹⁰A pandemia de COVID-19 foi uma crise de saúde global causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que emergiu pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, no final de 2019. O vírus se espalhou rapidamente pelo mundo, levando a uma pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Essa pandemia afetou profundamente a saúde pública, a economia e a vida cotidiana das pessoas em todo o mundo. As medidas para conter a propagação do vírus incluíram lockdowns, distanciamento social, uso de máscaras faciais e restrições de viagens. A pandemia resultou em milhões de casos confirmados e centenas de milhares de mortes em todo o mundo, bem como desafios socioeconômicos significativos. A vacinação foi a principal responsável por conter o avanço da covid-19 no mundo.

¹¹ O art. 206 da Constituição Federal de 1988 define que o ensino no Brasil será ministrado com base nos seguintes princípios: I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III — pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V — valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI — gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII — garantia de padrão de qualidade; VIII — piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX — garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Confira em: BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 set.2023.

a reflexão de Carlo Ginzburg, em 2010¹², sobre a história e a *era Google*, na qual o autor define a *internet* como um instrumento potencialmente democrático, que ao invés de reduzir as distâncias atreladas à hierarquia social, as intensifica. Segundo o *Relatório Global de Monitoramento da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) de 2023, que analisa o impacto da tecnologia nas escolas durante o período da pandemia (2020–2022), o ensino à distância teve um alcance potencial de mais de 1 bilhão de estudantes; mas, ao mesmo tempo, não foi capaz de alcançar pelo menos meio bilhão, ou seja, 31% dos estudantes em todo o mundo — e 72% entre os mais pobres.

Para Pereira, Marques e Ramalho (2022), a pandemia da Covid-19 acelerou o nosso tempo e a nossa noção de temporalidade; a atualização se tornou uma constante em nossa cultura. Para os autores, houve no período uma virtualização do ofício dos historiadores por meio das atualizações dos modos de produzir e divulgar o conhecimento histórico. Esse processo, em pleno vapor, coloca uma série de novas questões, possibilidades e perigos na produção do conhecimento histórico e no ofício dos historiadores e professores. Essa nova realidade de adaptação aos meios digitais é compreendida por eles como parte do atualismo, que descreve a pressão que sentimos para nos mantermos sempre atualizados e conectados com tudo que é mais recente. Esse processo é acompanhado pelo medo de tornar-se obsoleto (Pereira; Marques; Ramalho, 2022).

A pandemia potencializou, portanto, o debate sobre Cultura Digital e o ensino escolar. No ensino de história o desafio imposto é promover a conexão da História Digital com os conteúdos propostos e desenvolver as práticas digitais nos alunos, auxiliando no seu letramento digital ao promover atividades em que consigam identificar e analisar as diferentes fontes e as diversas tramas narrativas da *Web*. Apesar de serem “*nativos digitais*”¹³ e de conviverem com o mundo digital saturado pela escrita, eles apresentam uma grande dificuldade em ler e interpretar textos que não são fragmentados. Essa atualização constante das narrativas do presente, armazenada em grandes buscadores de pesquisa como *Google* e publicadas em diferentes redes sociais de forma fragmentada e dispersa, é rapidamente disparada, exigindo novas maneiras de construir associações, conexões e relações por parte do usuário.

¹² Confira em: GINZBURG, Carlo. **História na era Google**. Conferência proferida no encontro Fronteiras do Pensamento, edição 2010, em 29/11/2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnQAbd7E&ab_channel=FronteirasdoPensamento. Acesso em: 30 out.2023.

¹³ O termo “nativos digitais” foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da criação das tecnologias digitais, que teria maior domínio sobre a tecnologia que os das gerações anteriores (Tezani, 2017).

Quando estamos em sala de aula, ao promover trabalhos temáticos em grupo, a dificuldade na elaboração da pesquisa e na formatação dos mesmos é geral entre os alunos. Diante de fontes diversas, bem como do costume das fragmentações textuais e da pouca orientação de como lidar com diferentes narrativas, em sua maioria os alunos restringem a sua pesquisa ao copiar e colar informações do primeiro *link* do navegador de pesquisa. Posto isso, é necessário que professores ensinem os alunos a construir a sua pesquisa, filtrando e analisando os diferentes fragmentos, por meio da definição de perguntas e problemáticas.

O problema exposto não é algo que atinge somente a sala de aula: a facilidade do acesso à informação não garante uma leitura crítica e nem mesmo a veracidade no primeiro *link*, o que ajuda na propagação de notícias falsas ou narrativas negacionistas e revisionistas. Para Paula (2021), o contexto pandêmico expõe um problema sério ao pensarmos o ensino de história e a consciência histórica, ao termos que trabalhar de forma rápida e interativa os conteúdos sobre o passado. Nesse processo, se reforçou a narrativa hegemônica, sem potencializar o indivíduo como agente de transformação, uma vez que ele não se identifica com a disciplina e não relaciona os conhecimentos com a sua realidade presente. A frequente não mediação do professor ao adotar o ensino remoto emergencial foi alvo de bastante crítica e dificuldade por parte dos alunos.

1.2.1 Didática da História Pública

A compreensão do passado é fundamental para dar sentido ao presente e refletir sobre o futuro. A consciência histórica, conceito central tanto da Didática da História como da Educação Histórica, nos permite refletir sobre as nossas experiências e as transformações sociais ao longo do tempo. Para Martins (2019), a consciência histórica, é a capacidade humana de refletir sobre sua própria existência e seu lugar no tempo. Essa capacidade envolve tanto a compreensão de nossa identidade individual quanto a percepção de como fazemos parte de um conjunto social mais amplo.

Para o autor a construção da consciência histórica é um processo contínuo, moldado pela cultura em que vivemos. A cultura histórica, por sua vez, é o conjunto de conhecimentos, valores e interpretações sobre o passado que uma sociedade acumula ao longo do tempo. A memória, tanto individual quanto coletiva, desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo os elementos a partir dos quais construímos nossa compreensão do passado. Ao desenvolver a consciência histórica, os indivíduos adquirem a habilidade de pensar criticamente sobre a historicidade do ser humano. Isso significa compreender que nossas vidas são sempre

influenciadas por um contexto histórico específico, marcado por particularidades culturais, sociais e políticas. (Martins, 2019).

Posto isso, a consciência histórica implica na capacidade de refletir historicamente e na formação do pensamento histórico do indivíduo conforme a sua cultura histórica. Em outras palavras, é a partir da consciência histórica que os alunos conseguem compreender e refletir criticamente sobre a historicidade do ser humano, ou seja, a concepção de que a vida humana está sempre situada em um contexto temporal específico, moldado pela cultura, pelas instituições, pelas relações sociais e pelas crenças e valores compartilhados.

Para Schmidt (2011), a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja, a consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida. Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica.

Para o historiador Jörn Rüsen (1994, p. 2), a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Ou seja, a cultura histórica refere-se a uma forma particular de lidar interpretativamente com o tempo, precisamente aquela que resulta em algo como “história” como um conteúdo de experiência, um produto de interpretação, uma medida de orientação e uma determinação de propósito.

Em síntese, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operacional da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como uma práxis da consciência, ela se preocupa fundamentalmente com a subjetividade humana, com uma atividade de consciência, por meio da qual a subjetividade humana é realizada na prática - criada, por assim dizer (Rüsen, 1994, p. 4). Além disso, a consciência histórica envolve a capacidade de entender as diferentes narrativas e histórias que podem existir sobre um mesmo evento ou período histórico, reconhecendo que as histórias são construídas a partir de pontos de vista distintos.

A História do Tempo Presente é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, pois permite que os indivíduos compreendam como os eventos recentes moldaram a sociedade e como as decisões tomadas no passado ainda afetam o presente. Além disso, a História do Tempo Presente permite que os indivíduos desenvolvam habilidades críticas e

analíticas, incentivando que eles questionem as narrativas históricas dominantes e reconheçam as diferentes perspectivas e interpretações que moldam a nossa compreensão do presente.

Para a historiadora Sonia Wanderley (2018, p.100), a Didática História e a História Pública estão intimamente ligadas, no sentido de que ambas não se limitam apenas a tematiza(r) a História regulada e disciplinada pela ciência e pelo ensino, mas também abarcar a história transmitida no processo de socialização, que não é filtrada por nenhuma disciplina científica.

Para Saddi (2012), a Didática da História vai além da abordagem escolar; ela também lida com os usos públicos da história fora da sala de aula e fora também das narrativas acadêmicas da ciência da história. O autor compreende esse uso público do passado na didática como “Didática da História Pública”, uma área que atua na investigação da consciência histórica produzida nos meios de comunicação de massa (revistas, jornais, televisão, cinema, propagandas, sites), bem como nos discursos políticos (a partir das produções narrativas dos partidos políticos, dos diferentes órgãos do Estado) e também nas instituições culturais e religiosas (tais como igrejas de diferentes tipos, institutos de culturas, museus, etc.).

Uma didática dos meios públicos de produção do passado pergunta pelos temas históricos mais tratados na vida pública contemporânea, pelo modo como eles são abordados pelos diferentes atores e veículos, pelos interesses que movimentam essas temáticas e essas narrativas, pelas ideias interpretativas utilizadas para a produção dessas afirmações históricas, pelo vínculo que elas apresentam com a experiência, pela relação dessas narrativas com o acúmulo racional da produção do conhecimento científico e pelo modo como elas produzem uma autocompreensão do presente. (Saddi, 2012, p. 217).

Posto isso, alunos e professores constroem conhecimento histórico não apenas através da abordagem acadêmica, mas também por meio de diversas fontes. Compreender e refletir sobre a maneira como diversos meios, linguagens e agentes contribuem para a interpretação do passado, influenciando o presente e moldando o futuro, é crucial para reconhecer o impacto direto dessas narrativas no ensino de história nas escolas. Para Saddi (2012), trata-se de compreender que a Didática da História visa interpretar o modo como uma sociedade lida de forma viva com o seu passado e produz argumentos históricos que sustentam as suas ações no presente.

Com uma infinidade de fontes e narrativas produzidas pela História Digital, História Pública e a História do Tempo Presente, perguntas se colocam sobre a verdade e a função social da história, seus usos e abusos. Um exemplo emblemático sobre as diferentes narrativas e verdades que podem ser construídas sobre um mesmo evento é o ano de 2016 na história política

recente do Brasil, que foi marcado pela cassação do 2º mandato da presidente Dilma Rousseff, reeleita em 2014, e pelo revisionismo ideológico e o negacionismo que se alastraram pelo Brasil em 2016 com o projeto de lei da *Escola sem Partido (ESP)*, levando professores a serem perseguidos na sala de aula, taxados de doutrinadores.

O projeto *Escola sem partido (ESP)* é um movimento político criado em 2004, que propõe uma suposta neutralidade política e ideológica nas escolas brasileiras, visando evitar a doutrinação de alunos por professores com ideias políticas específicas. Em 2016, o movimento ganhou força no Brasil e se tornou um tema controverso em meio às discussões políticas. Naquele ano, foi apresentado no Congresso Nacional um projeto de lei com o mesmo nome, cujo objetivo era estabelecer a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” e proibir a “doutrinação política e ideológica” nas escolas.

O projeto de lei gerou intensos debates e críticas de grupos da sociedade civil, especialistas em educação e professores, que argumentavam que a iniciativa ameaçava a liberdade de expressão e o livre debate de ideias nas escolas. Em 2020 o Supremo Tribunal Federal considerou inconstitucional uma lei estadual de Alagoas semelhante ao projeto Escola sem Partido (ESP), que servirá de entendimento para decisões futuras (De Moura, 2016).

Esse movimento cria uma necessidade de professores e historiadores se posicionarem e adotarem uma postura ética em sala de aula. Marta Rovai (2018) define a História Pública como um campo da história que compreende posicionamento político, responsabilidade e compromisso em relação à produção, divulgação e circulação sobre os acontecimentos históricos. Para ela, o fazer História Pública é trazer a história para o debate público, de uma forma que se provoque a reflexão sem a banalização do conteúdo, sendo o historiador público o mediador desse debate.

A História Pública e a História Digital não afetam somente as práticas dos historiadores-pesquisadores. As implicações da constituição desses dois campos afetam também as práticas do historiador-professor na sala de aula, sendo papel da escola incentivar a relação dos alunos com os textos impressos e as novas possibilidades do mundo eletrônico. Cabe ao professor o dever da mediação entre as diferentes narrativas e recursos.

Posto isso, o professor-historiador é o primeiro historiador público a construir, em conjunto com os alunos, reflexões públicas sobre os conteúdos, por meio da mediação entre os seus conhecimentos pré-existentes, as narrativas públicas sobre o conteúdo, o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. A escola é, nesse cenário, um local de transformação e construção de indivíduos críticos, sociais e históricos.

1.3. 2016: um marco na crise ou parte da crise?

“A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.”
Darcy Ribeiro

A emblemática frase proferida por Darcy Ribeiro será o ponto de partida para a discussão neste tópico. A crise da educação brasileira no século XXI é parte de um projeto neoliberal proposto e implantado na década de 1990, que teve continuidade no começo dos anos 2000, por meio de políticas públicas que visavam mais os índices de aprendizagem e produtividade que a qualidade em si.

O termo “Crise” vem marcando o debate historiográfico e político do século XXI. Seja na grande mídia, como em ensaios acadêmicos, na escola ou na mesa de bar, muitos são os debates e argumentos sobre a crise que vivemos. Para Turin (2019), a crise contemporânea se daria, acima de tudo, pela pressão que esse regime de temporalidade econômica, intensificada pela financeirização da economia e pelos avanços tecnológicos produzem, gerando um tempo de urgência constante.

“A economia é o vetor de uma temporalidade imediata” (Baschet, 2018)¹⁴. A partir desse foco, ele busca ainda dar uma precisão maior ao modo de temporalização que a economia traz para a vida cotidiana: a máquina econômica não funciona senão como modo de antecipação, anexando-se a um futuro já engajado no presente. Assim, o que caracteriza o presente do presentismo seria sua brevidade, seu sequestro por um futuro imediato, seu caráter de “urgência”, sua incapacidade de retenção. Disso resultaria uma relação de quase fusão entre presente e futuro imediato: o futuro imediato se apresenta como um quase presente, enquanto que o presente é sugado pelo futuro imediato (Turin 2019, p. 249).

Posto isso, a crise e o seu tempo são próprios da sociedade capitalista e do seu modelo econômico adotado, o neoliberalismo. Para Dardot e Laval (2016), a crise mundial iniciada em 2008 é uma crise geral da “governamentalidade neoliberal”, isto é, de um modo de governo das economias e das sociedades baseado na generalização do mercado e da concorrência. Essa crise abriu espaço para uma “nova razão do mundo”, com estruturas cada vez mais desiguais e autoritárias.

Para Frigotto (2017), o projeto *Escola Sem Partido* (ESP) e o golpe de 2016 fazem parte da crise contínua, universal e global do capitalismo e das classes dominantes. Para o autor, as teses do ESP têm sua elaboração e desenvolvimento nos setores que construíram e consumaram

¹⁴ Confira em: BASCHET, Jérôme. **Défaire la tyrannie du présent**. Temporalités émergentes et futurs inédits, Paris: La Découverte, 2018. (Versão Kindle)

o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 31 de agosto de 2016, dia do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Durante o seu governo, houve discordâncias significativas na sociedade brasileira em relação a várias questões, incluindo a educação. O movimento ESP, inicialmente pensado em 2004, ganhou destaque entre 2014 e 2016 entre grupos de direita como uma resposta percebida a uma suposta influência ideológica em instituições educacionais.

Para Penna (2017), o discurso do ESP ganhou notoriedade principalmente nas redes sociais, por utilizar-se de uma linguagem próxima à do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. Além disso, se popularizou por criar *memes*¹⁵ com breves dizeres de fácil entendimento.

O projeto ESP muito se aproxima do neoliberalismo em seu discurso, ao perpetuar uma lógica neotecnicista em que o professor deve se ater ao conteúdo e não abordar valores e debates entre as diferentes abordagens do conteúdo. Além disso, segue uma lógica de mercado ao colocar o aluno como um consumidor que avalia o trabalho do professor e os seus métodos de ensino, que quando não reflete o padrão desejado tem que ser denunciado e expulso da escola.

Para Lilia Schwarcz (2020), a pandemia de Covid-19 marca o fim do século XX e a utopia de que a tecnologia nos emanciparia e nos libertaria sem consequências. Esse contexto evidenciou o nosso lado humano e vulnerável aos negacionismos do nosso tempo e suas ambiguidades produzidas nas redes pelos oportunistas. Dito isso, a pandemia só aprofundou um cenário de incerteza e ataques à educação básica, que se encaminha desde 2015 como projeto do ESP, a reformulação do novo ensino médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses movimentos visam propor e direcionar para uma educação neoliberal que corresponda a uma demanda política e econômica das agências financiadoras mundiais, com a formação de um mercado flexível dominado pela dinâmica moderna da massificação e do progresso digital.

¹⁵ No contexto da internet, um meme é uma mensagem, geralmente humorística ou irônica, que pode ser acompanhada ou não por uma imagem ou vídeo, e é amplamente compartilhada pelos usuários em plataformas de mídia social. Os memes são apropriações temáticas que vão desde o humor sobre amenidades até assuntos como política e economia, e que têm, na maioria das vezes, mensagens de compreensão fácil e rápida. O termo foi cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra *O gene egoísta*, de 1976, para fazer uma comparação com o conceito de gene. Assim, para Dawkins, meme seria "uma unidade de transmissão cultural, ou de imitação", ou seja, tudo aquilo que se transmite através da repetição, como hábitos e costumes dentro de uma determinada cultura. Adaptado para a internet, especialmente para as redes sociais, o conceito de meme passa a ser uma "unidade" propagada ou transmitida através da repetição e imitação, de usuário para usuário ou de grupo para grupo. Para saber mais: Torres, 2016. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. 2024

A BNCC é um documento normativo desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica. Previsto no artigo 210º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), esse documento começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, como fator importante para o desenvolvimento da Educação no Brasil, sendo apresentado ao público pela primeira vez em setembro de 2015 e gerando um imenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional para o país.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, dentro da perspectiva do neoprodutivismo e suas variantes.¹⁶ Partindo da concepção de que a Base é um documento político, cujo objetivo é homogeneizar os princípios norteadores da educação no Brasil, é preciso entender quais são os interesses expressos no seu texto.

Freitas (2012) aponta, em seu artigo sobre os Reformadores da Educação, que a BNCC é parte de um projeto neoliberal promovido por fundações privadas e pelo Banco Mundial para controlar o progresso em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Ao se debruçar sobre os Estados Unidos e sua reforma educacional como exemplo, ele aponta que essa tendência neoliberal da educação não ajudou a resolver os problemas educacionais do país e nem aumentou o índice de qualidade; só ressaltou ainda mais um cenário de desigualdade social e segregação regidos pela meritocracia, competição e privatização.

Na proposta de reforma educacional divulgada na BNCC, observa-se uma convergência com organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

¹⁶ Vale ressaltar, que retórica neoconstrutivista defende a proposição de formação de um educador reflexivo, que valoriza os seres do cotidiano, centradas na experiência do dia a dia. As bases da pedagogia tecnicista são os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade, das quais o foco é a obtenção do máximo de resultados com o mínimo de gastos. Já a retórica do neotecnicismo, uma das variantes do neoprodutivismo, defende a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e as organizações não-governamentais, a redução do tamanho do estado e das iniciativas do setor público. Todos esses detalhes podem ser vistos no texto da BNCC.

Essa sintonia visa não apenas buscar novos financiamentos para a educação, mas também alinhar as diretrizes nacionais com padrões internacionais.

Os acordos estabelecidos com essas agências financiadoras visam uma reconfiguração do sistema educacional para atender à redefinição do mundo do trabalho globalizado. Nesse contexto, os alunos são instruídos e orientados a se prepararem para ocupar posições em um novo mercado de trabalho, caracterizado pela flexibilidade. Infelizmente, esse redirecionamento tem o efeito colateral de reduzir os alunos a meros instrumentos para satisfazer as demandas da economia produtiva do sistema capitalista (Diogenes; Silva, 2020).

Essa mudança na educação reflete uma adaptação às exigências do mercado e às dinâmicas da economia contemporânea. O foco recai não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na preparação dos estudantes para enfrentar os desafios de um ambiente profissional em constante transformação. Contudo, é necessária cautela para evitar que essa abordagem transforme os alunos em simples peças de uma engrenagem econômica, negligenciando aspectos essenciais do desenvolvimento humano. Um exemplo claro dessa tendência é o Novo Ensino Médio¹⁷, implantado pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e as diretrizes impostas na BNCC, que têm como principais mudanças o desenvolvimento da autonomia nos alunos e a adoção de um currículo mais flexível, com a criação dos Itinerários Formativos e do Projeto de Vida, que buscam orientar e aperfeiçoar os alunos em uma área do conhecimento ou da formação técnica e profissional que melhor se encaixam no seu interesse.

Ao discorrer sobre as orientações curriculares e os princípios do ensino de história no ensino fundamental, em sua nota introdutória, o texto da Base expõe o tempo presente como norteador para a compreensão histórica:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As

¹⁷ É importante ressaltar que o Novo Ensino Médio (NEM), implementado em 2022, pode ser substituído por um novo modelo. Aprovado pelo Congresso Nacional, o Projeto de Lei 5.230/2023, ainda pendente de sanção presidencial, prevê uma reformulação substancial do Novo Ensino Médio (NEM) implementado em 2022. A proposta altera significativamente a estrutura curricular, estabelecendo novas regras para a carga horária, as disciplinas obrigatórias e a formação de professores. Um dos pontos centrais da reforma é a reintrodução das 2.400 horas anuais destinadas às disciplinas básicas, revertendo a flexibilização promovida pelo NEM. A integração com cursos técnicos também será alterada, com a definição de uma carga horária específica para as disciplinas técnicas. Além disso, a proposta sugere a substituição dos itinerários formativos por percursos de aprofundamento e integração de estudos, oferecendo maior flexibilidade para as escolas adaptarem os currículos às suas realidades locais e às demandas dos estudantes. Confira em: CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 5230/2023 - Senado Federal. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>>. Acesso em: 29 jul. 2024.

perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico. As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (BRASIL, 2018).

Chauveau e Tétart (1999) destacam que a emergência da História do Tempo Presente foi impulsionada por dois fatores cruciais: o impacto das gerações e a pressão social. O primeiro decorre da desilusão em relação ao progresso ao longo do século XX e do ressurgimento do interesse pela política como um fenômeno cultural. Já o segundo está relacionado à demanda dos diversos movimentos que buscam intervir no presente para reivindicar seus direitos e lutas identitárias.

Ao pensar o Tempo Presente como um balizador da educação histórica é necessário levantar algumas questões, como *que tipo de conhecimento histórico estamos criando e como isso impacta na formação dos alunos? E quais métodos e problemáticas devem ser utilizados na análise do passado sobre as demandas políticas e sociais do presente?* Um caminho para romper com essa simplificação do ensino de história proposto na BNCC é diferenciar na sala de aula os conceitos substantivos e de segunda ordem das Unidades Temáticas propostas, como uma forma de trazer uma educação democrática que revele ao aluno uma construção libertadora e que agregue o debate sobre as diferentes narrativas sobre o passado.

Para Lee (2001), no ensino de história existem dois tipos de conceitos: o substantivo e o de segunda ordem. O primeiro se refere ao conteúdo da História, como, por exemplo, os conceitos de indústria, imposto, agricultura ou capitalismo, que podem sofrer mudanças de acordo com o tempo em que está inserido, enquanto os conceitos de segunda ordem são aqueles que se referem à natureza da História, como, por exemplo, explicação, interpretação, compreensão.

Ambos conceitos devem ser examinados e aprofundados em sala de aula para que os alunos não tenham uma ideia errada sobre a história e possam produzir um conhecimento histórico libertador, que compreenda o passado, o presente e o futuro como algo conectado e não separado por unidades temáticas impostas nos currículos-base de educação no Brasil. Em outras palavras, o ensino de história deve ensinar o aluno a pensar historicamente, por meio de uma base histórica conceitual, dar os primeiros passos, para fazer compreender que as histórias podem ser válidas e dizer coisas diferentes. Não é conveniente fornecer demasiados materiais

prontos, para que os alunos apenas identifiquem, analisem e descrevam os fatos históricos como máquinas, mas que formulem e questionem os conceitos históricos e ampliem as suas perspectivas sociais e políticas.

Ao analisarmos os conteúdos descritos como objetos do conhecimento nas unidades temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, é possível perceber certas permanências em relação aos currículos de História propostos pelo Colégio Pedro II¹⁸, no século XIX, como o foco na história universal europeia e na Antiguidade Clássica, suas sociedades, cultura e política (Nadai, 1993). Nadai (1993) aponta que o currículo escolar de História e a linha definidora de sua elaboração de conteúdos ao longo dos séculos XIX e XX foram determinadas pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola. Ao analisarmos as seis competências específicas definidas na BNCC para as ciências humanas no Ensino Médio, podemos notar que há uma preocupação em moldar os alunos para um mercado tecnológico e transformá-los em cidadãos críticos, mas com olhar tecnicista.

Para Lee (2016), o desejo de usar a história como um suporte para a coesão social ou mesmo o ressurgimento nacional parece prosperar em uma era da migração, da incerteza sobre as consequências do multiculturalismo e da busca por alguma base legítima de afirmação de valores “comuns”. A Base Nacional Comum Curricular vem no sentido de se apropriar do presentismo e a incorporação da Cultura Digital ao ensino.

O maior interesse na Cultura Digital, dentro e fora do ambiente escolar, aponta para uma maior necessidade de que os professores se apropriem do presente como uma ferramenta importante para a construção de uma consciência histórica libertadora. Sendo assim, o estudo do tempo presente é fundamental para se compreender as permanências e rupturas do passado com o presente, ajudando assim os alunos a pensar historicamente e se tornarem cidadãos críticos, que compreendam as nuances temporais e conjunturais que estão implícitas em nossa sociedade.

A BNCC, ao apresentar competências/habilidades, aponta para algumas operações mentais mais tecnicistas da consciência não propriamente histórica, indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas, levando ao professor de história a procurar diferentes recursos para adequar às novas demandas do ensino.

¹⁸ Até 1930, os programas de ensino secundário eram formulados e aprovados por profissionais do Colégio Pedro II.

No contexto do primeiro ano de aplicação do novo Ensino Médio, em 2022, é necessário levar em conta a pandemia mundial ocasionada pelo vírus da Covid-19, que produziu repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos na educação tradicional de crianças, jovens e adultos. Os centros de ensinos particulares e públicos, impedidos de funcionar de forma presencial por decretos e ações governamentais de saúde, tiveram que se reinventar e adaptar a educação ao ambiente virtual, utilizando a tecnologia como mecanismo de interação, conexão e aprendizagem.

Na área da educação e no ensino de história, a tendência durante a pandemia foi a da inclusão e do debate das metodologias ativas na prática docente, como uma proposta pedagógica e didática que responda a essa demanda de flexibilização e da inclusão das tecnologias em sala de aula para transformar o ensino mais atrativo e dinamizado para os alunos. A aplicação das metodologias ativas e a maior autonomia dos alunos, propostas pela Base Nacional Comum Curricular, impõem novos desafios à prática docente e ao papel do professor em sala de aula, que passa a ser concebido como um mediador entre os saberes e não mais um detentor único do saber. No ensino de história a BNCC segue a mesma demanda neoliberal tecnicista, segundo a qual as habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos não visam aprofundar e desenvolver o pensamento histórico, mas apenas seguir processos metodológicos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise como forma de adaptação à sociedade vigente (Almeida, 2020).

Para Libâneo (2022):

Na perspectiva sociopolítica, as metodologias ativas podem ser vistas em duas perspectivas: a da racionalidade instrumental (reflexividade neoliberal) e a da racionalidade emancipatória (reflexividade crítica). A *reflexividade neoliberal* põe em relevo a necessidade de ampliação da capacidade reflexiva dos sujeitos para adequarem-se à reestruturação do processo produtivo capitalista em que as inovações requerem mais habilidades intelectuais do que manuais, conferindo centralidade ao conhecimento, levando à intelectualização do processo produtivo e exigindo dos profissionais mais reflexividade, vale dizer, mais auto reflexividade, mais auto monitoramento. A ampliação da capacidade reflexiva implica exigências de formação e qualificação profissional tais como agilidade de raciocínio, capacidade crítica, senso de colaboração, capacidade de adequação a mudanças profissionais. A *reflexividade crítica*, em outra direção, concebe os sujeitos como agentes numa realidade socialmente construída, permeada por contradições e desigualdades, frente à qual se requer atitudes críticas em relação às formas da racionalidade capitalista.

O autor afirma que as metodologias ativas têm um forte vínculo com a pedagogia das competências e são amplamente recomendadas por representarem um meio eficaz de abordar as situações de ensino-aprendizagem no nível operacional. No entanto, é importante destacar que, por vezes, essas abordagens podem limitar o ensino a fornecer aos alunos ferramentas para a resolução imediata de problemas práticos, o que, por sua vez, pode minimizar o papel do conhecimento científico. Essa redução do foco no conhecimento científico pode resultar na subestimação do desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos necessários para uma compreensão mais profunda e abrangente.

A valorização do fazer e da aprendizagem prática muitas vezes resulta na subordinação do domínio dos conceitos ao domínio de habilidades operacionais, contribuindo pouco para o desenvolvimento das capacidades reflexivas e da autonomia intelectual dos alunos. Além disso, podem levar os alunos a ficarem mais suscetíveis a *fake news* e narrativas negacionistas. Dito isso, é importante notar que o texto base da BNCC, ao definir competências específicas, unidades temáticas e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da vida escolar, corresponde a uma perspectiva neoliberal de mercado que visa aprimorar competências individuais, formar um profissional resolutivo e pragmático para resolver problemas imediatos e práticos, sem necessitar de muito esforço teórico ou de habilidades cognitivas gerais para analisar problemas ou situações com base em princípios teórico-científicos.

Essa falta de reflexão e a redução do conhecimento ao operacional promovido pela BNCC se torna um grande problema ao Ensino de história contemporâneo, pois dificulta a reflexão e o desenvolvimento do sentido histórico dos alunos ao lidar com diferentes narrativas. Além disso, é uma abordagem contrária à que deve ser promovida na construção de uma educação histórica.

Para Arthur Chapman (2021):

Um dos principais objetivos da Educação Histórica é desenvolver o pensamento histórico dos alunos e o pensamento histórico é central para o conhecimento histórico. Uma vez que não é possível entender narrativas históricas complexas sem desenvolver uma compreensão de elementos do pensamento histórico, como o raciocínio causal, que permite que as relações entre os elementos de uma narrativa sejam inter-relacionadas através de padrões de causa e efeito, desenvolver o pensamento histórico envolve ajudar os alunos a aprenderem a fazer e a sustentar afirmações acerca do passado através da investigação (interrogando o registo do passado ou interrogando afirmações sobre o passado na literatura histórica — historiografia) e inferência (raciocínio sobre o(s) significado(s) do registo do passado ou sobre as implicações de proposições factuais sobre o passado para a questão em estudo). Desenvolver o pensamento histórico também envolve ajudar os

alunos a aprenderem como analisar e avaliar argumentos históricos, explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da evidência e sobre as implicações das afirmações factuais estabelecidas.

Tanto a pandemia como as reformas neoliberais após o golpe de 2016 revelam a necessidade de professores/historiadores e historiadores/professores assumirem uma atitude política em relação ao ensino. A discussão sobre questões éticas ligadas à docência em História se torna pertinente como um respaldo contra os ataques sofridos, direcionados a uma escola supostamente apartidária e que rumo à privatização. Os *Compromissos Éticos da Docência em História*, referidos no documento da Associação Brasileira de Ensino de História - ABEH, proposto em 2021, refletem um movimento de ampliação da história como algo público e que tem métodos e posicionamentos definidos, que representa e potencializa as diferentes demandas políticas dos movimentos sociais da sociedade contemporânea. Democratiza-se, assim, o acesso à história de maneira responsável, sem a banalização e simplificação do passado conforme os interesses do presente — com narrativas prontas e detentoras de “verdades absolutas” —, mas promovendo debates que agregam na construção de uma escola pública de qualidade, com pluralidade cultural e política.

Para Rovai (2018, p. 185), em 2016, com as redes sociais e os diferentes meios de comunicação apresentando discussões fragmentadas, tanto sobre o movimento *Escola Sem Partido (ESP)* como a reformulação do Novo Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular, despertou-se uma necessidade de organização dos historiadores e da Academia, através da mediação e divulgação dos mais diferentes saberes como forma de ampliar a participação e o diálogo com diversas comunidades, para além das universidades e escolas.

Esse projeto de expansão das narrativas escolares e universitárias para um público mais amplo tinha como princípio a publicização da História como uma forma de democratizar os usos do passado sob os interesses do presente. No entanto, o “publicar por publicar” e o “divulgar por divulgar” revelam o perigo da banalização das narrativas históricas e a promoção de uma história única. Para Rovai (2018), pensar a publicização dos fatos que envolvem coletividades é pensar nos usos que diferentes setores sociais fazem do passado, sendo o diálogo e a mediação algumas das principais ferramentas para a construção de um ensino posicionado e crítico.

Posto isso, tanto as abordagens em História Pública como da História do Tempo Presente se tornam essenciais no enfrentamento aos movimentos neoliberais e negacionistas,

dentro e fora da sala de aula. Cabe ao professor/historiador promover o debate e a reflexão das narrativas atuais, conforme os princípios éticos e científicos da ciência histórica.

Para Rodrigues e Borges (2021, p. 9):

A relação poderosa entre [História do Tempo Presente e a História Pública] dois campos tão vibrantes traz um universo inteiro de questões como memória, testemunho, trauma, patrimônio, justiça e identidade. Eixos articuladores fundamentais para suas respectivas constituições como campos disciplinares, mas também as demandas orientadas pelo anedótico, pelo singular e pela fruição de experiências vividas em outros tempos. Nesse sentido, “ênfases” da História Pública, apresentadas por Cauvin (2018), se misturam ao que Santhiago (2016) aponta como “engajamentos fundamentais”, reunindo características passíveis de entrecruzamentos, como o desejo de uma audiência que extrapole o acadêmico, de uma maior participação pública (considerando uma história feita com, para e pelo público, e ainda história e público), da possibilidade das intervenções feitas pelo historiador sobre o passado serem reconhecidas pelos sujeitos no presente. Fazer desses desejos objeto de pesquisa, propor uma reflexão que renove a ciência histórica, mas também promova consciência histórica dos sujeitos e da sociedade envolvida, é tarefa importante que mobiliza tanto a História Pública quanto a História do Tempo Presente.

Para Saviani (2020), a escola e a democracia no século XXI confrontam-se com dois destinos em potencial: o primeiro reflete a tendência predominante na qual a escola e a democracia cedem cada vez mais às pressões do mercado. O segundo futuro depende da reversão da primeira perspectiva, implicando uma transformação radical, ou seja, revolucionária, da ordem atual, por meio da universalização da escola. Posto isso, o ano de 2016 foi um marco significativo na história do Brasil, sendo caracterizado por uma profunda interligação entre a crise política e a crise educacional no país. Diversos eventos importantes ocorreram nesse período, contribuindo para a criação de um cenário de instabilidade e transformações.

A primeira e mais marcante dessas transformações foi o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff. O processo, ocorrido em 2016, foi permeado por intensas disputas políticas e debates sobre supostas irregularidades fiscais. A mudança no comando político teve repercussões significativas, especialmente nas políticas governamentais, incluindo aquelas relacionadas à educação.

No mesmo ano, durante o governo de Michel Temer, que assumiu após o *impeachment*, foram propostas e implementadas mudanças substanciais na educação por meio da Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Essa reforma teve como objetivo a flexibilização

da estrutura curricular, introduzindo itinerários formativos e buscando uma maior adequação às demandas do mercado de trabalho.

Paralelamente, o país testemunhou o *Movimento de Ocupações nas Escolas*, uma resposta direta às propostas de reforma no Ensino Médio. Em um contexto de efervescência política, estudantes secundaristas organizaram ocupações em diversas escolas pelo país como uma forma de protesto contra as reformas educacionais, demandando uma participação mais ativa dos estudantes nas decisões sobre a educação.

Além disso, 2016 ficou marcado pelos cortes orçamentários na área da educação. O governo, buscando equilibrar as contas públicas, promoveu contingenciamentos de verbas destinadas a esse setor, gerando preocupações quanto ao impacto dessas medidas na qualidade e no funcionamento das instituições de ensino. Essas questões ocorreram em meio a uma profunda crise econômica e social, com aumento do desemprego e deterioração das condições socioeconômicas de uma grande parcela da população, cujos fatores impactaram diretamente o acesso à educação e a qualidade do ensino no país. Em suma, o ano de 2016 representa um ponto de inflexão na história recente do Brasil, especialmente no que diz respeito à política e à educação. Marcado por mudanças, contestações e desafios, esse período deixou um legado no sistema educacional brasileiro.

CAPÍTULO 2: 2016 E SEUS USOS PÚBLICOS E POLÍTICOS: IMPEACHMENT OU GOLPE?

O estudo da História do Tempo Presente, que durante muito tempo foi objeto de resistências e interdições por professores, entrou na ordem do dia no Brasil com a ampliação do acesso à internet, não só como objeto de pesquisa acadêmica, mas também como um tema da História Pública com produções focadas em construir diferentes narrativas sobre os mesmos conceitos históricos, se tornando assim um desafio para os historiadores e professores, do ponto de vista ético e político (Delgado; Ferreira, 2013).

O processo de *impeachment* iniciado em 2 de dezembro de 2015 teve duração de 273 dias, sob a acusação de que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas “*pedaladas fiscais*”¹⁹ e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso; foi apenas o final de um movimento político puxado pelas mídias digitais no ano de 2013 na chamada Jornada de Junho, termo que se refere a uma série de mobilizações de massa sociais ocorridas simultaneamente em diferentes cidades do Brasil naquele ano.

Inicialmente, as manifestações focavam no aumento das tarifas do transporte coletivo em São Paulo. No entanto, devido à intensa participação de jovens e à sua disseminação nas redes sociais, o movimento cresceu além das expectativas iniciais. A agenda das manifestações se ampliou e se tornou mais abrangente, refletindo a insatisfação não apenas com o transporte, mas também com os serviços públicos em geral. Por fim, os protestos foram parcialmente influenciados por uma agenda antipolítica e de combate à corrupção, alinhada ao discurso mais conservador, com a adesão de setores da classe média (Miguel, 2019).

Para Souza (2016):

As manifestações de junho de 2013 marcam o ponto de virada da hegemonia ideológica até então dominante e das altas taxas de aprovação aos presidentes

¹⁹ “Apelido dado a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas. No caso do governo Dilma Rousseff, o Tribunal de Contas da União entendeu que o Tesouro Nacional teria atrasado, voluntariamente, o repasse de recursos para a Caixa Econômica Federal, o Banco do Brasil, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) para o pagamento de programas sociais como Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida, benefícios sociais como o abono salarial e o seguro-desemprego, e subsídios agrícolas. Essas instituições faziam o pagamento com recursos próprios, garantindo que os beneficiários recebessem em dia. Simultaneamente, o governo omitia esses passivos nas estatísticas da dívida pública, postergando para o mês seguinte a sua contabilização. Com isso, as contas públicas apresentavam bons resultados que, no entanto, não eram reais.”. Confira em: **Pedalada fiscal**. Senado Federal. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

dos governos petistas. Na verdade, representam o início do cerco ideológico até hoje mal compreendido pela enorme maioria da população.

A democratização do acesso à informação e ampliação do uso das redes sociais elevaram o debate em volta desse processo político, atingindo os diversos setores da sociedade. No campus especializado, a mídia digital dos conglomerados de comunicação do Brasil, tomando aqui o grupo Globo como referência, buscava legitimar o processo, enquanto os historiadores e os acadêmicos de diferentes áreas apontavam que o *impeachment* era um golpe de Estado que buscava romper com as prerrogativas democráticas do Brasil.

Pela pluralidade de fontes e narrativas sobre a História do Tempo Presente, a pesquisa buscou delimitar os conceitos substantivos e epistemológicos que compreendem o debate sobre o Governo Dilma (2013-2016) e a busca pela verdade sobre o processo de *impeachment*, através da análise qualitativa de fontes primárias como os artigos publicados pela plataforma de notícias online G1, do grupo Globo, e o livro *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*, uma obra que reúne textos e artigos redigidos e publicados por historiadores em suas redes sociais durante o período a ser analisado.

Para Gattinara (2017, p.8):

Na história, como em todas as outras ciências humanas, a verdade só pode ser posta em movimento. O movimento da verdade, em história, depende, em termos gerais, de dois fatores. O primeiro é, naturalmente, o tempo, que constitui o que se poderia chamar, de certa forma talvez um pouco exagerada, a substância natural da história e sua condição. O segundo é a irredutibilidade dos pontos de vista, que, por sua multiplicidade, impõem a inevitabilidade da interpretação (daí o fato de que os filósofos alemães, entre 1800 e 1900, como Dilthey, tinham qualificado a história como uma disciplina hermenêutica). Estes dois fatores, que sempre se dão em conjunto, nunca permitem que a verdade seja estabelecida de uma vez por todas. Ela é epistemologicamente constrangida pela impossibilidade de reduzir ou de aniquilar o tempo em sua duração. O que significa que a verdade não pode ser atemporal. Mas uma verdade no tempo significa uma verdade que corresponde ao movimento da duração, e, portanto, do ponto de vista histórico, será necessário formular a questão no plural e falar de multiplicidade de durações. Uma verdade que se move no tempo – é preciso sublinhar, mesmo se voltamos a isso em seguida – não significa dizer uma verdade “relativa” (no sentido pejorativo do termo “relativo” tal como é frequentemente usado por muitos epistemólogos); ela quer dizer antes uma verdade incompleta, parcial, uma verdade aberta.

Dito isso, a linguagem é fundamental para a transposição das narrativas e da verdade histórica. Pela abrangência e variedade de temas que podem ser investigados pelo contexto político e social do Governo Dilma (2013-2016), a utilização da verdade é altamente problemática e complexa. A escolha de uma fonte primária jornalística e a outra produzida por

historiadores em um mesmo contexto, parte da compreensão de que os pontos de vista são condicionados pelos questionamentos do presente e pela multiplicidade temporal das diferentes narrativas.

É importante ressaltar que, apesar do comprometimento com a verdade, tanto jornalistas quanto historiadores operam a partir de perspectivas moldadas por suas experiências pessoais, contextos culturais e interesses específicos. No jornalismo, a escolha das notícias, a forma como são apresentadas e o destaque dado a certos eventos refletem inevitavelmente os valores e preconceitos de quem as produz. Da mesma forma, a escrita da história é influenciada pelos pressupostos e pelo contexto do historiador, resultando em narrativas que nunca são neutras. Ambos os campos, portanto, são permeados por subjetividades que afetam a interpretação e a representação dos fatos, tornando a imparcialidade um ideal inalcançável.

Para De Baets (2013):

A história científica responsável e a história não científica também podem ser danosas ou perigosas, contudo, por razões mutuamente excludentes e diversas: a história não científica porque pode fornecer mitos que incitam ódio e violência; a história científica porque pode destruir mitos muito acalentados e desmascarar tabus, com o risco de desencadear violentas retaliações no processo. Com isso, historiadores responsáveis arriscam-se a ser acusados de destruir reputações ou de traição, e a sofrer perseguição de governos, indivíduos ou grupos. Nesses casos, o discernimento histórico do público é crucial: na maioria das vezes o público não está apto a distinguir a história científica da não científica, nem propenso a aceitar duras verdades em substituição a enganos e mentiras mais confortáveis.

A demarcação entre a história científica e a não científica é, antes de tudo, epistemológica, ou seja, diz respeito à verdade. É importante ressaltar que tanto a história científica quanto a não científica na construção de suas narrativas são orientadas por causalidade e intencionalidade; suas narrativas podem ser diferentes, mas não divergentes. Vale ressaltar que o jornalismo, apesar de produzir uma história não científica, busca adotar métodos e princípios que evitem o uso e o abuso da história de uma forma negligente, no entanto, seu compromisso é com a chamada neutralidade.

Para o Grupo Globo, responsável pelo *site* e pelas redes sociais do G1, o principal compromisso do jornalismo é a isenção, principalmente quando tratado nas redes sociais. Essa orientação fica exposta nos princípios editoriais da empresa, publicados na sua plataforma *online*.

Em sua atuação nas redes sociais, o jornalista deve evitar tudo o que comprometa a percepção de que o Grupo Globo é isento. Por esse motivo, nas redes sociais, esses jornalistas devem se abster de expressar opiniões políticas,

promover e apoiar partidos e candidaturas, defender ideologias e tomar partido em questões controversas e polêmicas que estão sendo cobertas jornalisticamente pelo Grupo Globo. Em síntese, esses jornalistas não devem nunca se pôr como parte do debate político e ideológico, muito menos com o intuito de contribuir para a vitória ou a derrota de uma tese, uma medida que divida opiniões, um objetivo em disputa. Isso inclui endossar ou, na linguagem das redes sociais, “curtir” publicações ou eventos de terceiros que participem da luta político-partidária ou de ideias (G1, 2011).

Contudo, é importante ressaltar que mesmo que apesar da busca pela isenção e pela neutralidade por parte do Grupo Globo e do portal de notícias G1, no momento em que define quais são os fatos que serão noticiados e qual o destaque que cada um receberá, o jornalismo aplica critérios de seleção e de hierarquização que estão longe de ser objetivos e casuais. Mas esses critérios passam a ser vistos como universais exatamente porque ganham a visibilidade concedida pela mídia. Quando o jornalismo transforma um fato em notícia, faz com que ele receba atenção pública e o torna importante por isso.

Já para os historiadores o seu compromisso com a verdade não se limita somente à reprodução do passado ou da história dos vivos ou mortos. Para Gorman (2004), o dever do historiador é essencialmente com a busca pelo conhecimento histórico enquanto parte de uma obrigação voluntariamente assumida de dar a verdade àqueles que têm direito a ela, seguindo o rigor científico e realizando juízos de valor quando necessário, assumindo assim uma posição filosófica que possa ter uma distinção fundamentada entre os diferentes sujeitos da história e suas verdades.

Para Pesavento (2013, p.51):

[...] no campo da História Cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas.

O livro *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado* é um exercício de história imediata e de História Pública posicionada, construído a partir da seleção e organização, em ordem cronológica, de textos, entrevistas e depoimentos de historiadores e cientistas sociais produzidos e debatidos nas mais diversas mídias: jornais de grande circulação no Brasil e fora dele, *sites* de notícias, revistas virtuais, *blogs* e páginas pessoais no *Facebook*,

que buscam expor uma outra verdade sobre 2016 do que aquela direcionada pela grande mídia (Mattos; Bessone; Mamigonian, 2016).

A historiadora Hebe Mattos (2018, p. 263), organizadora do livro, ressalta que:

O movimento Historiadores Pela Democracia foi, portanto, uma iniciativa de História Pública que surgiu de um imperativo ético. Reunindo historiadores com carreira consolidada nacional e internacionalmente e jovens profissionais da área, então divididos politicamente, como a própria sociedade brasileira. Uma parcela significativa de nós, entretanto, enquanto profissionais de História, sentimo-nos na obrigação de denunciar o golpe de estado então em curso, tomando por base nossa experiência de pesquisa e os problemas que formulamos para interrogar o passado.

A escolha de duas fontes que apresentam narrativas divergentes sobre um mesmo período visa pensar a educação histórica e a História do Tempo Presente na era das mídias sociais por meio da análise de 2016 como um ano de disputas. De forma exploratória e qualitativa busca definir os conceitos que compõem essas narrativas, em que se seguem duas hipóteses.

A análise sobre o G1 segue a mesma hipótese que Sônia Meneses (2011) trabalhou em sua tese de doutorado: a mídia molda tanto acontecimentos emblemáticos quanto o conhecimento histórico por meio de narrativas que manipulam categorias temporais como passado, presente e futuro, com o objetivo de construir uma versão própria da história. Esse processo é denominado por ela como operação midiográfica.

A operação midiográfica, portanto, deve ser entendida como um modo de escrever história que se manifesta na fronteira dos dois campos, realizando uma ação difusa que, embora seja ordenada em determinadas rotinas de trabalho e enquadramento disciplinar, constrói conteúdos polissêmicos. Falo de uma escrita histórica específica. Processo que atua desde a formulação do evento na cena pública até seus retornos como artefato memorável e histórico. O resultado disso é um produto simbólico, no caso a notícia/informação/conhecimento, formulado em percursos variados; às vezes, de forma caótica, dispersa ou disciplinada, que produz um saber marcado pela urgência das ocorrências cotidianas que, embora pareça estar submetido à efemeridade temporal, articula relações com o tempo que transpõem a evanescência do presente e se situa num movimento de distensão entre passado e futuro (Meneses, 2011, p. 50).

Já a análise sobre o livro *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado* segue a hipótese que a História Pública, em seus limites de difusão e ampliação dos públicos para a história, pode tanto ser ação de uma reflexão social sobre o passado quanto pode

ser usada fins políticos específicos no tempo presente, com o objetivo, método e rigor ético na escrita histórica.

A presente dissertação parte da concepção que tanto a História Pública como a História do Tempo Presente são partes de uma historiografia que busca a se adequar uma sociedade cada vez mais massificada e tecnológica que sofre por intermediações de diversas produções midiáticas que pretendem criar e difundir uma narrativa historiográficas de acordo com seus interesses, transformando assim a história em produto. Dito isso, cada fonte busca trazer uma representação do presente e do passado em suas narrativas.

Para Chartier (1990, p.17):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos socialmente e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (Pesavento, 2013).

Dito isso, ao analisar as duas fontes com narrativas distintas e simbólicas sobre um mesmo acontecimento, tem-se como objetivo apresentar a educação histórica como uma proposta de aprendizagem para lidar com os desafios da história presente, marcada pelas diversas narrativas propagadas no ambiente digital. Para Chapman (2018), a interpretação histórica é um processo de lógica, que se difere de opiniões e perspectivas, ou seja, é a partir da interpretação histórica dos fatos que os alunos formam a sua consciência histórica.

O estudo dos conceitos é algo imprescindível ao se pensar o ensino de história, pois dentro e fora da sala de aula estamos debatendo e pensando conceitos fundamentais para compreender o nosso passado, presente e futuro. A análise conceitual é uma ferramenta necessária para se pensar uma educação libertadora, pois é através das diferentes narrativas

construídas pelo passado nas aulas de História que os alunos vão construindo e desconstruindo sua consciência histórica ao refletirem sobre si e o mundo em que vivem.

A educação como prática de liberdade, proposta por Paulo Freire, defende que o conhecimento não é transmitido de forma passiva, mas construído a partir da experiência e da reflexão do aluno. No ensino de História, essa abordagem se revela fundamental para que os estudantes compreendam que a história não é uma mera sequência de fatos, mas uma construção social complexa. Ao analisar diferentes fontes históricas, como as reportagens do G1 e os artigos do livro *Historiadores pela Democracia*, os alunos aprendem a questionar as verdades estabelecidas e a construir suas próprias interpretações. Ao contextualizar os eventos históricos, mostrando suas relações com o presente e com outros acontecimentos, os professores contribuem para o desenvolvimento de um pensamento crítico e histórico nos estudantes, preparando-os para atuar como cidadãos conscientes e engajados.

Na sequência da dissertação debate-se o ano de 2016 na política brasileira como um marco na história e política contemporânea, sendo o primeiro tópico direcionado às Jornadas de Junho de 2013 e à força da Cultura Digital, considerando a transformação do jornalismo para ambiente *online* com a análise do G1 e de sua escrita histórica no processo que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016. Já o segundo tópico analisa como a narrativa do *impeachment* foi construída no G1 e como o conceito de *corrupção* foi essencial na composição da crise. O último tópico que compõe o capítulo aborda a História Pública digital no Brasil e seu movimento pela democracia, com a análise das narrativas publicadas no livro *Historiadores Pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado* no processo do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

2.1. Jornadas de Junho e as narrativas digitais

Eleita em 2010 como a primeira mulher presidente do país, Dilma Rousseff representava a continuidade do governo Lula (2002-2010), que acabava o seu segundo mandato com 87% de aprovação popular e com projetos desenvolvimentistas sociais consolidados, levando o Brasil a se projetar como sexta maior economia do mundo em 2011. Apesar das grandes projeções econômicas para o Brasil, em seu primeiro mandato Dilma Rousseff teve que lidar com reflexos da crise internacional de 2008 e com o crescimento menor do Produto Interno Bruto (PIB) em relação ao governo anterior (Motta, 2018).

No entanto, Dilma deu prosseguimento ao desenvolvimentismo²⁰ com viés social baseado em fortes investimentos estatais e nas políticas de transferência de renda empregadas por Lula. No campo das políticas de educação e de direitos humanos, o governo Dilma continuou e ampliou ações em defesa das minorias sociais. Além disso, se voltou para a chamada justiça de transição, ou seja, as políticas de memória e de reparação no que concerne à violência repressiva da ditadura com a implantação da Comissão Nacional pela Verdade em 2012. Essas ações provocaram reação nos setores conservadores da sociedade brasileira, que se sentiam incomodados com o passado guerrilheiro de Dilma Rousseff, bastante tonificado pela oposição nas campanhas eleitorais de 2010 e 2014, aflorados por uma tradição anticomunista da política brasileira (Motta, 2018).

É em junho de 2013 que surge o primeiro movimento de insatisfação popular nos governos petistas, quando as ruas da cidade de São Paulo foram tomadas por milhares de pessoas como há muito não se via no país. Promovidas pelo *Movimento Passe Livre - MPL*, os atos em primeiro momento tinham como objetivo protestar contra o aumento das tarifas no transporte público; no entanto, o movimento ganhou proporções maiores do que as esperadas, em parte pela divulgação no ciberespaço - principalmente nas redes sociais -, e em outra pela cobertura da mídia especializada.

Para o cientista político Luís Felipe Miguel (2019, p.156):

Os atos passaram a ser praticamente convocados por jornais e emissoras de televisão (prática que se repetiu durante o processo do impeachment de Dilma), que por vezes os transmitiam ao vivo e davam destaque desproporcional mesmo a pequenas passeatas com poucas dezenas de pessoas. Embora as redes sociais tenham sido ferramentas importantes na construção das mobilizações, o peso predominante da mídia tradicional na construção dos sentidos foi indiscutível.

No contexto dessas manifestações, que ficaram conhecidas como *Jornadas de Junho*, as pautas foram ficando cada vez mais difusas, sendo divulgadas e convocadas por diferentes grupos políticos. As insatisfações genéricas demonstradas nas ruas em 2013, junto à perda de ritmo no crescimento econômico, tornaram as eleições de 2014 mais acirradas que as anteriores, com a oposição capitaneada pelo PSDB sentindo que o desgaste dos petistas oferecia chances reais de vitória. Dilma Rousseff venceu por uma margem muito pequena, o que revelava um

²⁰ O governo Dilma entre 2011-2014 é caracterizado como social-desenvolvimentista por adotar uma política de Estado intervencionista na promoção do desenvolvimento econômico, através da implementação de políticas industriais, investimentos em infraestrutura e programas sociais. No entanto, após a reeleição em 2015-2016, o governo começou a adotar medidas neoliberais para agradar o mercado e se manter no poder. Para saber mais: Singer, 2015.

cenário de polarização que se fortaleceria até 2016, culminando com o *impeachment* (Motta, 2018).

As *Jornadas de Junho* de 2013 marcam uma nova fase na política e na História do Tempo Presente e na História Pública do Brasil. Essa nova fase se dá pelo impacto do uso das redes sociais, que promovem debates e discursos sobre a história imediata e, de forma instantânea, espalham a informação para os diferentes grupos, com conceitos que se confundem e criam narrativas negacionistas e falsas sobre os eventos do passado, interferindo assim na consciência histórica dos alunos sobre o tempo presente e passado.

Para Recuero (2009), a rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores que atuam como parte do sistema para moldar as estruturas sociais e suas conexões que definem as interações ou laços sociais. Sendo assim, dentro dessas estruturas é que se definem interesses públicos, que se confundem com as agendas sociais e a necessidade de criar uma identidade de si para o mundo. A manifestação desses interesses, em diversos momentos, movimenta paixões sobre conceitos passados, transformando essas narrativas em “verdades absolutas” na memória e na consciência histórica da população.

É importante ressaltar que as redes sociais fazem parte de grandes empresas de tecnologias de capital aberto que buscam lucrar com anúncios e publicidades. Visando compreender cada vez mais os seus usuários, essas empresas criaram algoritmos que personalizam os *feeds*²¹ de acordo com as escolhas e informações pessoais de cada usuário, no qual definem as informações, publicações, promoções e produtos que serão vistos por cada pessoa. Denominados como *filtros bolha* pelo ativista e empresário Eli Pariser, esse algoritmo é um mecanismo capaz de criar um universo de informações exclusivo para cada um de nós, que altera fundamentalmente o modo como nos deparamos com ideias e informações sobre determinados conteúdos e narrativas (Pariser, 2012).

Para Pariser (2012), os *filtros bolha* trouxeram três novas dinâmicas que nunca tínhamos enfrentado antes das redes sociais. A primeira é que nos encontramos isolados dentro da bolha, a qual, por meio da personalização, cria um ambiente único para cada usuário, o que acaba por nos afastar do debate coletivo. Quanto ao segundo e terceiro aspectos, estes referem-se ao fato de que o *filtro bolha* é invisível e de que não temos a opção de ingressar ou não nessa bolha,

²¹ Feed é um fluxo de conteúdo que você pode percorrer. O conteúdo é mostrado em blocos de aparência semelhante que se repetem um após o outro. Por exemplo, um feed pode ser editorial (como uma lista de artigos ou notícias) ou conter informações de produtos (por exemplo, uma lista de produtos, serviços etc.). Os feeds podem aparecer em qualquer lugar na página. Confira em: GOOGLE. **O que é um feed?** - Ajuda do Google Ad Manager. Disponível em: <<https://support.google.com/admanager/answer/9189559?hl=pt-BR>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

acarretando consequências silenciosas, como a falta de transparência dos dados, das notícias e dos *posts* reproduzidos nas redes, assim como a venda dos dados pessoais dos usuários a grandes marcas e empresas para a produção de anúncios personalizados direcionados a cada consumidor.

Os *filtros bolha* têm um impacto significativo na educação e no nosso meio social, influenciando a forma como os alunos e usuários acessam, consomem e interagem com informações *online*. Eles personalizam o conteúdo com base nos interesses e comportamentos passados do usuário, criando uma bolha de informação que limita a exposição a perspectivas diversas e opiniões contrárias, o que prejudica o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, privilegiam conteúdos sensacionalistas, expondo os alunos à desinformação e reforçando o viés de confirmação. A falta de diversidade de fontes também afeta negativamente a capacidade dos alunos de compreenderem problemas de forma completa. Para reduzir esses efeitos, os educadores devem promover a diversidade de fontes, ensinar a reflexão do pensamento crítico e conscientizar os alunos sobre os riscos associados ao consumo de informações *online*, além de defender políticas mais rigorosas para proteger a privacidade dos alunos.

Além do fenômeno dos *filtros bolha*, a personalização das redes sociais reforça determinadas narrativas e discursos políticos dentro de suas bolhas. Os usuários, ao seguirem páginas específicas e compartilharem postagens que reproduzem esses discursos ou narrativas, fazem com que o algoritmo direcione outras publicações semelhantes às curtidas e replicadas pelo usuário, fortalecendo assim o conteúdo em questão. Esse fenômeno é conhecido como câmara de ecos (*echo chambre*), “onde os usuários ouvem apenas ecos de suas próprias vozes, ou seja, apenas opiniões semelhantes às suas, criando uma série de fragmentações na sociedade - sejam elas religiosas, étnicas, nacionais, de renda, de idade ou de convicções políticas. Isso estimula o crescimento do extremismo” (Sunstein, 2007 *apud* Salles, 2017, p. 54, grifo do autor).

Tanto os *filtros bolhas* como as *câmaras de ecos* impõe desafios ao ensino de história e a sociedade atual, o algoritmo muda a diversidade do discurso pelo consenso, elimina a necessidade de questionar, refletir e aprender com o que vemos. Nos deixa indefesos lidar com uma realidade diferente daquela que nossos canais de entretenimento nos proporcionam. O problema sempre começa com quem discorda, e não com a narrativa em pauta, o ego para saber mais e provar que o outro está errado se sobressai no ambiente digital chegando até romper para fora da tela, em mesas de bar, salas de aula e almoços de família. O debate polarizado se

transforma em comportamentos, ideologias, visões políticas e em consciência histórica. Para muitos teóricos, as *Jornadas de Junho* marcam o princípio da polarização brasileira.

Inicialmente as manifestações tinham como pauta a contestação ao aumento nas passagens do transporte coletivo em São Paulo; contudo, com a forte adesão de jovens e sua propagação nas redes sociais, o movimento ganhou dimensão maior do que a esperada. A pauta foi ampliada até se tornar difusa, demonstrando a insatisfação não só com o transporte, mas com os serviços públicos em geral. Por fim, os protestos foram parcialmente colonizados por uma pauta antipolítica e de combate à corrupção, própria do registro discursivo mais conservador, com a adesão de setores da classe média (Miguel, 2019).

As manifestações de junho de 2013 se iniciaram em 6 de junho e chegaram ao seu ápice no dia 20 de junho, com atos em mais de cem cidades brasileiras e ampla cobertura da mídia. Esses atos não tinham lideranças, palanques nem discursos. As passeatas se formaram, se dividiram e se reuniram sem roteiro estabelecido. Era difícil até mesmo prever onde surgiriam e ganhariam corpo. Organizaram-se a partir de catalisadores nas redes sociais e na troca de mensagens de texto. As *Jornadas de Junho* produziram um incontável número de grupos de discussão, presenciais e virtuais. Não produziram apenas manifestações de massa, mas abriram caminho para que uma impressionante quantidade de protestos menores, localizados, se espalhasse pelo país. As reivindicações e passeatas se multiplicaram, levantando problemas de bairro e de rua, problemas locais, regionais, nacionais, mundiais, tudo ao mesmo tempo (Nobre, 2013).

Para o cientista político Marcos Nobre (2013), as manifestações de junho de 2013 marcam a transformação da democracia brasileira e o rompimento com o *pemedebismo*.²² Para o autor, o *pemedebismo* é o processo de blindagem política do sistema brasileiro contra as forças sociais de transformação, que se sustenta pelas maiorias suprapartidárias dentro congresso e na ausência de uma pauta unificada e de um partido que canaliza aspirações mudancistas. Além disso, o *pemedebismo* buscou se sustentar através do controle da opinião pública e da opinião da mídia, que para obrigar o sistema mudar — o mínimo que fosse —, era necessário produzir campanhas intensivas de denúncias vocalizadas pela mídia que pouco se sustentaram até 2013.

Para Nobre (2013b, p.14):

²² O nome *pemedebismo* é derivado da sigla do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Fundado em 1980, durante o regime militar, o PMDB surgiu como uma coalizão de diferentes grupos políticos que se opunham à ditadura e buscavam a redemocratização do país. Sob denominação de Centrão, foi o partido que capitaneou a transição para a democracia e teve a maioria parlamentar durante a Constituinte. Em 2018, o partido alterou seu nome para Movimento Democrático Brasileiro (MDB), deixando de lado a sigla "PMDB", a mudança buscava voltar à origem sob a liderança de Michel Temer como presidente da república e do partido.

Com seu radical pluralismo, a internet e as redes sociais racharam a blindagem do pemedebismo por dois lados. De um lado, tiraram da mídia tradicional o monopólio da formação da opinião e da vocalização de insatisfações. Não por acaso, a mídia tradicional foi atacada em muitas palavras de ordem dos protestos. E, de outro lado, criaram seus próprios canais de enfrentamento do sistema, levando a revolta para as ruas.

O *pemedebismo* foi instalado e sustentado por uma lógica que envolvia a construção de uma imensa maioria congressual e que dava a base de governabilidade e evitava o processo de *impeachment* dos governos vigentes. Para o autor, o *pemedebismo* se apresenta como um fator a imobilizar a sociedade brasileira em crescente movimento. Inicialmente o PT se apresentou por mais de uma década como representante por excelência do *antipemedebismo*; o mesmo figurino se repetiu nos primeiros anos do governo Lula; no entanto, após o escândalo do *mensalão*²³, em 2005, o governo Lula aderiu à ideia *pemedebista* da construção de supermaiorias parlamentares, o que continuou de maneira mais ostensiva sob a presidência de Dilma Rousseff, com coligação entre o PT e PMDB, para as eleições de 2010 e 2014.

Para a socióloga Sabrina Fernandes (2019), a esquerda brasileira se adequou muito facilmente à lógica de uma política progressista nos moldes de inclusão política na democracia liberal. Esse contentamento se juntou a um recuo nas pautas econômicas de classe e que transformou as disputas entre esquerda e direita no Brasil em meras diferenças de oposição, em vez de embasadas no antagonismo material de projetos de sociedade diametralmente opostos. Essa organização da esquerda levou à crise da práxis da esquerda brasileira que, ao se contentar com a democracia liberal como horizonte, teve que lidar com o contra-ataque da direita antidemocrática. Para a autora, os protestos de Junho revelaram a crise de representação da política brasileira e tem uma relevância particular para a esquerda, que se fragmentou e foi incapaz de conter a sua despolitização e combater os anseios fascistas que serão incorporados pela gestão Bolsonaro 2018–2022.

Segundo Singer (2018), dois pontos de vista foram identificados em relação à composição social dos acontecimentos de junho de 2013 entre os pesquisadores. O primeiro identificou uma extração predominante de classe média, enquanto o segundo enxergou uma forte presença do precariado, composto por trabalhadores, em sua maioria jovens, que

²³ O Mensalão foi um escândalo político ocorrido no Brasil em 2005. Na época, descobriu-se um esquema de envolvimento envolvendo membros do Partido dos Trabalhadores mensais (PT), que tiveram pagamentos a parlamentares em troca de apoio político no Congresso Nacional. Conforme o investigado, o esquema era motivado pelo publicitário Marcos Valério e envolvia várias empresas, além de políticos e funcionários públicos. O dinheiro era desviado de contratos públicos e repassado a políticos aliados do governo. Para saber mais: **Mensalão**. Memória Globo. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/mensalao/>>. Acesso em: 23 mar. 2023

conseguiram emprego com carteira assinada durante a década lulista (2003–2013), mas que sofreram com baixa remuneração, alta rotatividade e más condições de trabalho. Para o autor, as manifestações de junho foram simultaneamente as duas coisas - expressões tanto da classe média tradicional quanto reflexos da nova classe trabalhadora.

Além disso, o autor argumenta que as *Jornadas de Junho* tiveram três fases distintas que provocaram o entrecruzamento das ideologias nas ruas. A primeira fase foi liderada pelo Movimento Passe Livre-MPL, com um objetivo específico: a redução das passagens no transporte público. Já a segunda fase foi marcada pelas manifestações dos dias 17, 18, 19 e 20 de junho, quando o movimento alcançou o auge com a multiplicação das demandas, incluindo pautas anticorrupção de viés direitista e narrativas oposicionistas ao governo do PT, assim como pautas de esquerda como o investimento de dinheiro público em bens sociais, em vez nos estádios da Copa. Na terceira e última etapa, que se estendeu do dia 21 até o final do mês, o movimento se fragmentou em mobilizações parciais com objetivos específicos, como a redução de pedágios, a derrubada da PEC 37²⁴ e protestos contra o Programa Mais Médicos, entre outros (Singer, 2013).

Em primeiro momento a mídia especializada buscou transmitir as manifestações como badernas e violentas; no entanto, no decorrer das semanas e com a expansão dos movimentos em diferentes estados do Brasil a narrativa começou a se modificar contra o governo Dilma Rousseff e a ordem atual. Para Souza (2016) as manifestações de junho de 2013 marcaram um ponto de virada na hegemonia ideológica dominante do período e nas elevadas taxas de aprovação dos presidentes dos governos petistas. Para o autor, os protestos representam o início de um cerco ideológico que, até hoje, permanece pouco compreendido pela grande maioria da população.

A análise de Souza (2016) evidencia a importância das manifestações como um marco na história política brasileira, sinalizando uma transformação profunda na dinâmica de poder e

²⁴ A PEC 37 foi uma Proposta de Emenda à Constituição proposta pelo deputado Lourival Mendes, então do PTdoB do Maranhão, que gerou bastante controvérsia. Essa proposta visava restringir os poderes de investigação do Ministério Público, limitando sua autoridade para conduzir investigações criminais. Se aprovada, a PEC 37 teria modificado a Constituição brasileira para atribuir exclusivamente à polícia a competência para realizar investigações criminais. A proposta gerou um amplo debate na sociedade brasileira, sendo pauta das manifestações de junho de 2013. Seus defensores argumentavam que a mudança era necessária para evitar possíveis abusos de poder por parte do Ministério Público e garantir que as investigações fossem conduzidas por profissionais treinados na aplicação da lei. Por outro lado, seus críticos, incluindo muitos membros do Ministério Público, da sociedade civil e do judiciário, argumentavam que essa medida prejudicaria significativamente a capacidade de combater a corrupção e o crime organizado de forma eficaz. Eles afirmavam que a polícia frequentemente carecia dos recursos, independência e expertise necessários para realizar investigações completas e imparciais, especialmente em casos envolvendo pessoas ou instituições poderosas. A proposta foi rejeitada em plenário na câmara dos deputados por ampla maioria. Para saber mais: Rodrigues, 2013.

no debate público. Ao questionarem a hegemonia ideológica e as altas taxas de aprovação do governo, os protestos desencadearam um processo de deslegitimação que culminaria em significativas mudanças políticas nos anos seguintes, como o fortalecimento de discursos de extrema direita no cenário nacional.

A democratização do acesso à informação e a ampliação do uso das redes sociais elevaram o debate em volta desse processo político, atingindo os diversos setores da sociedade. No âmbito da mídia digital dos conglomerados de comunicação do Brasil, tomando aqui o grupo Globo como referência, buscava-se acompanhar as manifestações de perto, levando a notícia em tempo real, com fotos e vídeos sobre o movimento, postando no seu portal de notícias *online* G1 e nas redes sociais. Além disso, teve ampla cobertura das manifestações na TV aberta, principalmente na segunda fase do movimento, com a ocupação da cobertura do Congresso Nacional no dia 17 de junho de 2013, ato que se tornou simbólico para o movimento.

O G1 foi a primeira iniciativa de conteúdo jornalístico da Globo desenvolvida especificamente para o ambiente digital. Lançado em 2006, trouxe como inovação equipes dedicadas à produção de informações exclusivas para o meio *online*, contando com uma redação própria voltada integralmente para a cobertura noticiosa em tempo real. Com ênfase na agilidade e credibilidade, o G1 adotou uma cultura de publicação em etapas: ao confirmar um fato noticioso, ele era imediatamente publicado e poderia ser atualizado posteriormente. Uma das principais políticas do portal era a de não apagar conteúdo; eventuais erros deveriam ser admitidos e esclarecidos (G1, 2022).

No entanto, as manifestações de 2013 trouxeram novas perspectivas e desafios aos meios de comunicação tradicionais do Brasil e ao jornalismo *online* do portal do G1, pois os acontecimentos fugiam ao seu tradicional esquema de pautas e coberturas. Além disso, os manifestantes irritados com a cobertura inicial do movimento começaram a atacar jornalistas e os veículos de imprensa dos grandes grupos de mídia. A rede Globo e os repórteres do grupo foram alvo de críticas e violência nos protestos, durante os quais a sede administrativa da Globo do Rio de Janeiro acabou sendo vandalizada durante as manifestações contra o governo estadual.²⁵ É importante ressaltar que nas matérias especiais sobre o movimento e a cobertura sobre as manifestações desses atos contra a Rede Globo e a crítica aos meios de comunicação não foram noticiados e nem destacados.

²⁵ TERRA. **RJ: protestos se unem e manifestantes apedrejam prédio da Globo.** Terra. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/rj-protestos-se-unem-e-manifestantes-apedrejam-predio-da-globo,497c4f7e95fef310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 1 abr. 2024.

Os manifestantes usaram meios próprios para se comunicar: simples celulares ou *smartphones*, redes virtuais e o audiovisual alternativo municiaram a sociedade com a informação em tempo real do que ocorria nas ruas pelo ângulo de novas fontes. Estas se tornaram, inclusive, fontes para a grande mídia, que se viu atônita e perdida, sem saber bem o que fazer. Estes favoreceram o exercício da liberdade de expressão, sem *gatekeepers*²⁶, e numa proporção imensurável devido ao efeito de replicação das redes virtuais (Peruzzo, 2013).

Diante desse cenário das manifestações de 2013, que ocorreram em todo o Brasil, a rede de afiliadas do G1 teve que se adaptar ao novo modelo de cobertura em tempo real. Enquanto alguns jornalistas do portal produziam reportagens em formato documental, a cobertura factual ganhava agilidade com a postagem de vídeos e fotos feitos por celular. Esse recurso permitiu que repórteres do G1 em todo o Brasil registrassem os protestos e atos de violência de forma discreta, sem chamar a atenção com grandes equipamentos. Algumas das imagens capturadas por câmeras de celular pelos repórteres do portal foram destacadas nos telejornais nacionais e nas redes sociais (G1, 2022).

A composição do contexto social das manifestações de 2013 foi reforçada pelos discursos produzidos pela mídia mais convencional e comercial, o que ajudou a consolidar um espaço especial para as manifestações de junho na memória compartilhada recente. No entanto, mesmo não existindo consensos políticos entre os setores sociais que participavam ativamente dos atos, a mídia desempenhou um papel significativo na moldagem da percepção pública sobre os eventos.

Para a historiadora Sônia Meneses (2012), a mídia atua na elaboração de sentidos, tanto de acontecimentos emblemáticos como de um tipo específico de conhecimento histórico a partir de narrativas que operam com categorias temporais na fundação de sentidos históricos, destacando, especialmente, a relação entre três dimensões fundamentais: a mídia, a memória e a história. Sua percepção surge da ideia de que há a elaboração de uma escrita da história de forma sistematizada fora do próprio campo da ciência histórica através dos meios de comunicação, tanto em suas narrativas cotidianas como por profissionais ligados a ele e que se propõem à reflexão sobre os eventos passados.

²⁶ Gatekeeper é aquele que define o que será noticiado de acordo como valor-notícia, linha editorial e outros critérios. Gatekeeper também pode ser entendido como o "porteiro" da redação. É aquela pessoa que é responsável pela filtragem da notícia, ou seja, ela vai definir, de acordo com critérios editoriais, o que vai ser veiculado. Para saber mais: GATEKEEPING. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Gatekeeping&oldid=59420852>>. Acesso em: 23 set. 2020.

Partindo da mesma concepção da autora ao analisar as reportagens do G1 no seu portal e nas redes sociais sobre as manifestações de junho de 2013, é possível notar que há um direcionamento e uma postura orientadora de construir sentidos históricos sobre aquele processo, principalmente nas matérias especiais nos aniversários de cinco e dez anos do evento, que buscam mobilizar memórias sobre os fatos através de diferentes ferramentas multimídia.

Em 2018, quando as *Jornadas de Junho* fizeram cinco anos, o portal do G1 produziu uma série de reportagens sobre as manifestações. Dentre elas, foi produzida uma matéria especial que buscava narrar Junho de 2013 por meio das manchetes e cobertura do G1 (Figura 1).

Figura 1: Jornadas de junho de 2013 nas manchetes do G1. Especial 5 anos:



Junho de 2013: as manifestações nas manchetes do G1. [Captura de Tela] G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/junho-de-2013-as-manifestacoes-nas-manchetes-do-g1.ghtml>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Apesar das primeiras manifestações ocorrerem no dia 3 de junho, o primeiro destaque são os confrontos na Paulista entre a Polícia Militar-PM e o MPL no dia 6 de junho, durante os quais uma estação do metrô foi depredada, tornando-se a imagem em destaque do protesto na manchete. Entre os dias 7 e 13 é essa narrativa que se perpetua com o aumento das manifestações e da repressão por parte da polícia. Para o G1, o dia 13 de junho é ponto de virada das *Jornadas de Junho* (Figura 2).

Figura 2: Manchete do dia 13 de junho de 2013



Junho de 2013: as manifestações nas manchetes do G1. [Captura de Tela] G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/junho-de-2013-as-manifestacoes-nas-manchetes-do-g1.ghtml>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Com o início da Copa das Confederações, no dia 15 de junho, as manchetes do portal destacam a vitória do Brasil e as vaias à presidente Dilma Rousseff e ao presidente da Fifa, Joseph Blatter. Além disso, se tem o destaque às manifestações em Belo Horizonte, com a imagem de cidadão segurando um cartaz com os dizeres “Não quero copa. Quero saúde e Educação”. Para o G1, o dia 15 marcou a massificação dos protestos, que entrariam em ebulição no dia 17 de junho com manifestações em São Paulo e em outras 12 capitais, chegando a 250 mil pessoas nas ruas, segundo o levantamento do próprio G1. Inclusive é no dia 17 de junho que se tem a imagem mais emblemática do movimento, a ocupação da cobertura do Congresso Nacional (Figura 3).

Figura 3: Manchete do dia 17 de junho de 2013

17 de junho de 2013

Milhares vão às ruas pelo país; no Rio, minoria inicia confusão após ato pacífico

Cerca de 250 mil pessoas saíram às ruas pelo país para protestar contra o aumento das tarifas, a violência, os custos da Copa do Mundo e pela melhoria do serviço público.



RIO: grupo invadiu Alerj e feriu policiais
 • Cerca de 100 mil pessoas tomaram as ruas do Centro



SP: protesto pacífico ocupou ruas da capital
 • Manifestantes passam noite na frente da sede do governo



DF: grupo subiu rampa do Congresso
 • Veja o que parlamentares disseram sobre a invasão

Junho de 2013: as manifestações nas manchetes do G1. [Captura de Tela] G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/junho-de-2013-as-manifestacoes-nas-manchetes-do-g1.ghtml>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Nos dias 18 e 19 de junho, as manchetes destacam novos dias de protestos e a redução das tarifas em São Paulo, Rio de Janeiro, Aracaju e Belo Horizonte. Além disso, há um destaque especial à queda da aprovação do Governo Dilma no dia 19 de junho, sendo a primeira manchete do dia (Figura 4). Para Souza (2016), a queda da popularidade de Dilma Rousseff em junho de 2013 era o reflexo do sucesso absoluto da campanha midiática pela federalização das manifestações e pela personalização do descontentamento na pessoa da presidente da República; esse enredo se torna mais expressivo entre os dias 20 e 24 junho, quando a presidente anuncia os cinco pactos para responder às demandas das manifestações.

Figura 4: Manchete do dia 19 de junho de 2013

19 de junho de 2013

Aprovação do governo Dilma cai de 63% para 55%

Pesquisa Ibope foi feita entre 8 e 11 de junho. Margem de erro é de dois pontos.

- Ministro diz que queda não é reflexo de protestos



BH: explosões são ouvidas na Praça Sete

Siga cobertura em TEMPO REAL

TEMPO REAL: siga atos no país

- VÍDEOS: veja notícias dos protestos no Brasil



SP: grupo faz ato em Santo Amaro;



FORTALEZA: protesto tenta furar barreira; há confronto com PM

Brasil e México jogam hoje na Arena Castelão.

- FOTOS: veja imagens dos protestos pelo país



Brasil e México jogam às 16h

Junho de 2013: as manifestações nas manchetes do G1. [Captura de Tela] G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/junho-de-2013-as-manifestacoes-nas-manchetes-do-g1.ghtml>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Para o G1 o dia 20 de junho marca a mudança nas vozes e nos cartazes do movimento; pedidos por um transporte público mais barato agora dividem espaço com pautas diversas. Multiplicam-se demandas por saúde, educação, segurança, combate à corrupção e um sistema político mais acessível à sociedade. É também o dia que ocorrem as maiores manifestações de junho de 2013. Mais de 1,25 milhão de pessoas participam de atos em mais de 100 cidades brasileiras, mesmo após a redução das tarifas (Figura 5).

Para o historiador Rodrigo Perez Oliveira (2018), essa virada de narrativa se dá mais pela transformação da cobertura da própria mídia hegemônica, segundo a qual:

Os manifestantes não são mais representados como vândalos, mas sim como cidadãos comprometidos com as pautas consideradas fundamentais para o desenvolvimento do país, como “a melhoria nos serviços públicos e o combate à corrupção”. [...] A essa altura, a mídia hegemônica já tinha um discurso para chamar de seu: a crise era o resultado da corrupção organizada e institucionalizada pelos governos petistas. A agenda original das “Jornadas de junho”, relacionadas, como já sabemos, à ideia de “direito à cidade”, foi transformada numa outra coisa, em algo distante, até desaparecer por completo da cobertura jornalística (Oliveira, 2018, p.390).

Figura 5: Manchete do dia 20 de junho de 2013

20 de junho de 2013

Protesto reúne 1,2 milhão, deixa 1 morto e saldo de confrontos; Dilma chama reunião

Atos em mais de cem municípios foram em geral pacíficos, mas minoria provocou tumultos, e houve confrontos com a polícia, que resultou em feridos e prisões.

• COBERTURA COMPLETA: saiba como foi o dia de manifestações e confrontos pelo país



Marcha atrai 300 mil e termina em confronto

Manifestantes tentam invadir o Itamaraty

100 mil se reúnem sem incidentes graves

Junho de 2013: as manifestações nas manchetes do G1. [Captura de Tela] G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/junho-de-2013-as-manifestacoes-nas-manchetes-do-g1.ghtml>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Diante da proporção dos protestos do dia 20, a presidente Dilma Rousseff faz um pronunciamento na TV no dia 21, propõe diálogo aos líderes dos protestos e diz que não aceitará "violência e arruaça". Promete trazer médicos estrangeiros para o SUS, recursos do petróleo para a educação e uma "ampla e profunda reforma política". É no dia 24 de junho que Dilma se reúne com manifestantes, prefeitos e governadores. Anuncia pactos em cinco áreas para atender às demandas das ruas. Propõe também eleger uma constituinte que seria responsável pela reforma política. Um dia depois, o governo desiste da Constituinte, mas propõe um plebiscito da reforma política (a proposta jamais sairia do papel). A Câmara derruba a PEC 37 e aprova projeto que destina *royalties* do petróleo para educação e saúde. As manchetes do G1 na reportagem de cinco anos acabam no dia 30 de junho com a vitória do Brasil na Copa das Confederações como a notícia em destaque.

Para Castells (2013), a reação da presidente Dilma Rousseff ao querer ouvir e negociar as demandas dos manifestantes foi um dos atos mais significativos do movimento. Pois, diferente de como ocorreu no mundo de maneira geral, a classe política em sua grande maioria rechaçou os movimentos sociais puxados pelas redes sociais como demagógicos e

irresponsáveis. A presidente estava disposta a promover uma reforma política no Brasil, proposta que foi barrada no Congresso e não teve prosseguimento.

Figura 6: Manchete do dia 24 de junho de 2013



Junho de 2013: as manifestações nas manchetes do G1. [Captura de Tela] G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/junho-de-2013-as-manifestacoes-nas-manchetes-do-g1.ghtml>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Em uma segunda reportagem especial sobre o quinto aniversário das *Jornadas de Junho*, o G1 examina as cinco medidas propostas pelo governo Dilma Rousseff e destaca que nenhuma delas foi efetivamente implementada. A narrativa sugere que essas medidas foram apenas uma estratégia política para conter o movimento. Além disso, ao abordar o pacto de responsabilidade fiscal, a reportagem destaca que o descumprimento dessa medida pela presidente foi um dos fatores que contribuíram para o *impeachment* ocorrido em 2016 (Figura 7).

Figura 7: Análise do pacto da responsabilidade fiscal 5 anos depois

Responsabilidade fiscal

Diante da pressão popular sobre o Congresso e o governo, Dilma apresentou um pacto pela responsabilidade fiscal, estabilidade da economia e controle da inflação. Contudo, a própria presidente não implementou o compromisso.

Reeleita em 2014, **Dilma sofreu impeachment em 2016** sob a acusação de crimes de responsabilidade fiscal – as chamadas "pedaladas fiscais" no Plano Safra e nos decretos que geraram gastos sem aval do Congresso.

Desde 2013, os gastos do governo superam as despesas. Vice de Dilma até o impeachment, o presidente Michel Temer adotou o teto de gastos, mas trabalha com meta fiscal para 2018 com **déficit de até R\$ 159 bilhões**.

Junho de 2013: cinco anos depois, parte das medidas para responder aos protestos não saiu do papel. G1 [Captura de Tela]. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/junho-de-2013-cinco-anos-depois-parte-das-medidas-para-responder-aos-protestos-nao-saiu-do-papel.ghml>>. Acesso em: 4 abr. 2024.

Em 2023, no especial de 10 anos sobre junho de 2013, o G1 retrata os protestos como um movimento liderado por jovens insatisfeitos com o aumento das tarifas de ônibus, que desencadeou uma onda de manifestações em todo o Brasil. A matéria sugere que o movimento reflete uma insatisfação política mais ampla da sociedade brasileira, tanto como causa quanto como consequência dos eventos subsequentes.

Para o G1:

O mês de junho de 2013 — e o que aconteceu a partir de então — mudou o país para sempre: vieram, ano após ano, um descontentamento generalizado com a classe política, a Operação Lava Jato, o impeachment de Dilma, a projeção nacional de Jair Bolsonaro (e do bolsonarismo como movimento político), a polarização e o fortalecimento da extrema direita no Brasil, entre outros aspectos (G1, 2013).

Para a historiadora Sônia Meneses (2012), antes de se tornar notícia, evento midiático ou acontecimento histórico, há um conjunto de prescrições que prepara a formulação dessas ocorrências na cena pública. Elementos que se estruturam num conjunto de hierarquizações e escolhas que tentam ordenar sentidos sobre o que ainda irá ocorrer. Nesse contexto, a maneira como o G1 enquadró as manifestações de junho de 2013 como o início de um movimento político que perdura até o presente revela uma preparação de enquadramento em relação ao futuro.

Para Rüsen (1994), a consciência histórica é definida como o entrelaçamento da interpretação do passado, compreensão do presente e perspectiva do futuro. Essa definição revela as peculiaridades da cultura histórica em relação à percepção e significado do tempo, orientação temporal e estabelecimento de propósitos através da lembrança histórica. A ação de

lembrar integra as três dimensões temporais (passado, presente e futuro) em uma representação geral do curso temporal. A lembrança atualiza o passado, tornando-o presente como passado e abrindo uma perspectiva para o futuro. Assim, a lembrança histórica retém aspectos do passado, torna-se consciente como passado e refere-se ao presente, situando-se em uma interrelação com o presente e o futuro.

Na perspectiva de orientar os usuários e leitores do seu portal de notícias, o G1 buscou adotar diferentes métodos para narrar as manifestações de junho de 2013 e promover uma cultura histórica sobre o movimento, fazendo o entrelaçamento entre passado, presente e futuro. Um exemplo marcante dessa abordagem é a matéria especial comemorativa dos 10 anos do evento que, além de trazer uma análise do movimento como o início de uma crise política no Brasil, o portal lançou um jogo de memória interativo (Figura 8). Neste jogo, os usuários podem organizar os eventos em uma linha do tempo, utilizando as manchetes do G1 como referência, que abrangem desde as manifestações de junho de 2013 até a eleição de Bolsonaro em 2018 (Figura 9).

Figura 8: Jogo G1: Quando aconteceu? Especial protestos 2013.



Quando aconteceu? Especial protestos 2013. [Captura de Tela] G1. São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/2023/protestos-2013/>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Figura 9: Quando aconteceu? Especial protestos 2013. Linha temporal



Quando aconteceu? Especial protestos 2013. [Captura de Tela] G1. São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/2023/protestos-2013/>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

A escolha das manchetes e títulos que compõem o jogo não foi realizada de forma aleatória e nem desprovida de sentidos e direcionamentos políticos; foi uma escolha de mobilizar e reinterpretar a memória dos protestos de 2013, por meio do lúdico, com o objetivo de monumentalizar essa narrativa, concedendo-lhe densidade temporal e utilizando o passado em função dos combates do presente e do futuro.

Tanto a matéria de 10 anos como o jogo se encaixam no momento de inscrição da operação midiográfica, no qual há um novo ciclo de significação através de seu retorno ao circuito da mídia em que o evento passa a ser elaborado como ocorrência emblemática e objeto de disputas entre grupos sociais. Além disso, torna-se referência nos jogos de memória e esquecimento para uma dada sociedade. É a ocasião em que a necessidade de reflexão do passado começa a se configurar como aspecto relevante para essa produção. Se no primeiro momento era preciso esclarecer o presente, agora é o passado que exige respostas (Meneses, 2011).

Posto isto, tanto no jogo como nas matérias de comemoração dos cinco e dez anos das manifestações de junho de 2013, o G1, ao se autoatribuir a função de orientador de sentido sobre o movimento, não apenas faz vários usos do passado, como também se institui como produtor de uma História do Tempo Presente. Além disso, ao selecionar fatias do mundo como se fosse o que acontece no mundo, articula discursivamente o que deve ser considerado passado numa perspectiva futura. Cabe, então, aos professores e historiadores, promover uma reflexão sobre os usos desses discursos midiáticos em sala de aula, por meio da Didática da História e da História Pública.

Para Barbosa (2016), a questão da História Pública vai além da ampliação do público do historiador no ambiente digital, mas considera a condição de consciência histórica dos que produzem história ao falar de um tempo considerado passado. Significa, em última instância, oferecer validade e reflexão aos múltiplos discursos produzidos sobre o passado. Envolve, portanto, considerar os usos do passado que são feitos por materiais inscritos na história, como os textos produzidos pela imprensa.

Para a autora, o que se discute não é a ampliação do público provável da história, mas de que forma o passado apresentado em outros suportes que não os tradicionais livros de história podem ser igualmente históricos e de que maneira esse passado pode ser publicizado. O que está em jogo na discussão é a quem pertence, afinal, a narrativa sobre o passado. No próximo tópico, são analisados os usos públicos e políticos em torno do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, e as disputas narrativas entre historiadores e o portal de notícias G1.

2.2. A narrativa midiática do G1 na construção do *impeachment*

O ano de 2016 é marcado pela cassação do 2º mandato da presidente Dilma Rousseff, reeleita em 2014. A democratização do acesso à informação e ampliação do uso das redes elevaram o debate em volta desse processo político, permitindo que um público mais amplo participasse do debate sobre o *impeachment*. As redes sociais, em particular, forneceram um espaço para as pessoas expressarem suas opiniões e se engajar em discussões sobre o processo político.

No campo especializado, a mídia digital teve um papel importante no processo de *impeachment*, tomando aqui a plataforma G1 do grupo Globo como referência. Durante o período que antecedeu o processo, o portal desempenhou um papel ativo na construção da narrativa de que a administração da Dilma Rousseff era ineficiente e corrupta, com ampliação e promoção de matérias especiais e charges com narrativas do *mensalão*²⁷, assim como também ajudaram a disseminar as informações relativas à *Operação*

²⁷ O "escândalo do mensalão" foi deflagrado na primeira semana de junho de 2005, quando o Jornal *Folha de São Paulo*, por meio de duas entrevistas com o então Deputado Roberto Jefferson (PTB-RJ), revelou um complexo esquema de corrupção, mediante "pagamento de uma mesada a partidos e líderes da base aliada do governo de Lula, para captação de apoio nas votações de projetos legislativos de interesse do governo". Pelas denúncias que foram ganhando forma e sentido ao longo da cobertura da imprensa, empresas do publicitário Marcos Valério teriam recebido 135,9 milhões de reais para pagamento de políticos de cinco partidos (PT, PMDB, PP, PL e PTB), recursos usados, de acordo com a alegação dos envolvidos, para quitar dívidas eleitorais do PT e financiar ilegalmente campanhas eleitorais dos parlamentares e partidos da base aliada. Para saber mais: MACHADO, 2013.

*Lava-Jato*²⁸, que descobriu esquemas de corrupção envolvendo políticos e empresários ligados aos diferentes partidos políticos.

Para o historiador Rodrigo Perez Oliveira (2018), o conceito de "corrupção" emergiu como a ideia central na segunda parte das manifestações de junho de 2013 e foi o principal motor do discurso sobre a crise institucional de 2014 a 2016, quando houve o *impeachment*, ganhando significativo apelo entre a opinião pública. Diariamente, essa opinião pública foi impactada por uma narrativa que destacava denúncias de forma espetacularizada, amplamente difundida pela imprensa dominante em seus meios televisivos e impressos. Tal abordagem alimentou uma retórica política de orientação liberal conservadora, que parte da premissa de que o Estado possui uma natureza intrinsecamente corrupta e é um agente de corrupção. Para o autor, a associação entre o petismo e a institucionalização da corrupção não era exatamente nova, na medida em que já estava presente no imaginário político de parte da sociedade brasileira, pelo menos desde 2005, na ocasião da crise do *Mensalão*.

Para Machado (2013), os veículos de comunicação contribuíram para associar a palavra *Mensalão* ao governo Lula e ao PT de uma forma inequívoca e duradoura, embora esquemas assemelhados fossem protagonizados por outros partidos e governos em épocas diversas. Mundim (2014) acrescenta que a cobertura da imprensa em 2005 e 2006 sobre o governo Lula e a exposição do *Mensalão*, predominantemente negativa, teve impacto direto nos votos dos eleitores na eleição de 2006, principalmente nas regiões Sul, Centro-Oeste e em parte do Sudeste. Esse movimento fez com que diversos eleitores também adotassem uma postura mais crítica e de rejeição ao governo do petista, direcionando suas preferências para os candidatos de oposição.

Para o cientista político Luís Felipe Miguel (2019), as revoltas contra a corrupção no escândalo do mensalão e da Operação Lava Jato foram marcadas pela seletividade, mas também pelo maniqueísmo. A corrupção não é entendida como um produto das relações do poder político com o poder econômico, mas como um desvio de pessoas sem caráter. A resposta a ela pode exigir reformas pontuais, mas sobretudo a punição mais efetiva dos culpados. Para o autor, a seletividade e o maniqueísmo marcaram não só a mentalidade da classe média, mas também a cobertura jornalística e a ação do aparelho repressivo de Estado.

²⁸ A Operação Lava Jato foi a mais longa da história da Polícia Federal. Durante sete anos (2014-2021), agentes federais foram às ruas em 79 fases da operação que desarticulou um esquema de corrupção envolvendo diretores da Petrobras, políticos e executivos de grandes empresas. Além disso, a investigação apurou supostos crimes de lavagem de dinheiro de pessoas físicas e jurídicas, caixa 2 para financiar partidos políticos, sonegação fiscal, evasão de dívidas, pagamento de propina a políticos, corrupção de agentes públicos, funcionários públicos e agentes políticos.

Tanto o mensalão como a *Operação Lava Jato* (2014-2018) foram *escândalos midiáticos*²⁹ que utilizaram o conceito de corrupção como força motriz dos seus enredos e narrativas publicizadas pela mídia. Para Thompson (2001), o desenvolvimento temporário do escândalo da mídia é moldado pelos diferentes ritmos das organizações de mídia e outras instituições, como as instituições políticas e judiciais, que desempenham um papel fundamental na exposição e na interpretação da informação que é relevante no escândalo para a opinião pública. Por exemplo, entre as eleições de 2014 e o processo do *impeachment*, em 2016, a *Operação Lava Jato* se tornou central na cobertura da mídia especializada dos grandes grupos de comunicação ao entregar um fluxo regular de informações sobre as diferentes etapas da investigação da polícia federal e dos julgamentos. A mídia se tornou central na construção do imaginário de um país “em crise e tomado pela corrupção”.

Para Thompson (2001), o escândalo ou a ameaça de escândalo têm um significado elevado na esfera política, no qual esse episódio pode esvaziar o depósito de capital simbólico do qual depende o exercício do poder político. O escândalo pode destruir ou prejudicar a credibilidade e a reputação do agente político envolvido. No caso do Brasil e dos escândalos do *Mensalão* e da *Operação Lava Jato*, atingiram significativamente a credibilidade do Partido dos Trabalhadores e do governo da presidente Dilma Rousseff no período que levou a sua destituição do cargo.

Posto isso, os escândalos midiáticos se caracterizam por uma narrativa contínua, moldada por uma variedade de narrativas midiáticas que são constantemente refinadas e revisadas à medida que o evento se desenrola. Os leitores e espectadores se encontram imersos em uma história peculiar, com uma trama em constante evolução, onde novas reviravoltas surgem diariamente, seguindo os ritmos das publicações jornalísticas, programas de televisão, e pelas redes sociais. Nessa trama, antigas certezas podem desabar subitamente enquanto novas hipóteses emergem, o eventual resultado é intrinsecamente incerto. Para Thompson (2001), os escândalos da mídia disparam as especulações e que estão constantemente testando, como uma boa novela, a capacidade dos leitores e espectadores de avaliar a veracidade das afirmações dos protagonistas, sua capacidade de imaginar a trama e prever seu desfecho.

²⁹ Thompson (2001) define os escândalos midiáticos com eventos específicos moldados, em parte, pela comunicação mediada, de modo que torna-se evidente que possuem uma estrutura temporal e sequencial distinta. É característico que os escândalos midiáticos se desdobrem ao longo de um período definido pelos ritmos das organizações de mídia, cada uma seguindo suas próprias diretrizes de publicação e divulgação. Além disso, esses eventos apresentam uma estrutura sequencial, onde cada fase do desenvolvimento de um escândalo midiático é sucedida por outra. O progresso dos escândalos midiáticos está intrinsecamente ligado à incessante atividade de contar repetidamente as histórias relacionadas aos eventos (ou supostos eventos) que estão no centro do escândalo.

Além disso, com a expansão da *internet* e das redes sociais, os escândalos se fixam em um suporte relativamente durável, permitindo que informações e conteúdos simbólicos sejam revisitados repetidamente ao longo do tempo: as palavras e as imagens permanecem acessíveis para os diferentes usos. Contudo, é importante ressaltar que os *filtros bolhas* e *câmaras de ecos* das redes sociais trazem uma experiência diferente para cada indivíduo em relação aos escândalos políticos, dando apenas fragmentos de uma narrativa.

Segundo Pereira (2022), as temporalizações atualistas alimentam um constante fluxo de escândalos políticos e midiáticos, levantando questões sobre a reatividade da política no mundo contemporâneo. Ele indaga até que ponto a política se torna prisioneira dos escândalos, das encenações, das performances e do espetáculo, e se as noções tradicionais de público e privado se desintegram diante da experiência atual.

Para o autor, a atual reorganização ou dissolução dos limites entre público e privado, somada à exposição excessiva e à profusão de informações, tem gerado crescentes demandas por transparência. Esse ideal por transparência atingiu grandes proporções na contemporaneidade devido ao ambiente saturado pela espetacularização e novelização de escândalos políticos. Essa dinâmica, em nome do combate à corrupção, resulta em uma negação visível da política. Em suma, a própria política, enquanto mediadora de conflitos, torna-se refém da lógica do espetáculo como ilustrado pela cobertura da *Operação Lava Jato* pelos meios de comunicação tradicionais que usaram e abusaram da narrativa do escândalo nas diferentes fases da operação.

No entanto, essa obsessão pela transparência atinge um extremo, como visto no caso *Vaza Jato*, em que a lógica da transparência e da ruptura entre privado e público se volta contra si mesma. O escândalo *Vaza Jato* foi o nome dado para a série de reportagens intitulada *As mensagens secretas da Lava Jato*³⁰, divulgada pelo site *The Intercept Brasil*, em 9 de junho de 2019. Essa série apresentou um conjunto de reportagens feitas com base em arquivos de mensagens privadas, com fotos, áudios, vídeos, documentos e outros itens enviados por uma fonte anônima através do aplicativo de mensagem instantânea *Telegram*. As mensagens revelaram condutas antiéticas e nada republicanas dos envolvidos na força-tarefa. As revelações mostraram que houve um acordo entre acusação e julgador para a realização de um projeto político, que utilizou a grande imprensa como objeto de apoio na consolidação da opinião pública acerca da operação e suas autoridades. A investigação trouxe à tona intenções secretas

³⁰ Confira em: *As mensagens secretas da Lava Jato*. **Intercept Brasil**, 2019. Disponível em: <<https://www.intercept.com.br/series/mensagens-lava-jato/>>.

e antiéticas entre procuradores e o juiz Sérgio Moro para forçar acusações contra o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, inviabilizando a sua candidatura nas eleições de 2018. Revelou-se ainda que o escândalo da *Lava Jato* foi bem-sucedido por causa da parceria entre a imprensa e agentes da operação e a parcialidade do juiz, que agia de acordo com seus interesses e, inclusive, assumia o protagonismo da acusação, sob o pretexto de “combater a corrupção”. Essas revelações levantaram críticas sobre a imparcialidade da operação e suscitaram debates sobre o sistema judiciário e político brasileiro.

Amplificadas pela lógica das redes sociais *online*, o paradigma da transparência foi levado ao extremo durante o processo de *impeachment* e na *Operação Lava Jato*, o que nos faz refletir se, com isso, não apenas a política entra em descrédito, mas também o próprio conceito de corrupção tende a se dissolver entre os seus diferentes usos públicos e políticos. Certamente, este conceito pertence ao conjunto de princípios fundamentais da política democrática e pode ser manipulado em um sentido moral, gerando assim efeitos despolitizantes na sociedade brasileira atual. Para Miguel (2019), as reportagens em jornais e redes de televisão, processos judiciais, investigações policiais e boatos gerados na *internet* se realimentaram, criando uma nuvem de informações verdadeiras, duvidosas ou indubitavelmente falsas que estigmatizava o PT como encarnação da desonestidade, do mal e da corrupção no Brasil.

Para Bentes (2016), a operação jurídico-midiática que culminou no *impeachment* deixou claro que o cerne dos interesses da mídia brasileira não residia no jornalismo nem na apresentação de notícias, mas sim na criação de crises, instabilidade e uma falsa sensação de "normalidade". Isso se traduz na prática da "novelização" das notícias e em uma incansável tentativa de direcionar a percepção da realidade.

Dito isso, desde dezembro de 2015 o G1 buscava roteirizar o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff por meio de matérias especiais. A primeira foi publicada em 31 de dezembro de 2015 e buscava trazer a cronologia da crise (Figura 10), reunindo 38 manchetes/matérias entre 2014-2015, que dão uma linearidade à crise e ao processo de *impeachment*. O escândalo da *Operação Lava Jato* e a corrupção se tornam peças centrais na narrativa que conduziu o desenvolvimento da crise política e econômica que daria início ao processo.

Para Bastos (2017), a *Operação Lava-Jato* minou os arranjos políticos tradicionais que contribuíram para a governabilidade das gestões petistas, além de reforçar a perda de popularidade do governo. Ela também neutralizou, pelo medo ou pela prisão, a camada empresarial mais próxima do governo. Paradoxalmente, o fato de o governo Dilma Rousseff

apoiar a *Lava-Jato* enfraqueceu sua governabilidade em outro sentido. Políticos e empresários envolvidos em transações suspeitas tinham interesse evidente em substituir o governo por outro capaz de barrar ou limitar as apurações e patrocinar algum tipo de anistia dos crimes cometidos.

A cobertura das manifestações do *impeachment* pela grande imprensa foi intensa e, quase sempre, se deu em tempo real nas diferentes plataformas de mídia. Além disto, a parcialidade e o reducionismo no tratamento da crise política e econômica em que nenhuma outra razão fora do âmbito do PT era aventada para explicar os problemas enfrentados pelo Brasil, contribuiu para a radicalização de posicionamentos e para a formação de um pensamento único pouco afeito ao diálogo. Para Cyrino (2021):

É notável a importância que a crise econômica adquiriu nos discursos pró-impeachment. A eficácia da construção de um discurso de insustentabilidade do governo associado à crise pode ser observada de maneira exemplar se evocarmos a transmissão ao vivo e intensiva que a Rede Globo fez das votações pelo impeachment, no estilo de um clássico de futebol. O espetáculo tornou claro que, no discurso de grande parte dos parlamentares o “sim” ao impeachment de Dilma aparece justificado, não por argumentos jurídicos, como era de se esperar, mas por argumentos econômicos e políticos. Eu voto “sim” pelo nosso país, para que ele volte a crescer, voto “sim” pelo fim da crise.

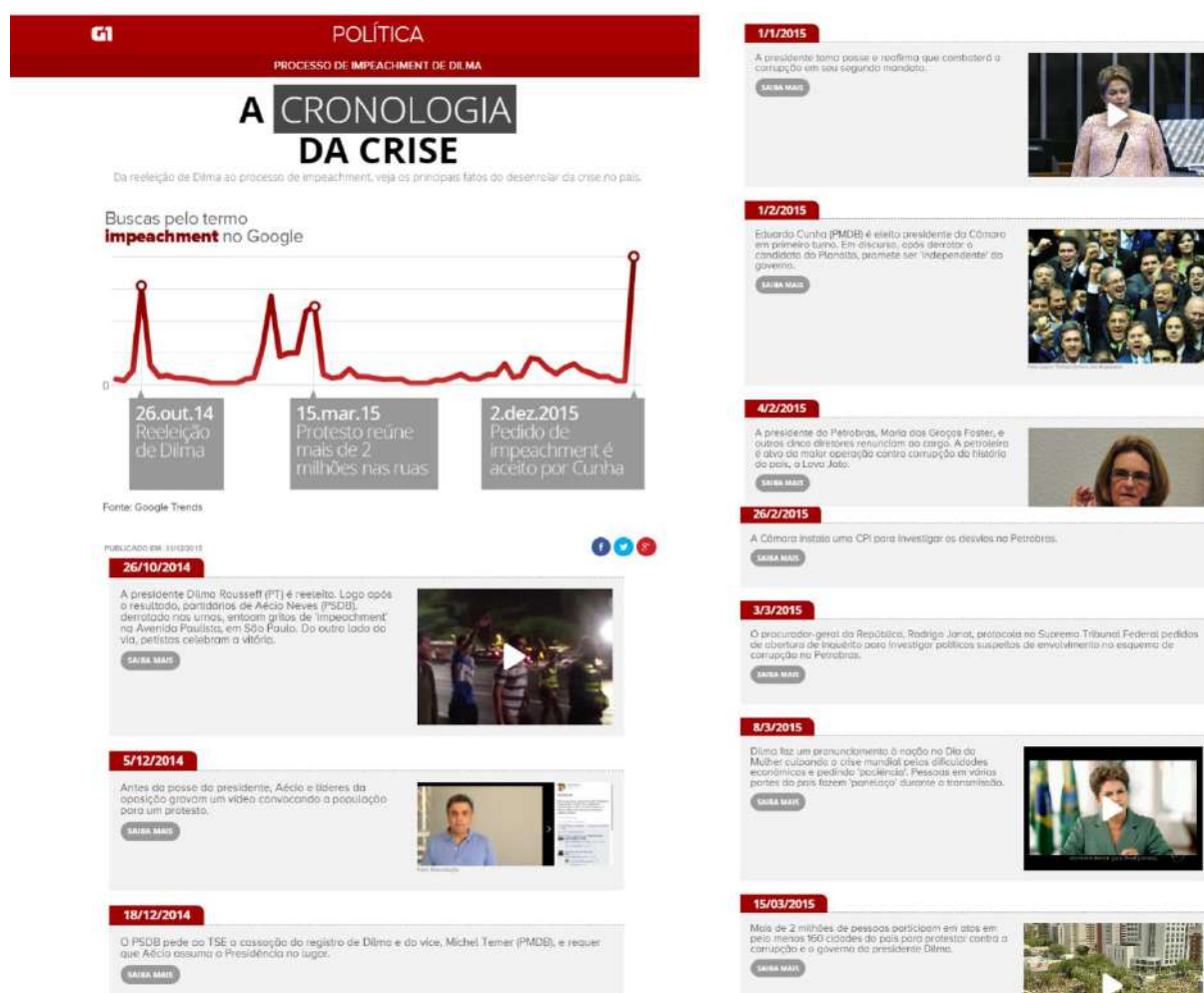
De acordo com a narrativa apresentada pelo G1 em sua cronologia da crise (Figura 10 e 11), houve uma crescente busca do termo *impeachment* no Google a partir da vitória eleitoral do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, em 2014. Esse interesse atingiu seu pico em 2 de dezembro de 2015, quando o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, autorizou a abertura do processo, sob a acusação de que a presidente havia cometido crime de responsabilidade fiscal devido às “*pedaladas fiscais*” no repasse da União para os bancos públicos.

Diante das manchetes e fatos destacados pela matéria especial, é possível notar que, além dos destaques sobre a *Operação Lava Jato*, houve uma tentativa de demonstrar uma crescente manifestação popular pró-*impeachment* ao longo de 2015. Um dos destaques foi o dia 15 de março de 2015, no qual a manchete destacada afirmava que mais de 2 milhões de manifestantes foram às ruas em todo o país. No entanto, esses números se apresentaram contraditórios pela divergência entre os dados apresentados pelos organizadores das manifestações, que divulgaram números maiores que os da polícia militar, que apresentavam números bem inferiores. Além disso, houve destaque para pesquisas de opinião que

classificavam o governo como ruim ou péssimo, contribuindo para uma sensação de instabilidade governamental.

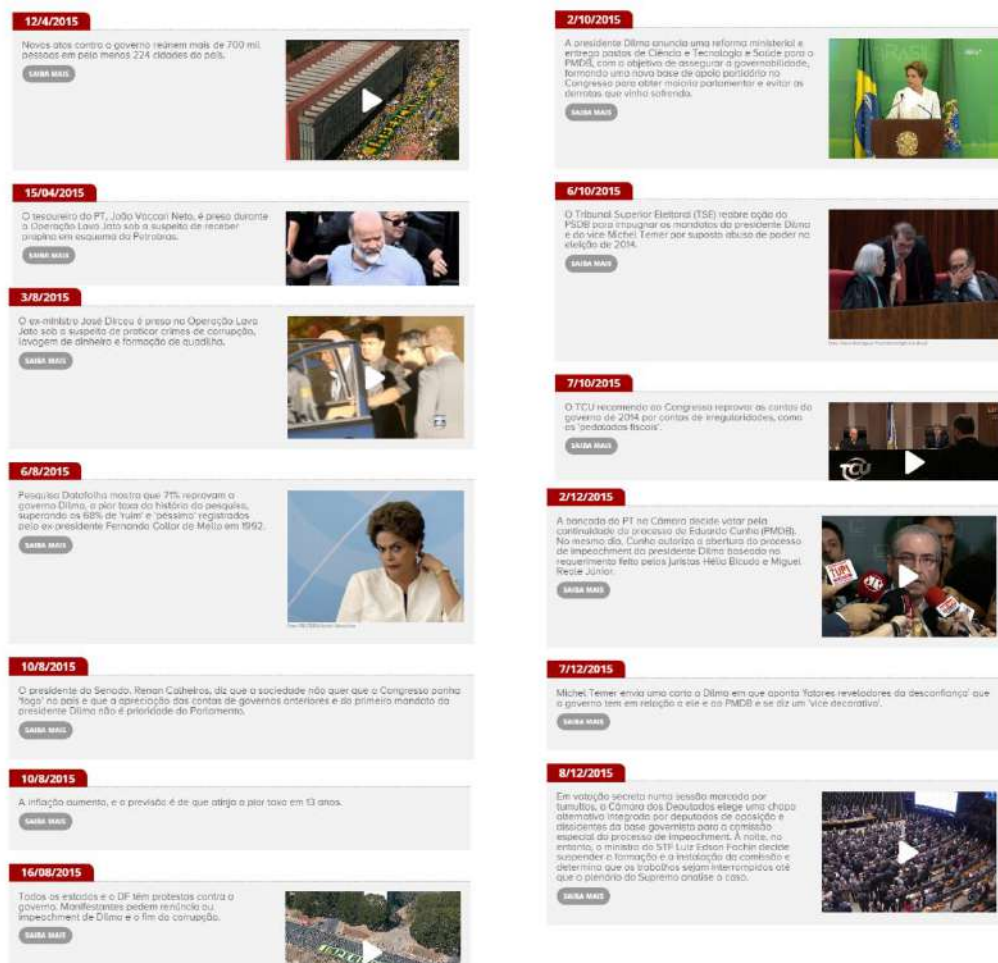
É importante ressaltar que, em agosto de 2023, o processo de improbidade administrativa, o qual foi o motivo legal apresentado para cassação do mandato da presidente Dilma Rousseff, foi arquivado por unanimidade pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) por falta de fundamentação das acusações em 2023 (Richter, 2023). Além disso, mesmo com o processo de *impeachment* consolidado pelo Senado em 2016, a presidente não teve seus direitos políticos cassados. Isso aconteceu porque a Casa realizou duas votações distintas, uma para afastar definitivamente a chefe do Executivo e outra para decidir se ela perderia ou não seus direitos políticos.

Figura 10: A cronologia da crise.



G1. A cronologia da crise. [Captura de Tela] G1. Dezembro de 2015. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/politica/2015/processo-de-impeachment-de-dilma/a-cronologia-da-crise/>. Acesso em: 08 de abr. 2024.

Figura 11: A cronologia da Crise- Parte 2



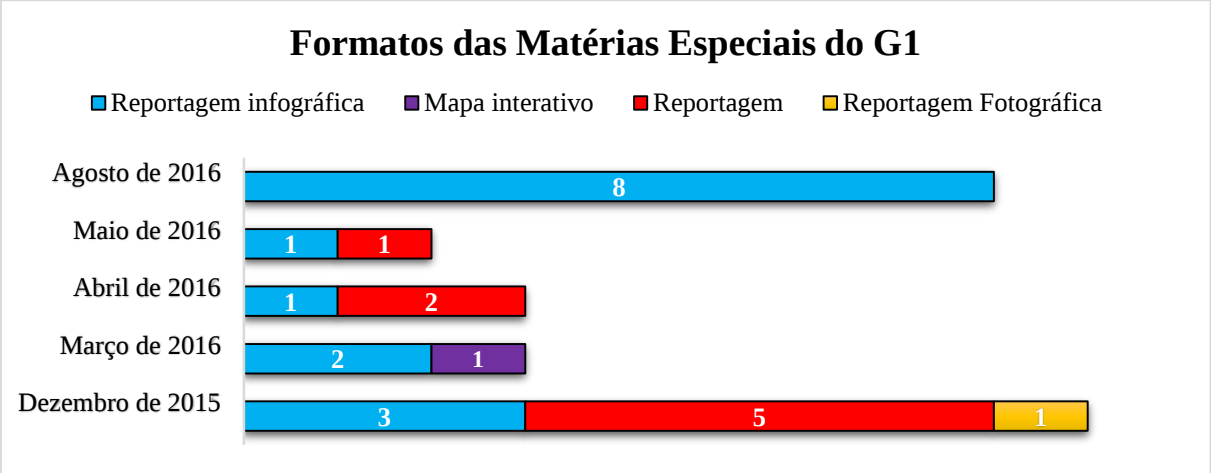
G1. **A cronologia da crise.** [Captura de Tela] G1. Dezembro de 2015. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/politica/2015/processo-de-impeachment-de-dilma/a-cronologia-da-crise/>. Acesso em: 08 de abr. 2024.

A matéria especial que narra *A Cronologia da Crise* foi a primeira de uma série de especiais do G1 sobre o processo de *impeachment*, conservadas na seção política do portal. Ao todo, são oito matérias em destaque. No entanto, foram encontradas outras dezessete matérias especiais publicadas ao longo do processo, visando orientar e dar sentido às diferentes fases do *impeachment*.

Para atingir seus objetivos, o G1 utilizou cinco formatos diferentes na produção de suas matérias especiais: reportagens tradicionais com textos descritivos sobre os acontecimentos; mapa interativo que apresentava diferentes dados sobre as manifestações a favor e contra o *impeachment* durante o ano de 2016; reportagem fotográfica com *slides* de fotos com legendas curtas para narrar os 13 anos de poder do PT, desde a eleição de Lula até o *impeachment* de Dilma Rousseff; e reportagens infográficas que utilizam diferentes recursos multimídia, como

hiperlinks para outras reportagens, vídeos, fotografias, gráficos, fluxogramas e áudios, para narrar e dar sentido aos acontecimentos do *impeachment*.

Tabela 1:Formatos das matérias especiais do G1



Fonte: Produção da autora.2024

Ao longo do processo de *impeachment* foram publicadas quinze reportagens infográficas no G1; a escolha por esse formato de reportagem não é desprovida de intenções e simbolismos. Todas elas tinham como objetivo orientar os leitores e usuários sobre o processo, facilitar o acompanhamento em tempo real das suas fases, além de apresentar as possíveis implicações no futuro.

Para Barbosa (2015):

Os meios de comunicação também representam o passado a partir da ideia cristalizada de linearidade absoluta. Ou seja, a noção dominante do senso comum sobre a história: a da sucessão absoluta dos tempos. O passado é representado linearmente e orientado para o momento axial mais singular, o presente. E isso através de diversas fórmulas narrativas como, por exemplo, das hoje populares “linhas do tempo”, em que determinados fatos e personagens emergem produzindo um hiato numa história singular. Essa representação – uma verdadeira febre na produção das memórias institucionais – traz embutida a noção de que há um tempo que se sucede linearmente e que se pode também representar a passagem do tempo. As representações do passado através das linhas do tempo é sintoma de um tipo de história: uma história absoluta, verdadeira, que pode retomar o fio da meada da narrativa sobre o passado. Existe o pressuposto de um tempo linear e que, na sequência, com interrupções presumidas, se caminha para o presente como futuro já realizado. Reproduz a presunção de passagem homogênea do tempo e através do qual se pode caminhar. Esta representação supõe a ideia de que, vez por outra, emerge um evento singular, dotado de uma significação supra-histórica e, por isso mesmo, digno de ser representado. Também existe na linha do tempo o arbitrário de determinar aonde aquela história teria

começado. Afinal toda história que se conta deve ter um começo, um meio e um fim.

As reportagens infográficas produzidas no G1 sobre o *impeachment* fazem constantes diferentes usos do passado através da utilização de uma narrativa linear encaixada numa linha do tempo que sintetiza os acontecimentos do passado ao presente, ligando a crise econômica e a baixa popularidade da presidente Dilma Rousseff no seu segundo mandato ao escândalo de corrupção da *Operação Lava Jato*, produzindo um clima de insegurança.

A utilização dos infográficos no jornalismo digital nasceu da demanda da inovação da linguagem tradicional jornalística, que teve que se reinventar a fim de não perder espaço diante dos novos meios midiáticos e de novas formas de se comunicar através da *internet* e das redes sociais. Para Lima (2015), ao unificar elementos pictóricos, esquemáticos e texto escrito, a infografia se revela como um importante recurso de linguagem gráfica, adaptável às novas mídias e capaz de fazer frente à demanda de modernização da comunicação. Para o autor, o objetivo da infografia não é apenas tornar a informação jornalística mais atrativa, mas auxiliar o leitor a compreender algo que, comunicado de outra maneira, poderia ser complexo demais. Quanto mais nexos a pauta for capaz de estabelecer entre as notícias e os assuntos expostos no infográfico, mais rica será a reportagem.

Ao contrário do texto jornalístico linear tradicional, a reportagem infográfica utiliza diferentes recursos gráficos para construir o ato narrativo e possui uma estrutura que oferece uma estratégia de leitura não-linear com diversos fragmentos que se completam, permitindo que o leitor escolha o encadeamento da narrativa. Posto isso, os infográficos com seus *designs* coloridos são projetados para serem lidos como informação autônoma para os diferentes públicos, como um produto sistematizado que transmite a verdade e que não precisa de complemento. Para Ventura (2018), os infográficos fazem parte do jornalismo de dados, no qual a utilização dos dados permite a formulação de reportagens mais complexas e quando combinadas com infográficos tendem a envolver e deixar o conteúdo mais compreensível para o leitor, o que funciona como um atrativo para audiência.

Para Barbosa (2009):

O ato narrativo é a trama que construímos nas múltiplas ações textuais. É a construção de qualquer história que para ser inteligível deve ter começo, meio e fim. O que dá inteligibilidade às histórias que contamos é o fato de estarem organizadas numa trama que torna possível ao outro seguir a história. E isso ocorre invariavelmente nos processos comunicacionais, sejam aqueles que se referem ao nosso aqui e agora (o objeto da comunicação), sejam aqueles que se referem a um tempo que designamos como passado (a trama da história).

A organização da trama consiste, pois, na operação de seleção e organização dos acontecimentos (as ações contadas) como algo completo e uno, com começo, meio e fim.

Por trás do *design* de cada infográfico reportagem há um trabalho de seleção que transita entre acaso e controle por parte das redações. Diante da ilimitada avalanche de dados e ocorrências que saturam o cotidiano, alguns eventos são selecionados e, por vezes, identificados por seu potencial de comoção e apelo social; mais do que isso, são assim narrados, o que os transforma em um poderoso capital simbólico no jogo de disputas de poder e de construção de memórias e marcos históricos.

As maiores incidências do uso dos infográficos como matérias especiais foram em dezembro de 2015, no mês que se iniciou o processo de *impeachment*, e em agosto de 2016, mês que teve a destituição da presidente Dilma Rousseff e a posse do vice-presidente Michel Temer como presidente da república. Tanto as reportagens especiais do início como no final do processo fazem diferentes usos do passado através da utilização de uma narrativa linear encaixada numa linha do tempo que sintetiza os acontecimentos do passado ao presente, com destaque de personagens e eventos que podem ser acompanhados detalhadamente por meio de *hiperlinks* que ligam os fatos destacados a uma reportagem publicada pelo G1 no calor do momento.

Em dezembro de 2015 as reportagens especiais (Figura 12) tinham o objetivo de explicar o que era o *impeachment*, como funcionaria, os próximos passos, além de apresentar os motivos da crise que levou ao acolhimento das denúncias do crime de responsabilidade pelo presidente da Câmara dos Deputados e às fundamentações legais por meio da sintetização da *lei do impeachment*³¹ para o grande público.

Figura 12: Reportagens Infográficas- Especial G1. Dezembro de 2015

³¹ Confira em: BRASIL. Lei dos Crimes de Responsabilidade; Lei do Impeachment. **Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11079.htm>. Acesso em: 1 set. 2021.



Captura de Tela das manchetes das Reportagens Infográficas publicadas no G1 em dezembro de 2015. Acesso em: 08 de abr.2024

A utilização dos infográficos como reportagem especiais do G1 durante o processo de *impeachment* apresenta uma dupla funcionalidade na produção de sentidos; de acordo com a operação midiográfica, a primeira está ligada à escritura do *impeachment* na cena pública brasileira com acompanhamento em tempo real das suas fases e procedimentos, e a segunda na inscrição do processo como um marco emblemático na História do Tempo Presente no Brasil.

Para historiadora Sônia Meneses (2012), há três aspectos que são fundamentais no processo que precede a escritura do acontecimento na cena pública: as definições de fato, veracidade e pluralidade. Para a autora, cada um desses elementos comporta outra série variada de elementos que serve para ordenar as ocorrências cotidianas em hierarquizações complexas de conteúdos que irão se tornar as notícias em possíveis acontecimentos emblemáticos na etapa seguinte da inscrição, quando os eventos serão tratados como resíduos e monumentos em uma dada sociedade. Organiza-se, por assim dizer, uma escritura do imediato, que significa as ações cotidianas em sistemas de conformações ideológicos, linguísticos e sociais, como as apresentadas nos Especiais do G1 sobre o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

É nessa perspectiva que analisamos as reportagens infográficas produzidas pelo G1, nas quais o portal de notícias *online* partilha com seus usuários de um arcabouço cognitivo, interativo e pragmático que se situe na própria materialidade das relações cotidianas. As reportagens infográficas publicadas em agosto de 2016 apresentam bem a transformação do processo em uma escritura em cena pública; a partir da figura 13 podemos observar que, entre os dias 25 a 29 de agosto, o G1 produziu quatro reportagens infográficas para acompanhar o

julgamento do *impeachment* no Senado; através de uma narrativa novelizada, cada infográfico narra os principais pontos do processo, com destaque para falas da acusação e defesa, com fotos, vídeo dos discursos proferidos, e *hiperlinks* que ligam a outras matérias.

Para Meneses (2012), quando se mantém um palco preparado para enquadrar e significar as ocorrências cotidianas há, portanto, uma predisposição interpretativa que se antecipa ao evento. É o tempo e o mundo das estruturas de agenciamento que se organizam antes da acontecência que no futuro tornar-se-á a protagonista da construção narrativa. Em outras palavras, quando o G1 prepara uma reportagem infográfica para acompanhar o julgamento por meio de uma narrativa novelizada, há um direcionamento e enquadramento para que se justifique o resultado do processo e o afastamento da presidente Dilma Rousseff, principalmente pelo destaque maior dado para as acusações e atritos que aconteceram entre oposição e partidários da presidente.

Figura 13: Julgamento do *impeachment* no Senado



Captura de Tela das manchetes das Reportagens Infográficas publicadas no G1 em agosto de 2016.³²

³² Confira as reportagens em: **Julgamento de Dilma - Dia 1.** G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/julgamento-de-dilma--dia-1>>. Acesso em: 17 jun. 2024. **Julgamento de Dilma - Dia 2.** G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/julgamento-de-dilma--dia-2>>. Acesso em: 17 jun. 2024. **Julgamento de Dilma - Dia 3.** G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/julgamento-de-dilma--dia-3>>. Acesso em: 17 jun. 2024. **Julgamento de Dilma - Dia 4.** G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/julgamento-de-dilma--dia-4>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Foram quatro reportagens infográficas publicadas no dia 31 de agosto de 2016 (Figura 14), que marcam o fim do processo de *impeachment*. Cada reportagem busca apresentar uma visão geral do processo por meio da retrospectiva e da utilização da linha do tempo como um recurso para novelizar os fatos. No infográfico do *impeachment de Dilma*³³ é apresentada a síntese final do julgamento que a presidente enfrentou, sendo dividido em cinco atos narrativos: perda do mandato; discurso de Dilma que apontava que teria sido vítima de um golpe; Posse de Temer, que declarava que o processo havia sido legal; Repercussão e manifestações contra e a favor; e Repercussão Internacional com capas de jornais do Estados Unidos, Espanha e Argentina.

Figura 14: Reportagens Infográficas- Especial G1. Agosto de 2016



Captura de Tela das manchetes das Reportagens Infográficas publicadas no G1 em 31 de agosto de 2016

Já no infográfico da *eleição ao impeachment*³⁴ é apresentada uma linha temporal que narra os fatos de outubro de 2014 até o julgamento final do Senado, em agosto de 2016. É

³³ Confira em: **Impeachment de Dilma**. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/impeachment-de-dilma>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

³⁴ Confira em: **Da eleição ao impeachment de Dilma**. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/processo-de-impeachment-de-dilma/da-eleicao-ao-impeachment/>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

importante ressaltar que essa reportagem é uma atualização da linha do tempo da reportagem publicada no início do processo, que buscava trazer uma cronologia da crise que levou ao *impeachment* (Figura 10). A reportagem se inicia da mesma forma, com apresentação de um gráfico (Figura 15) produzido pelo *Google Trends* sobre a busca pelo termo *impeachment* no maior navegador de pesquisa do Brasil, o *Google*.

A intenção do gráfico é apresentar que ao longo do processo teve um crescente interesse do público brasileiro em entender e acompanhar o processo de *impeachment*, tendo seus ápices na abertura do processo, em 2 de dezembro de 2015, em 17 de abril de 2016, com a votação aberta e televisionada na câmara dos deputados, e em 12 de maio de 2016, quando o Senado afasta Dilma temporariamente da presidência e o vice Michel Temer assume como presidente interino. Entre os fatos narrados na linha do tempo é perceptível que há uma tentativa de associar a crise econômica e *Operação Lava Jato* ao processo de *impeachment*, como se fossem parte de uma mesma novela com diversas reviravoltas, entre defesa e acusação, vazamento de áudios e o julgamento na Câmara e no Senado como capítulos finais de uma história.

Figura 15: Reportagem Infográfica: Da Eleição ao *Impeachment*



Da eleição ao impeachment de Dilma. [Captura de Tela] G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/processo-de-impeachment-de-dilma/da-eleicao-ao-impeachment/>>.

Os infográficos *Dilma: de mãe do PAC ao impeachment*³⁵ e *Da esperança à crise, os 13 anos do PT*³⁶ buscam trazer uma retrospectiva do governo Dilma Rousseff. O primeiro faz uma biografia da presidente, do seu nascimento ao *impeachment*, tendo destaque para sua resistência à ditadura, início da vida política, sua atuação como ministra no governo Lula, o câncer que enfrentou, sua eleição em 2010, e reeleição em 2014 e o *impeachment*. No infográfico há uma pequena exposição dos motivos que levaram à sua destituição, segundo o G1:

Considerada 'linha dura' com os subordinados e de difícil articulação com o Congresso Nacional, Dilma teve ampliadas as dificuldades políticas já no início da segunda gestão, com a eleição de Eduardo Cunha (PMDB-RJ) para a presidência da Câmara, as novas revelações da Operação Lava Jato e uma forte queda na popularidade após a adoção de medidas econômicas que havia criticado durante a campanha pela reeleição – o ajuste fiscal (G1, 2016).

No trecho acima é possível notar que há uma clara intenção de construir a imagem de uma presidente intransigente, com traços de personalidade forte e que supostamente a incapacitaram de governar e negociar com o Congresso Nacional e impedir o *impeachment*. Além disso, a reportagem, através das fotos e destaque, tem como objetivo associar a presidente Dilma ao ex-presidente Lula, como se uma figura não pudesse existir sem a outra.

Para Menicucci e Martim (2017), desde a eleição de 2010 o discurso de incompetência foi amplamente divulgado pelos grandes grupos de mídia, sempre relacionado ao que o sistema patriarcal entende como a incapacidade de uma mulher governar um país. Alguns veículos chegaram a insinuar que Dilma seria apenas um fantoche de Lula, que este seria de fato o homem à frente das decisões. A tentativa de desqualificação seguiu-se a cada discurso de Dilma, a cada ação do governo, durante todo o primeiro mandato da presidenta. Estava pronto o terreno para a construção de um golpe que passaria necessariamente por atacar a imagem de Dilma enquanto mulher. Durante o ano de 2016 a presidente Dilma Rousseff sofreu com diversos ataques sexistas dentro e fora das redes sociais; em um dos ataques mais absurdos e agressivos, foram as produções de adesivos de carros que mostravam a presidente de pernas abertas sobre o tanque de gasolina do carro.

³⁵ Confira em: **Dilma: de “mãe do PAC” ao impeachment**. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/dilma-de-mae-do-pac-ao-impeachment>>. Acesso em: 17 jun. 2024

³⁶ Confira em: **Da esperança à crise, os 13 anos do PT**. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/da-esperanca-a-crise-os-13-anos-do-pt>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Já no segundo infográfico busca trazer uma síntese dos 13 anos de governo petistas, já no início da reportagem infográfica há um breve resumo do governo:

Desde a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, o Brasil governado pelo PT viveu anos de crescimento econômico com criação de emprego, ampliação de programas sociais e redução da pobreza. Passou por dois grandes escândalos de corrupção envolvendo a alta direção do partido: o mensalão, em 2005, e a Lava Jato, deflagrada em 2014. Com o impeachment de Dilma, o partido deixa o poder e uma herança de recessão, inflação acima da meta, rombo nas contas públicas e redução de programas sociais. O impeachment interrompe o mais longo período de poder de um partido eleito democraticamente no Brasil: 13 anos e 132 dias (G1, 2016).

Ao adotarem um discurso narrativo linear através das linhas do tempo e da retrospectiva, o G1 busca pelo início primordial do processo de *impeachment*, onde tudo teria começado; no caso, os problemas que retiraram o PT do maior cargo do executivo brasileiro estariam ligados aos escândalos de corrupção que se iniciaram ainda no governo Lula (2002-2010). Para Barbosa (2015), ao estabelecer um momento fundador o meio de comunicação eleva o acontecimento narrado à categoria de um tempo mítico e verídico.

Para Meneses (2011, p. 203):

Somente quando um evento é novamente reinscrito na cena pública e tem ampliada sua dimensão de monumentalidade, em parte já impressa no momento de sua efetivação, que se demonstrará seu potencial como acontecimento aglutinador de novos usos do passado, produtor de sentidos, marcos de memória e objeto de negociação para o futuro. Em seu momento de inscrição na duração, passa de uma dimensão de ocorrência midiática para ganhar status de ocorrência memorável.

Ao analisarmos as quatro reportagens infográficas publicadas pelo G1 em 31 agosto de 2016, deparamo-nos com uma vontade de apresentar uma narrativa que se inscreva como verdade e que se pretende histórica. Essas reportagens visam estabelecer marcos memoráveis e criar uma clara articulação temporal entre as tensões das ocorrências do presente de um país em crise e as direções para o futuro de um Brasil melhor, sem corrupção, já que em todo momento existe uma tentativa de apresentar o *impeachment* como uma solução da crise. Há também uma tentativa de dar significado ao passado, definindo padrões de representação histórica para os eventos que narra. A atuação dessas reportagens não se limita a fornecer informações relevantes para o presente, mas também busca direcionar referências para o futuro.

Para Meneses (2011), a necessidade de atribuir a algumas circunstâncias cotidianas *status* de fenômenos memoráveis coloca em cena a pretensão de uma ordenação de um tempo

que se situa além do presente. Desde o início do processo de *impeachment* o G1, por meio das suas reportagens especiais, busca evocar o passado como elemento de legitimação ou justificativa para os eventos imediatos através das linhas temporais e retrospectiva dos infográficos. Posto isso, é através da contextualização que se tem uma dada condição de permanência temporal do evento narrado, capturando e agregando-o em uma rede de significação.

2.3. O golpe sob olhar das historiadoras e dos historiadores

Em contraposição à narrativa criada pelos grandes grupos de mídias, profissionais da área de História e outras áreas afins se posicionaram publicamente contra o processo de *impeachment*, o denunciando como um golpe parlamentar, jurídico e midiático, por meio da organização do grupo *Historiadores pela Democracia*, em diferentes plataformas digitais. O grupo surgiu em meio à crise política e social que se instalou no Brasil durante o processo de *impeachment* e buscou contribuir para o debate público e para a defesa da democracia e dos direitos constitucionais, tornando-se assim uma iniciativa de História Pública.

Para a historiadora Hebe Matos (2016):

O movimento reuniu alguns dos mais importantes historiadores do Brasil e do exterior e acabou por romper, ainda que para ser criticado, o cerco de silêncio da grande imprensa brasileira em torno do alentado movimento da sociedade civil de resistência ao governo interino e à forma como chegou ao poder. Como bem disse a presidenta Dilma, ultrapassaram a fronteira do estado de exceção. Acreditamos, porém, que a sociedade brasileira saberá responder com uma vibrante negativa à pergunta de Heloisa Starling, destacada no nosso vídeo manifesto: Nós vamos mesmo abrir mão dos princípios das sociedades republicanas, princípios baseados na liberdade e na igualdade?

O movimento *Historiadores Pela Democracia* surgiu em abril de 2016 com o objetivo imediato de colher depoimentos em vídeo, cresceu como um grupo de discussões no *Facebook*, que se iniciou com a adesão de algumas dezenas de historiadores profissionais, mas ao longo do processo de *impeachment* e após o golpe o grupo foi crescendo; atualmente conta com mais de 45 mil membros com discussões variadas sobre a democracia e a política brasileira. O grupo foi criado pelo *Blog Conversa de Historiadoras*³⁷ para reunir e divulgar manifestações públicas de historiadores contra o golpe parlamentar que depôs a Presidenta Dilma Rousseff. O

³⁷ Confira em: conversadehistoriadoras.com. Acesso em: 15 de abr. 2024

movimento cristalizou-se com a iniciativa de visitar a presidenta Dilma no Palácio do Alvorada, encontro que se deu no dia 7 de junho e para o qual foi elaborado um vídeo-manifesto de 7 minutos, postado no *Facebook* e no *Tumblr*³⁸ *historiadorespelademocracia*³⁹ que demonstrava o apoio à presidente e evidenciava que o processo de *impeachment* era um golpe parlamentar e midiático.

O resultado do movimento em textos, publicações e vídeos pode ser acompanhado no *Tumblr* e no livro *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*, organizado por Hebe Mattos, Tânia Bessone e Beatriz Mamigonian. Após o golpe de 2016, o grupo continuou presente no *Facebook*, reunindo não apenas historiadores, mas todos os interessados em discutir história e democracia com o objetivo de organizar a resistência ao golpe em curso e de lutar pelo restabelecimento pleno da democracia no Brasil. Para as organizadoras do livro, o movimento era um exercício ético, enquanto profissionais de história, no qual sentiam a obrigação de denunciar o golpe em curso, tomando por base as suas experiências de pesquisa e os problemas que formularam para interrogar o passado.

O livro *Historiadores pela democracia; o golpe de 2016 e a força do passado*, que é uma das fontes primárias desta pesquisa, é apresentado pelas organizadoras como um exercício de história imediata e de História Pública a partir da seleção e organização, em ordem cronológica, de textos, entrevistas e depoimentos de historiadores e cientistas sociais produzidos, em sua maior parte, no calor do processo da crise política brasileira de 2014-2016. O livro é dividido em quatro partes: antecedentes, crônicas do golpe no olhar do historiador, historiadores pela democracia, o golpe de 2016 e as primeiras impressões.

A primeira parte do livro discorre sobre os antecedentes do golpe, tendo como texto inicial um artigo publicado na Folha de São Paulo que narra sobre o perigo do vice presidencialismo e o governo de coalizão entre PT e PSDB; além disso, apresenta quatro textos que refletem sobre a dramaticidade das eleições de 2014 e defendem a reeleição da presidente Dilma Rousseff contra o avanço neoliberal da política brasileira; já no último texto, que fecha

³⁸ *Tumblr* é uma plataforma de microblogging e rede social que permite aos usuários publicar textos curtos, imagens, vídeos, links, citações e áudio em um blog personalizado. Fundado em 2007 por David Karp, o *Tumblr* rapidamente ganhou popularidade devido à sua facilidade de uso e à capacidade de os usuários seguirem outros blogs e reblogarem conteúdos, tornando-o uma combinação única entre blogging e redes sociais. Os usuários podem personalizar seus blogs com temas e *layouts* variados, criando um espaço digital que reflete seus interesses e personalidades. A rede se tornou popular no Brasil entre 2011-2016, no entanto não acompanhou as atualizações de recursos das outras redes, o que fez cair sua popularidade. Para saber mais: TUMBLR. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tumblr&oldid=66875691>>. Acesso em: 10 mai. 2024

³⁹ Disponível em: <https://www.tumblr.com/historiadorespelademocracia-blog> . Acesso em: 10 mai. 2024

a primeira parte, há uma análise sobre a representação do Pato da FIESP- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo nas manifestações pró-*impeachment*, em dezembro de 2015.

Já a segunda parte é composta por vinte e duas crônicas de opinião e reflexivas publicadas em diferentes mídias sociais, sobre o período de disputa narrativa sobre o processo de *impeachment*. Os textos são divididos entre os meses de março a junho de 2016. O mês de março, que inicia a segunda parte do livro, é marcado pela perseguição ao ex-presidente Lula, que seria nomeado chefe da Casa Civil, e pela espetacularização da *Lava Jato* com a divulgação da gravação de uma conversa de telefone entre o ex-presidente e a presidente Dilma Rousseff.

O artigo que inicia a segunda parte do livro reflete sobre a desigualdade do Brasil por meio da comparação entre uma foto tirada na manifestação pró-*impeachment*, no Rio de Janeiro, que viralizou nas redes sociais e se tornou pauta em diferentes jornais *online* no Brasil (Figura 16), e um quadro do século XIX, de Jean-Baptiste Debret, que retrata a estrutura social do Brasil colonial (Figura 17). Além da análise que compara o Brasil de 2016 com o do século XIX, o texto destaca que é papel do historiador crítico desnaturalizar o retrato de uma mulher babá e negra empurrando o carrinho das crianças em um domingo cívico enquanto os patrões protestam contra o governo.

Figura 16: A babá na manifestação Pró-*Impeachment*



Foto: João Valadares. Correio Braziliense, Rio de Janeiro, 13 de março de 2016.

Figura 17: Um funcionário brasileiro a passeio com sua família



DEBRET, Jean-Baptiste. *Um funcionário a passeio com sua família*. 1839. Lithograph on paper. 21,7 x 34,2 cm. Coleção Brasileira, Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo.

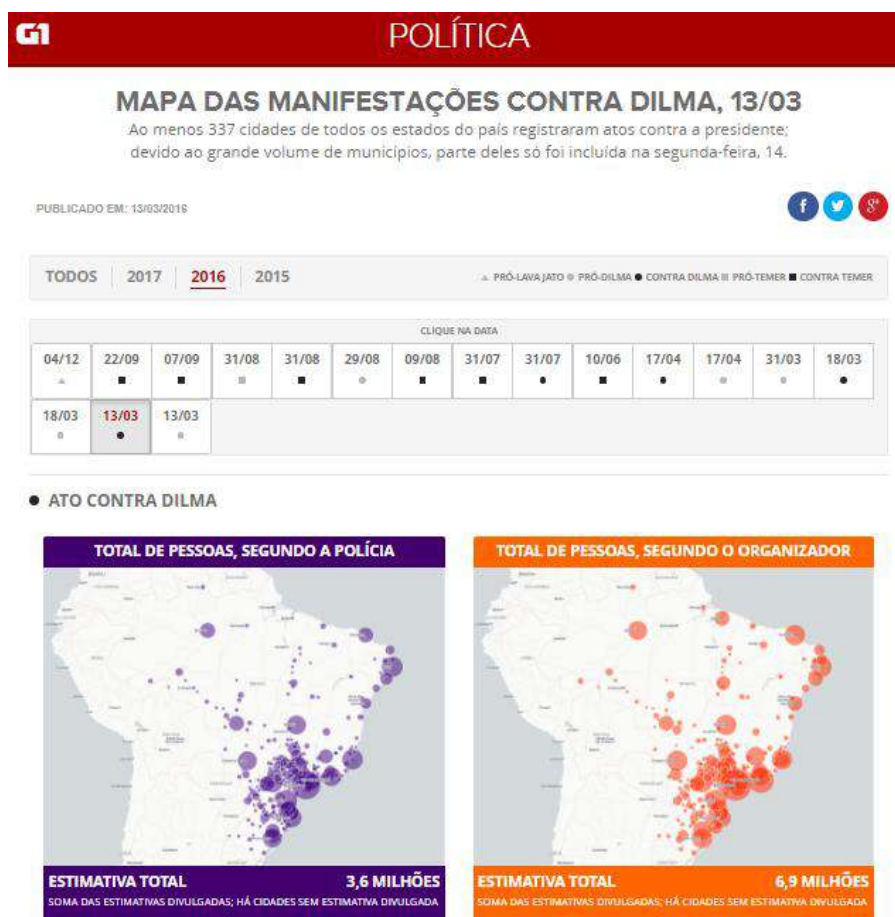
A foto, tirada pelo repórter João Valadares, se tornou um marco das manifestações pró-*impeachment* ocorridas no dia 13 de março de 2016. Em questão de minutos após a sua publicação nas redes sociais do jornal *Correio Braziliense* a imagem teve milhares de visualizações. Segundo o jornal, apenas na sua página do *Facebook* foram mais de 12,6 mil curtidas. A sequência de fotos foi visualizada 788 mil vezes, somando os dois *posts* sobre o tema. No *Twitter* do jornal duas postagens da foto renderam 11.900 visualizações. Ao longo de toda a tarde do domingo de protestos, a imagem foi utilizada tanto pelos manifestantes anti-governo quanto por simpatizantes do PT para gerar *memes*; para o jornal, essa utilização de ambos os lados demonstrava uma *internet* tão dividida quanto o país.⁴⁰

O dia 13 de março de 2016 foi marcado pelo maior número de manifestações favoráveis ao *impeachment* ocorridas em todo o país durante o processo; além disso, o momento foi amplamente divulgado e acompanhado pela grande mídia, chegando a ser televisionado em rede nacional. O portal de notícias do grupo Globo, o G1, lançou um mapa interativo com o quantitativo de manifestantes de cada estado e municípios que saíram às ruas a favor do *impeachment*; segundo o levantamento do *site*, foram 337 cidades que tiveram atos reunindo

⁴⁰ Para saber mais: CORREIO BRAZILIENSE. **Foto do Correio no Rio viraliza e expõe um país e uma web divididos.** Acervo. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2016/03/14/interna_politica,522052/memes-claudio-pracownik.shtml>. Acesso em: 12 mai. 2024

entre 3,9 a 6,9 milhões de pessoas em todo o país, havendo divergências entre os dados da polícia e dos organizadores.

Figura 18: G1- Mapa das manifestações contra Dilma, 13/03/2016.



Mapa das manifestações contra Dilma, 13/03/2016. G1, 2016. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/politica/mapa-manifestacoes-no-brasil/13-03-2016/contra/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Além da análise inicial sobre o Brasil de 2016, exposta nas manifestações pró-*impeachment*, a segunda parte do livro referente ao mês de março é composta por críticas ao judiciário brasileiro e ao então juiz Sérgio Moro, que liberou o grampo da conversa entre a presidente Dilma Rousseff e o ex-presidente Lula. Para Alaniz (2016):

Neste momento existem dois tribunais, além daqueles previstos pela Constituição, em funcionamento no Brasil: a mídia e o *Facebook*. Embora os tribunais oficiais e legítimos ainda deixem muito a desejar em termos de justiça, a interferência massiva de uma mídia partidarizada e de uma rede social que retroalimenta os ódios está cobrando um preço muito caro nestes tristes tempos. Desinformação e linchamento virtual, irracionalidade e violência, tudo contribui para um caldo de cultura perigoso e inaceitável.

Em março de 2016, intensificou-se o discurso de ódio contra a presidente Dilma Rousseff e o Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, em seu artigo "O Brasil à beira do abismo de novo" (2016), houve uma mobilização oposicionista e oportunista em torno da pauta anticorrupção contra o governo de Dilma Rousseff. Essa mobilização ganhou força apenas quando alguns grupos passaram a considerar o governo inaceitável, sem que os problemas estruturais que geraram a corrupção sistêmica fossem abordados. Além disso, o autor destaca que, desde 2014, houve um esforço por parte de grupos de direita para associar o PT ao discurso anticomunista, amplificando a produção de discursos de ódio como ferramenta política.

Entre junho de 2013 e meados de 2016 houve um movimento de reorganização de grupos de direita no Brasil. Enquanto a esquerda brasileira não conseguia dar resposta apropriada às insatisfações expostas nas jornadas de junho, movimentos identificados como de direita liberal – como o *Movimento Brasil Livre* (MBL) ou o *Vem pra Rua* – canalizaram esse sentimento de frustração e descontentamento cidadão contra o sistema político no seu conjunto num forte sentimento antipetista, começando dessa forma uma dinâmica de polarização nas redes sociais e nas ruas, cujo centro simbólico era o PT (Solano; Ortellado; Ribeiro, 2019).

A polarização entre direita e esquerda em abril de 2016 ganharia uma imagem simbólica um dia antes da votação de abertura do processo de *impeachment* na Câmara dos Deputados, como narra a historiadora Fernanda Sposito (2016):

Num dia de abril de 2016, Brasília amanheceu dividida. Seguindo a ordem do governador do Distrito Federal, um muro provisório de metal, com dois metros de altura e um quilômetro de extensão, foi instalado na Esplanada dos Ministérios. A Praça dos Três Poderes estava dividida em duas. A medida foi condenada por arquitetos e estudiosos, por ser antagônica aos princípios de liberdade e acessibilidade com que Brasília foi projetada por Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. Na prática e simbolicamente, o muro causa horror. Acende em nós a lembrança de sociedades apartadas, em que povos e grupos sociais foram mantidos cercados, ou foram eliminados, sob a mesma justificativa de “paz social”. Para o Brasil, ela é a prova material de que vivemos, neste exato momento, numa sociedade cindida, polarizada. Ainda que se possa questionar o valor dessa polarização, não conseguimos negar sua existência.

Como é possível observar na Figura 19, o muro refletia bem a polarização que o Brasil vivia. Do lado direito do muro havia os manifestantes vestidos de verde e amarelo, que eram a favor do *impeachment*; para eles o PT era o partido mais corrupto do Brasil e o definiam a sua identidade como de direita ou conservadora, não apresentando pautas programáticas, mas um

sentimento de antipetismo, conceito que os coaduna. Já no lado esquerdo havia os manifestantes de vermelho, que eram contra o processo e se identificavam com o campo progressista, com críticas ou não ao papel do petismo e sua dimensão histórica, defendendo que o *impeachment* seria um golpe e, portanto, uma agressão antidemocrática. No centro das narrativas, para ambos os lados, o PT (Solano; Ortellado; Ribeiro, 2019).

Figura 19:Brasília polarizada.



Foto de Juca Varella/Agência Brasil. Disponível em: LEAL, Aline; AQUINO, Yara. **Nos dois lados do muro da Esplanada, comemorações e vaías a cada voto.** Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-04/nos-dois-lados-do-muro-da-esplanada-comemoracoes-e-vaias-cada-voto>>. Acesso em: 20 de jun. 2024.

O mês de abril de 2016 foi marcado pela votação espetacularizada da admissibilidade do pedido de *impeachment* pela Câmara dos Deputados, em sessão realizada num domingo, com transmissão ao vivo pela TV aberta; 367 deputados e deputadas votaram a favor e 137 votaram contra. A própria declaração de votos dos parlamentares no momento da votação do *impeachment* evidenciou sua face conservadora ao rogarem pela família tradicional. Além disso, houve o uso oportunista das bandeiras anticorrupção e anticomunista por parte dos deputados de oposição. Conforme foi registrado pela historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto (2016):

Para além de esposas, filhos, netos e outros familiares, a maioria dos deputados democraticamente eleitos pela população brasileira, que também elegeu Dilma, justificou os seus “sins” em argumentos tais: “Pelos fundamentos do cristianismo”; “Pelo fim da rentabilização de desocupados e vagabundos”; “Pelo fim da CUT e seus marginais”, “Pela República de Curitiba”; “Pelo comunismo que assombra o país”; “Em memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra” [ex-chefe do DOI-CODI (1970-1974) e primeiro militar reconhecido como torturador pela Justiça brasileira, em 2008]... Isso e muito mais, com direito a arremates como o misógino e gramaticalmente incorreto “Tchau Querida!”, e sua intencionalidade de adeus à democracia.

Em vez de mencionarem as acusações de desrespeito à lei orçamentária, cerne do pedido do *impeachment*, os deputados deram seus votos baseados apenas em convicções pessoais, geralmente pouco republicanas e sem quaisquer fundamentos legais; os discursos dos deputados para justificarem a aprovação se voltou para suas famílias e convicções ideológicas (Quinalha, 2016).

Cinco dias depois da votação, a Associação Nacional de História - ANPUH lança uma nota de repúdio à votação do processo de abertura do *impeachment* e às justificativas apresentadas. Para a associação não restava dúvida de que a votação na Câmara dos Deputados teve um caráter político e ideológico. Os argumentos de ordem jurídica, pouco mencionados pela grande maioria de deputados que se pronunciaram a favor dessa medida, serviram para acobertar as reais motivações do voto, que era a campanha a favor do “Golpe” liderada por adversários políticos, por representantes das “mídias” que, retomando a tradição golpista, instigaram o ódio da população. A postura dos parlamentares durante a votação do *impeachment* e as comemorações pela vitória deixaram evidente a permanência de uma cultura política antidemocrática feita de acordos, manobras e negociações que a “Nova República” não foi capaz de eliminar (Mattos; Bessone; Mamigonian, 2016).

O mês de maio é marcado pela votação de abertura do *impeachment* no Senado e pelo afastamento da Presidenta Dilma, depois de notificada da abertura do processo. O vice-presidente Michel Temer assume como presidente em exercício, dá posse ao ministério interino e altera a estrutura ministerial, extinguindo vários ministérios. Os historiadores, ao analisarem esse processo, criticavam o comportamento do então presidente e apontavam que a sua posse era um movimento de colocar em ação um plano de governo neoliberal que foi derrotado nas urnas nas eleições de 2010 e 2024 (Fico, 2016). Desde dezembro de 2015, com a aceitação do

processo de *impeachment* pelo presidente da Câmara, Michel Temer buscou romper com o governo através de uma *carta pública*⁴¹ à presidente Dilma Rousseff. Para Green (2016):

A proposta inicial do vice-presidente Michel Temer tem sido fazer cortes no orçamento, reduzir programas sociais, eliminar proteções trabalhistas e privatizar mais empresas estatais. Além disso, ele não podia encontrar uma única mulher para assumir uma posição em seu gabinete ministerial. Seu novo governo dependerá fortemente da bancada religiosa fundamentalista no Congresso para reverter vitórias dos movimentos feministas e LGBT. O programa do vice-presidente Temer é o mesmo daqueles que perderam a eleição menos de dois anos atrás. Eu não sou bom em prever o futuro, mas ficarei surpreso se mais do que um punhado simbólico dos políticos do lado do pró-impeachment for condenado por corrupção, enquanto Lula certamente será impedido de concorrer a um cargo em 2018. Apertar os cintos da austeridade fiscal será um dos pretextos para cortar programas governamentais atuais.

Apesar de não se considerar bom em prever o futuro, as previsões do historiador James Green se confirmaram: o governo Temer foi caracterizado por seu projeto neoliberal. A primeira grande política regressiva imposta foi a Emenda Constitucional (EC) 95/2016⁴², que buscou fixar um limite máximo nas despesas do Governo Federal durante vinte anos, atingindo principalmente a saúde e a educação. Outra política de destaque foi a aprovação da Lei n. 13.467/2017⁴³, que alterou a CLT, simbolizando uma reforma trabalhista que atentou contra os direitos das trabalhadoras e trabalhadores. Além disso, o governo adotou uma política de desestatização que compreendia a venda de empresas estatais públicas ou de economia mista e de outros ativos de responsabilidade do Estado (Ferreira; Guimarães Júnior, 2021).

O mês de junho de 2016 é marcado pelo ato dos *Historiadores pela Democracia*, que ocorreu em Brasília, na Universidade de Brasília-UnB, e no encontro dos historiadores com

⁴¹ Confira em: **Leia a íntegra da carta enviada pelo vice Michel Temer a Dilma**. G1, 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/leia-integra-da-carta-enviada-pelo-vice-michel-temer-dilma.html>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

⁴² A PEC que congelou os gastos públicos na área social tramitou na Câmara Federal com o número 241 e foi amplamente rechaçada pela sociedade brasileira. Por conta dessa medida e da Reforma do Ensino Médio houve uma ampla resistência da sociedade brasileira, protagonizada pelos estudantes do ensino médio, com as ocupações das escolas e universidades públicas nos diferentes estados do Brasil.

Confira em: BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. (2016). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

⁴³ Confira em: BRASIL. **LEI nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm>. Acesso em: 16 jun. 2024.

Dilma Rousseff no Palácio da Alvorada. Os textos produzidos no contexto da articulação do movimento *Historiadores Pela Democracia* e pelo grupo do *Facebook* compõem a terceira parte do livro.

Os textos que abrem a terceira parte do livro são duas cartas abertas escritas pelas historiadoras Hebe Mattos e Adriana Facina, ambas publicadas em mídias sociais. Na primeira carta, a historiadora e organizadora Hebe Mattos se apresenta primeiramente como uma cidadã indignada com o comportamento misógino de ampla maioria dos deputados da Câmara baixa desse país, durante a vergonhosa votação da admissibilidade (sem qualquer base legal) do processo de impedimento de Dilma do cargo de presidente da República. Mas, também, como historiadora profissional que percebia o *impeachment* em curso como uma tentativa de golpe de Estado institucional. Para a autora, o golpe em curso foi uma reação a mais de uma década de políticas sociais inclusivas. Nesse sentido, foram comuns, entre os historiadores, as analogias com o golpe de 1964 e outros ocorridos na América Latina da segunda metade do século XX (Mattos; Bessone; Mamigonian, 2016).

Já a carta da historiadora Adriana Facina destaca que, apesar ter votado em Dilma Rousseff em 2014, havia se tornado oposição ao governo por causa dos ataques ao meio ambiente e aos direitos das populações indígenas, a capitulação diante do agronegócio, a falta de compromisso com o fim do genocídio da juventude negra das nossas periferias e a timidez na defesa dos direitos das mulheres e minorias. Para a autora, os sonhos foram negociados em nome de alianças com aqueles que traíam a presidente. No entanto, a mesma reconhecia que as conquistas democráticas que o PT representou, como a ampliação e a democratização das instituições federais de ensino e as ações voltadas para a diminuição da desigualdade social, bem como os programas *Minha Casa Minha Vida* e *Bolsa Família*. Para a autora, era por isso que ela estava na rua; em suas palavras:

Para defender a democracia e um sonho que um dia sonhamos juntas. Não aceitaremos retrocessos em nossas conquistas. Estamos nas ruas também pelo respeito que temos pela sua trajetória e porque seus inimigos são os exterminadores do futuro, os senhores da morte, os saqueadores impiedosos do povo (Mattos; Bessone; Mamigonian, 2016).

A defesa da democracia foi a principal bandeira levantada pelos historiadores durante o movimento. Diante da urgência do golpe e os diversos ataques que a presidente estava sofrendo,

o grupo *Historiadores pela Democracia* publicou um vídeo manifesto⁴⁴ que foi compilado em forma de texto na Figura 19 e replicado nas redes sociais.

Figura 20: Manifesto Historiadores pela Democracia.

The image is a graphic of a manifesto titled "HISTORIADORES PELA DEMOCRACIA". At the top, the title is written in large, bold, black capital letters. Below the title, the text "ATENÇÃO, ATENÇÃO! ULTRAPASSARAM A FRONTEIRA RUMO AO ESTADO DE EXCEÇÃO." is written in smaller, bold, black capital letters. The main body of the text is in a standard black font, with some paragraphs indented. The text discusses the state of democracy in Brazil, the role of the judiciary, and the need for resistance against authoritarianism. At the bottom, there is a date "Brasília, 07 de junho de 2016." and contact information for the group, including a website and email address. The hashtag "#HISTORIADORESPELADEMOCRACIA" is also present.

HISTORIADORES PELA DEMOCRACIA

**ATENÇÃO, ATENÇÃO!
ULTRAPASSARAM A FRONTEIRA RUMO AO ESTADO DE EXCEÇÃO.**

Corre um rio de intolerância na sociedade hoje, que condiciona a ação de vários grupos. A intolerância está na raiz do ódio, o ódio está na raiz do fascismo. Não é convencional que as ferramentas da democracia estejam sendo usadas contra a própria democracia. Estamos assistindo a um golpe de três poderes contra um: o judiciário, o midiático e o legislativo contra o executivo.

Ele foi orquestrado por um congresso que alia nossa pior tradição oligárquica com a novidade do fundamentalismo religioso. Nele, o capitalismo contemporâneo e as tradições mais conservadoras que marcaram a história do país se encontram para reafirmar o projeto excludente das elites desse país.

Amostra disso é o fato de que o governo provisório tenha adotado "Ordem e Progresso" como fundamento simbólico, lema emprestado da Primeira República quando a noção de progresso era pautada no evolucionismo social, visava-se uma só evolução rumo à civilização e o resto seria barbárie.

Como professores universitários sabemos que nos últimos dez anos a universidade brasileira vem mudando de cor. Está se tornando mais diversa e de fato mais republicana. O golpe ameaça a continuidade das políticas que buscam a integração da população negra, pobre, indígena na sociedade brasileira. Ameaça brutalmente direitos adquiridos com muita luta por trabalhadores e trabalhadoras do país.

Não queremos abrir mão dos princípios das sociedades republicanas, princípios baseados na liberdade e na igualdade. Defendemos a pluralidade e a inclusão social. Defendemos uma república onde todos são cidadãos.

Enquanto o golpe representa a força do passado na sociedade brasileira, com suas bandeiras de privilégio de classe, misoginia, racismo e corrupção, resistir é firmar os valores da democracia e da justiça social. Enquanto houver golpe, haverá resistência.

Dentro da institucionalidade democrática temos forças, no legislativo, no judiciário, na opinião pública, nas mídias alternativas e sobretudo nas ruas temos forças para barrar o golpe. Não se trata de defender esse ou aquele governo ou partido político, mas as regras do jogo democrático.

A presença de Dilma na Presidência da República, com trajetória de luta pela democracia no país representou um grande avanço para a luta das mulheres. A história fará justiça ao seu governo e reconhecerá seu esforço em tornar o Brasil um país mais justo. Sabemos que não houve crime de responsabilidade a justificar o afastamento. Já temos fonte segura a comprovar a hipótese que vínhamos sugerindo há meses, de que um golpe vinha sendo gerado. Espera-se que a Justiça comece pelo menos a considerar a hipótese do golpe, avançando na coleta de provas e decidindo de acordo com elas.

Historiadores do futuro, para fazer a história desse golpe não vão poder se fiar na grande imprensa; eles terão que contar com a mídia alternativa, com as redes sociais e com a imprensa internacional. Sabemos que está em disputa, na sociedade, na mídia e no governo interino a narrativa desse evento. Nossas vozes, somadas, defendem o retorno de Dilma à presidência e a realização de ampla reforma política e jurídica que aprofunde as conquistas democráticas do povo brasileiro.

Brasília, 07 de junho de 2016.

Reveja o vídeo-síntese e veja todas as manifestações na íntegra no Blog Conversa de Historiadoras:
conversadehistoriadoras.com
historiadorespelademocracia@gmail.com

#HISTORIADORESPELADEMOCRACIA

Imagem retirada do Tumblr Historiadores pela Democracia. Disponível em:
<https://www.tumblr.com/historiadorespelademocracia-blog>. Acesso em: 15 de jan. 2024

Para os historiadores o golpe representava a força do passado na sociedade brasileira, com suas bandeiras de privilégio de classe, misoginia, racismo e corrupção; resistir significava

⁴⁴ Confira em: **Vídeo Manifesto: Historiadores Pela Democracia**. [s.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <https://vimeo.com/169372572>. Acesso em: 24 fev. 2023

afirmar os valores da democracia e da justiça social. A posição apresentada pelos historiadores, no manifesto, deixava claro que se comprometer com a democracia e defender o golpe em curso era um exercício ético como historiadores do tempo presente e públicos. Como afirma a historiadora Marta Rovai (2016):

A História Pública é um campo da História que compreende posicionamento político - e não se confunda este termo com partidarismo ou doutrinação -, responsabilidade e compromisso em relação à produção, divulgação e circulação sobre os acontecimentos históricos, entendidos não mais na sua dimensão exclusiva da macro-história e nem do privilégio de poucos, mas em experiências cotidianas que são valorizadas e significam as vidas de "pequenos e grandes". Trata-se de "trazer a vida para dentro da história", em suas versões, de forma mais múltipla possível, fugindo dos "perigos de uma única história", como apontou Chimamanda Ngozi Adichie.

O encontro dos historiadores com a presidente Dilma Rousseff no Palácio do Planalto e o vídeo manifesto tiveram repercussão na grande imprensa. Em uma coluna de opinião os historiadores foram acusados de formação de quadrilha que defende uma bandeira partidária e de fugirem do ofício de historiador, que é narrar o passado. Reduzir o ofício do historiador a apenas observar o passado é voltar ao século XIX e ao positivismo. Além disso, é esquecer que os historiadores são influenciados pelas demandas do seu tempo presente.

Para Bonete e Manke (2023), a História como ciência nos permite compreender e demarcar que o trabalho do historiador não é algo diletante ou tendencioso, mas sim fruto de procedimentos que envolvem pesquisas, levantamentos de dados, análises de fontes e que visam à construção de conhecimentos que podem fornecer inteligibilidade na interpretação de falas, opiniões e ideias sobre a História, as quais circulam no âmbito social. As reflexões produzidas pelos historiadores no livro e no encontro com a presidente Dilma Rousseff visava se apresentar como uma escrita histórica responsável, na qual não apenas refletem sobre a democracia brasileira, mas também fortalecem a democracia através do debate que interconecta passado, presente e futuro.

Para o historiador Antoon De Baets (2022), para fortalecer a democracia por meio da escrita histórica é necessário que as reflexões sejam relacionadas à democracia por meio de dois domínios: o primeiro ligado aos relatos que compõem a própria história da democracia, nos quais os cidadãos de uma sociedade democrática, incluindo as gerações mais jovens, precisam entender suas origens e desenvolvimento para diagnosticar sua condição presente e futura. Em outras palavras, eles devem desenvolver uma forte conscientização histórica democrática, isto

é, um senso duradouro de continuidade com precedentes democráticos e de descontinuidade com precedentes não democráticos em sua história. Já o segundo está ligado aos relatos que revelam a injustiça histórica. Para o autor, lidar com as injustiças históricas é um tema central de todas as democracias. Em suas palavras:

O dever democrático de lidar com a injustiça histórica inclui o chamado dever do Estado de investigar atrocidades passadas. Em geral, pode-se dizer que não lidar apropriadamente com a injustiça do passado - não investigando e não punindo - continua aquela injustiça passada; uma injustiça passada continuada aumenta o risco de recorrência de conflitos e governo não democrático e, assim, ameaça permanentemente a existência da democracia. Nessa área, os historiadores responsáveis, junto aos Estados, têm um importante papel a desempenhar. As visões de injustiça histórica frequentemente diferem agudamente dentro de uma única sociedade e dão origem a múltiplas formas de conscientização histórica. Quando os historiadores oferecem interpretações plausíveis da injustiça histórica, colocadas no contexto da época em que foi infligida, eles desfazem o emaranhado das versões oficiais depois a criação segredo, silêncio e mentiras generalizadas que prevaleciam durante esse passado repressivo (De Baets, 2022, p. 205).

Posto isso, quando o grupo se historiadores pela democracia se propôs a desvelar os segredos e quebrar o silêncio imposto pela grande mídia, que minimizou as notas de repúdios e atos a favor do governo e contra o golpe, bem como desmantelar versões oficiais distorcidas e ampliar o quadro de interpretação do processo de *impeachment*, o grupo visou lançar luz sobre a injustiça histórica que a presidente Dilma Rousseff vinha sofrendo a partir de um novo tipo de golpe de Estado que utilizavam os recursos democráticos e legais para enfraquecer a democracia e assim instituir um novo governo que correspondia às demandas neoliberais da sociedade globalizada.

Na quarta e última parte reúne três abordagens interpretativas sobre os sentidos do golpe escritas em julho de 2016, às vésperas do julgamento do processo de *impeachment* no Senado Federal, que consolidaria o golpe no dia 31 de agosto de 2016, com a perda de mandato da presidente Dilma Rousseff.

O primeiro texto dessa parte, “*O golpe de 2016 na vida das mulheres*”, escrito pelas historiadoras Ana Flávia Cernic Ramos e Glaucia Fraccaro, discute o impacto do *impeachment* de Dilma Rousseff nas mulheres brasileiras, traçando um paralelo histórico com a luta pelo voto feminino iniciada em 1922. Destaca os avanços alcançados durante o governo de Dilma, incluindo a aprovação da Lei Maria da Penha e programas sociais como *Bolsa Família* e *Minha Casa Minha Vida*, que promoveram a autonomia das mulheres e ajudaram a diminuir a desigualdade social e de gênero. Além disso, o texto ressalta que o *impeachment* de Dilma foi

motivado por uma reação misógina ao aumento da participação feminina na política, comparando as críticas a ela com o tratamento dado a presidentes homens.

Para as autoras, a remoção da presidente Dilma Rousseff do cargo representou um golpe contra a democracia e os direitos das mulheres, reforçando estereótipos de gênero e ameaçando retrocessos nas conquistas femininas. A volta da presidente ao poder seria uma derrota para essa lógica patriarcal que confina as mulheres ao lugar doméstico. Para finalizar o texto as autoras afirmam que mesmo com a queda de Dilma a luta das mulheres continuaria, até que todas fossem livres.

O segundo texto que compõe a quarta parte do livro foi escrito pela historiadora Kátia Gerab Baggio, intitulado de “*Entre 2013 e 2016, das “Jornadas de Junho” ao golpe*”; destaca que o Brasil vivenciava um período de intensa agitação política, que teve como catalisador as “Jornadas de Junho” de 2013, que inicialmente reivindicavam melhorias no transporte público, mas rapidamente expuseram profundas divisões sociais e políticas. Manifestações violentas, tanto da esquerda quanto da direita, evidenciaram um crescente radicalismo. A insatisfação com os governos do PT e os escândalos de corrupção da *Operação Lava Jato*, alimentados por uma mídia antipetista e exacerbada pelas redes sociais, levou ao fortalecimento de uma direita extremista. Além disso, a autora destaca que houve influência externa na mobilização do *impeachment*, no qual uma organização ultraliberal norte-americana teria apoiado financeira e logisticamente grupos como o *Movimento Brasil Livre* (MBL) na campanha pró-*impeachment*. A autora finaliza o texto afirmando que estávamos vivenciando um dos momentos mais marcantes e cruciais da história republicana brasileira. E desejava que a democracia sobrevivesse a este duro golpe.

O texto que encerra o livro foi escrito pelo historiador francês Laurent Vidal e publicado originalmente no jornal francês *Le Monde* em 14 de julho de 2016. Intitulado “*No Brasil, o golpe de estado como dramaturgia clássica*”, o artigo destaca que no Brasil estava havendo um novo modelo de golpe de Estado: diferente do golpe militar de 1964, o golpe de 2016 é movido pela dramatização política como os golpes do século XVII. Para o autor, o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff foi dramatizado pela mídia e pelos políticos, retratando-a como responsável por uma gestão populista e corrupta. Ele critica a justificativa de “prudência extraordinária” usada para justificar o *impeachment* como um ato necessário para salvar o país da crise econômica e política. O autor finaliza o texto afirmando que o que estava em curso no Brasil era o ressurgimento de uma forma clássica de golpe de Estado.

O posicionamento do grupo *Historiadores pela Democracia* se baseou em uma análise crítica do processo de *impeachment*, o qual foi interpretado como uma ação ilegítima e antidemocrática, com raízes profundas na história política do país. Os historiadores argumentaram que o *impeachment* foi utilizado como uma manobra política e midiática para derrubar uma presidente eleita democraticamente, e que não havia evidências suficientes para justificar a acusação de crime de responsabilidade. Além disso, apontaram que o processo se baseou em interesses políticos e econômicos, influenciado por setores conservadores da sociedade brasileira que se opunham às políticas sociais e de redistribuição de renda implementadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Para o historiador Daniel Pinha (2023, p.3):

O contexto político brasileiro no tempo presente tem sido marcado por uma ambivalência. Por um lado, há uma corrosão dos valores democráticos assentados nos conceitos de cidadania e direitos humanos, estruturantes da concepção de história que moldou ético politicamente as historiografias acadêmica e escolar pós-redemocratização; por outro, acompanhamos, nas ações dos movimentos sociais e no debate público, o crescimento de lutas por alargamento destes mesmos princípios, na direção de uma ampliação da democratização, deslocando o paradigma democrático fundado na forma moderna, orientado no paradigma europeu-branco-masculino capitalista, rumo a um enfrentamento das desigualdades e assimetrias históricas constituintes da formação social brasileira – e os impactos deste deslocamento já começam a ser sentidos no âmbito da historiografia acadêmica e do ensino de história. A crise se evidencia no tempo presente de enunciação do discurso historiográfico, portanto, a partir destes movimentos de esgarçamento e alargamento do horizonte democrático, tensionando as próprias formas de narrar a história por professores e historiadores.

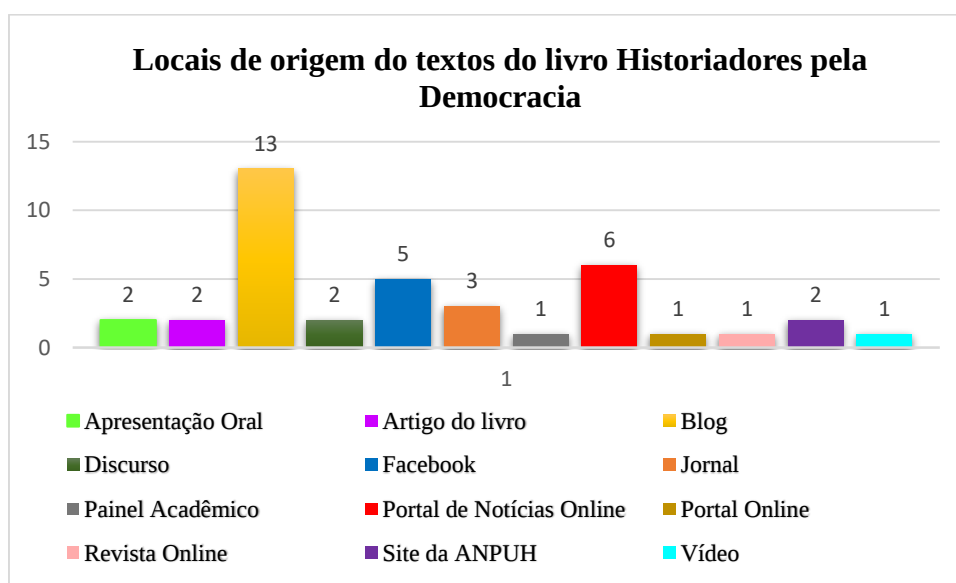
Para o autor, a experiência de um período de crise sugere um reordenamento do discurso historiográfico inscrito neste tempo presente atual. O movimento *Historiadores Pela Democracia*, em 2016, nasce de uma necessidade urgente (típica do regime atualista) dos historiadores se conectarem ao debate público, apresentando um contraponto à narrativa da grande mídia e denunciando o golpe. Para responder tais demandas, fizeram também uso do passado, mas sem abusar dele. Ora demarcando seus protocolos de verdade e a reivindicação da voz especializada, ora admitindo um grau de abertura das fronteiras disciplinares, em função da necessidade de escuta e ampliação de vozes políticas geradas no interior da crise (Pinha, 2023).

É nesse contexto de crise que a História Pública se torna fundamental para lidar com tensionamentos e alargamentos dos usos públicos do presente e do passado. Diferente da crença ingênua em uma "ciência histórica neutra, distante e apolítica", no ensino de história em que os

"fatos falam por si" e na restrita concepção de que só é possível pensar os acontecimentos em espaços formais de educação, a História Pública é compromisso com a construção, o acesso e os efeitos políticos de múltiplos saberes, que devem circular da forma mais democrática possível (Rovai, 2016).

Para a organizadora do livro Hebe Mattos (2016), a historiografia contemporânea não supõe a construção de versões unívocas da história, mas um conhecimento sobre o passado que está sempre se transformando a partir da formulação de novas questões. É o rigor metodológico, com diversidade teórica e multiplicidade de abordagens, o que define nossa formação profissional. É diante da perspectiva da democratização do conhecimento que os textos reunidos no livro *Historiadores pela Democracia* foram publicados em diferentes lugares da *internet*, como *blogs*, jornais, redes sociais, conferências públicas, etc. Essa variedade pode ser vista na tabela a seguir:

Tabela 2: Publicação de origem dos textos do livro *Historiadores pela Democracia*



A presente dissertação parte da concepção de que tanto a História Pública como a História do Tempo Presente são perspectivas de uma historiografia que busca se adequar a uma sociedade cada vez mais massificada e tecnológica, que sofre por intermediações de diversas produções midiáticas direcionadas a criar e difundir uma narrativa historiográfica de acordo com seus interesses, transformando assim a história em um produto a ser consumido.

Tanto a História Pública como a História do Tempo Presente como objeto de estudo referem-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização, lidando com as

diferentes narrativas, memórias e interesses. Estão inscritas nas experiências analisadas e intervindo nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades como forma de fundamentar-se através da construção de referências sólidas, com novos métodos e abordagens (Delgado; Ferreira, 2013). Cabe ao professor e historiador o desafio da mediação nos usos públicos desse passado presente.

A relação entre a História do Tempo Presente e História Pública está intimamente ligada às reflexões sobre o Ensino de história, uma vez que lida com usos públicos e políticos que são feitos do passado no presente. Além disso, todas essas áreas lidam com as escolhas que são feitas acerca do que os diferentes públicos devem conhecer sobre seu passado coletivo. Para Nucia e Oliveira (2022), essas escolhas não são aleatórias ou estanques; muito pelo contrário, são definidas a partir de interesses políticos do presente acerca do que deve ser lembrado ou esquecido, do que deve ser comemorado ou não. Este movimento de lembrar e esquecer tem a ver também com uma concepção de futuro, uma vez que, a partir das experiências do passado, é possível estabelecer interpretações acerca do contexto no qual estão inseridos no presente, bem como escolher como atuar no espaço público.

Para Klaus Bergman (1990), a Didática da História constitui um campo de investigações sistemáticas sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos, de pesquisas sobre as elaborações da História em sua recepção e transmissão, bem como sobre os usos públicos e políticos da História. A Didática da História também envolve a análise dos saberes históricos produzidos fora da academia e do ambiente escolar, que circulam em esferas como a mídia, os jornais, os museus, o cinema, plataformas de *streaming*, obras de arte, redes sociais e outros espaços que compõem a cultura histórica de uma sociedade. Em outros termos, a preocupação central é o significado da História em suas múltiplas dimensões, a sua produção, a sua circulação e a sua utilização social dos conhecimentos históricos.

É através da Didática da História e da Educação Histórica e dos seus teóricos que iremos apresentar uma alternativa para lidar com as disputas de narrativas entre jornalistas e historiadores sobre 2016.

CAPÍTULO 3: BRASIL, 2016 ENTRE O LÚDICO E A EDUCAÇÃO DA HISTÓRICA

Do ano de 2013 a 2016, o cenário político brasileiro passou por uma série de eventos significativos que fomentaram a necessidade de uma reflexão crítica sobre nosso contexto social e político. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e as investigações da *Operação Lava Jato*, conduzidas pela Polícia Federal, impactaram a vida prática da população e os processos de construção do pensamento histórico. Esses eventos contribuíram para a polarização política e a emergência de ideias revisionistas. Em busca de apoio, representantes de uma esfera política conservadora tentaram controlar a informação e distorcer o conhecimento científico por meio das mídias sociais, afetando a educação brasileira e, especialmente, o ensino de história.

Como foi exposto no segundo capítulo, o ano de 2016 foi marcado por duas narrativas dominantes: uma que buscava legitimar o processo de *impeachment* como legal e a outra que buscava denunciar o processo como um golpe contra a democracia. Em ambas as narrativas o passado foi utilizado na construção de sentidos para fomentar uma cultura histórica-política do período.

Para Rüsen (1994), a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e os usos da história no espaço público na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o crescente interesse sobre História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em relação ao uso de argumentos históricos para fins políticos. Para o autor, a cultura histórica tem três dimensões: a dimensão estética, a política e a cognitiva.

Na dimensão estética da cultura histórica as memórias históricas aparecem, em primeiro lugar, na forma de criações artísticas, como romances e dramas históricos. Já a dimensão política da cultura histórica baseia-se no fato de que qualquer forma de dominação precisa do consentimento das pessoas afetadas; a memória histórica desempenha um papel importante nesse consentimento. Não é por acaso que a dominação política é apresentada com símbolos carregados de ressonância histórica. A lembrança histórica tem uma função genuinamente política de legitimação. Essa função geralmente é cumprida na forma de uma construção consciente e do cultivo de tradições, às quais os Estados modernos também não podem renunciar fundamentalmente, por mais que queiram entender sua legitimidade. A dimensão cognitiva da cultura histórica é realizada nas sociedades modernas principalmente por meio das ciências históricas. Com sua regulação metodológica da atividade da consciência histórica de perceber, interpretar e orientar, elas são responsáveis pelo princípio que regula suas operações

cognitivas: esse é o princípio da coerência do conteúdo, que se refere à confiabilidade da experiência histórica e ao escopo dos padrões usados para sua interpretação (Rüsen, 1994).

Para o autor, as três dimensões da cultura histórica estão interrelacionadas, são igualmente originais e não podem ser reduzidas umas às outras. Mentalmente, elas constituem um sistema de coordenadas com o qual é possível iluminar e explorar o domínio da atividade mental delimitado pela categoria da cultura histórica.

Assim como o sentimento, a vontade e o intelecto estão intimamente inter-relacionados e formam, precisamente por meio dessa inter-relação, algo como subjetividade ou mentalidade ou também intencionalidade ou autodeterminação da ação, as três dimensões da cultura histórica interpenetram-se mutuamente, e somente nessa interpenetração a consciência histórica realiza sua ação cultural característica, a lembrança histórica. Não há lembrança histórica que não seja marcada pelos três princípios (Rüsen, 1994, p. 30).

Ao promover reportagens infográficas sobre o processo de *impeachment*, o G1 utilizou os recursos da operação midiográfica para mobilizar as dimensões estética, cognitivas e política da cultura histórica. A primeira e a segunda foram mobilizadas através da dramatização do processo e da *Operação Lava Jato* como uma grande novela com as reviravoltas e resultados, na qual o roteiro principal é a crise política e econômica do Brasil, sendo o governo Dilma Rousseff o grande “vilão que impedia o progresso do país”. Já a segunda dimensão é mobilizada nas matérias especiais por meio da construção simbólica do *impeachment* como um processo legal e democrático regido pela lei, que seria capaz de resolver a corrupção e a crise. Essa narrativa buscava trazer o consentimento do público através da criação de um ambiente de instabilidade e polarização, que necessitava manifestações de apoio público tanto dos cidadãos brasileiros pró-*impeachment* quanto daqueles que eram contra.

Já o movimento *Historiadores pela Democracia*, ao denunciarem o *impeachment* como um golpe parlamentar-midiático, buscou mobilizar as dimensões cognitiva e política em seus textos. Nesse sentido, os historiadores buscam orientar e interpretar o processo como um golpe, utilizando o passado como princípio de coerência e de legitimidade para suas interpretações, sem perder de vista a dimensão ética da produção historiográfica. Além disso, seus textos têm como objetivo mobilizar a memória histórica⁴⁵ do leitor, ao apresentar uma contranarrativa daquela apresentada pela grande mídia.

⁴⁵ Para Rüsen (1994), a memória histórica orienta a perspectiva temporal, na qual o passado aparece como história repleta de sentido e significado para o presente, sempre seguindo um sistema de coordenadas políticas (entre outras coisas) que corresponde às vontades impulsionadas pelo poder com as quais os sujeitos memorialistas organizam suas vidas na prática.

Para Schmidt (2020), ao sistematizar as reflexões sobre a cultura histórica, Rüsen afirma que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização diminui as possibilidades de articulação entre as três dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Para a autora, isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica.

Esse terceiro capítulo da dissertação tem como objetivo responder a um dos grandes desafios impostos ao ensino de história nesse regime atualista imposto pela Cultura Digital, que produz a sensação de que tudo que importa está ou estará disponível no presente. Como promover a formação histórica dos alunos em um contexto de disputas narrativas e ideológicas? Para responder a tal indagação, utilizaremos as narrativas promovidas pelo G1 e pelo movimento *Historiadores pela Democracia* como a nossa fonte primária.

Além disso, será apresentada uma proposta metodológica que incorpore à Matriz da Aula Histórica da Didática Reconstrutivista, elaborada pela historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, o lúdico⁴⁶, a partir da construção de um jogo que utiliza os conceitos-chave formadores do pensamento histórico desenvolvidos pelo *The Historical Thinking Project*, liderado pelo professor Peter Seixas, da *University of British Columbia*, e pela especialista educacional Jill Colyer (CLARK, 2020). Nessa proposta, para pensar historicamente os alunos precisam ser capazes de: estabelecer significado histórico, utilizar evidências de fontes primárias, identificar continuidade e mudança, analisar causa e consequência, entender as perspectivas históricas e compreender a dimensão ética das interpretações históricas.

3.1. Brasil, 2016 entre a reconstrução e o lúdico

A reflexão dentro da sala de aula sobre o processo de *impeachment* e o Governo Dilma entre 2013-2016 impõe a adoção de uma moldura teórica capaz de abranger o conflito social de maneira mais ampla, para além de sua expressão nas instituições vigentes. Fruto de diversos

⁴⁶ O termo "lúdico" deriva do latim "ludus", que significa jogo. No contexto geral, o lúdico se refere a tudo que é relacionado ao jogo, brincadeira, diversão e prazer. Está intimamente ligado à criatividade, espontaneidade e à imaginação.

debates, esse período marca um movimento de mudança no tempo presente que gera debates e impacta a consciência histórica dos alunos, que a depender do seu acesso à informação e do seu meio, repetem e propagam discursos falsos sobre os conceitos que compreendem esse processo.

A escolha pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, com o ano de 2016 como conteúdo e objeto do jogo e da dissertação, nasceu da indagação e da percepção de alguns alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio após uma aula sobre redemocratização e as eleições de 1989, na qual indagaram: “Professora, por que nunca estudamos o presente e a política contemporânea?” Seja pelo tempo ou pela quantidade de conteúdos que devem ser ministrados de acordo com o currículo escolar, a História do Tempo Presente, no âmbito do ensino, sofre com alguns desafios que deixam os professores receosos, principalmente após os ataques do *Escola Sem Partido (ESP)*, que acusa professores de serem doutrinadores. A escolha de 2016 e do *impeachment* como objeto de estudo é baseada na percepção de que esse ano marcou uma mudança significativa na política brasileira, caracterizada por um golpe moderno que utilizou a constituição e a lei para fragilizar a democracia. Esse período também destaca a ampliação da *internet* e das redes sociais como espaços de participação política e debate, que mobilizam a consciência histórica dentro e fora do ambiente escolar.

Ao analisarmos duas fontes com diferentes perspectivas sobre um mesmo evento histórico, propomos a educação histórica como um campo de pesquisa essencial para lidarmos com os desafios da era digital, marcada pela proliferação de diversas narrativas no ambiente *online* que impactam diariamente a forma que os alunos lidam com o passado, presente e futuro. Chapman (2018) defende que a interpretação histórica se configura como um processo pautado pela lógica, distinguindo-se de meras opiniões e perspectivas. Através dessa análise crítica dos fatos, os alunos constroem sua própria consciência histórica, embasada em fundamentos sólidos.

Para Alves (2015):

A formação de uma consciência histórica moderna prima pelo uso da racionalidade histórica para a qualificação das operações mentais do pensamento histórico. Este tipo de pensamento é presente em todos os seres humanos, pois surge do enfrentamento de suas necessidades cotidianas de orientação. Para a resolução de um problema, experiências individuais e coletivas são trazidas à memória em ações cotidianas que variam, desde as mais simples (como, por exemplo, conversas informais com amigos ou parentes) até às mais complexas (discussões no âmbito profissional e ético). A rememoração das experiências passa pelo processo de interpretação que gera significado para a satisfação dos interesses do presente, com a finalidade de apresentar perspectivas de orientação para o futuro.

A escolha da *Aula Histórica da Didática Reconstrutivista*⁴⁷ como metodologia parte da perspectiva que na aula de História estamos sempre reconstruindo o passado, ao atribuir sentidos e conexões para que os nossos alunos consigam compreender o conteúdo. Para Schmidt (2020), compreender que o passado não é uma construção, mas uma reconstrução, significa, entre outros, assumir o princípio da existência dos acontecimentos do passado e a possibilidade de serem reconstruídos metodicamente. Significa também aderir ao pressuposto da narrativa como forma e função da aprendizagem histórica, considerando que a atribuição de significados e sentidos pelo conhecimento histórico relaciona-se ao entendimento de que a consciência histórica é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem.

Para a autora, a reconstrução do passado é necessária à medida em que as carências de orientação individuais ou sociais se modificam e são transformadas em outras carências. Nesse caso, o passado precisa ser novamente interpretado e reinterpretado pela consciência histórica, para permitir a orientação temporal dos sujeitos. Por isso, existe a necessidade do aluno aprender a *pensar historicamente*. Para Seixas e Morton (2013), o pensamento histórico é o processo criativo pelo qual os historiadores passam para interpretar as evidências do passado e gerar narrativas históricas.

A reconstrução do processo de *impeachment* por meio da aula de História e do lúdico visa proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, engajada e prazerosa. Através dessa metodologia, buscamos suprir a carência de orientação sobre a História do Tempo Presente, especialmente em um contexto moldado por algoritmos que limitam o acesso à informação e às diferentes narrativas.

Para Fortuna (2018), adotar uma abordagem lúdica dos processos de ensino-aprendizagem não é ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco confundir o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno jogador, mas sim a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. Além disso, é possível observar que comportamentos como cooperar, competir, ganhar, perder, liderar, seguir, antecipar, compreender o ponto de vista alheio, imaginar, planejar e realizar são aspectos essenciais não apenas para a brincadeira, mas também para a aprendizagem dos conteúdos escolares em geral.

⁴⁷ O termo *Aula Histórica da Didática Reconstrutivista* se refere à segunda matriz apresentada pela historiadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, apresentada no livro *Didática Reconstrutivista da história* (2020). A obra é fruto da tese para a obtenção do título de professora titular na Universidade Federal do Paraná-UFPR.

Para Huizinga (2001), o jogo é uma atividade voluntária, realizada em um espaço e tempo separados da vida cotidiana, com suas próprias regras e objetivos. Ele é uma atividade livre e espontânea, que envolve uma atmosfera de tensão e alegria, e que é realizada por prazer e não por uma finalidade externa. O jogo também é uma atividade social, que envolve a interação com outros jogadores, e que permite a expressão da criatividade e da imaginação. Para o autor, o jogo é uma atividade fundamental para a cultura humana, pois permite a criação de novas formas de pensamento, a experimentação de diferentes realidades e a criação de novas formas de sociabilidade.

Já Ortiz (2005) define o jogo como um fenômeno antropológico fundamental para entender a espécie humana, presente na história da humanidade desde os seus primórdios e praticado em todas as culturas. Mais do que uma atividade prazerosa, o jogo é uma lente poderosa para compreender a natureza humana, suas relações com o mundo e seu papel na formação de indivíduos e sociedades. Para o autor, as características do jogo fazem com que ele seja um veículo de aprendizagem e comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência emocional da criança. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem faz com que a criança cresça, mude e participe ativamente do processo educativo.

No entanto, é importante ressaltar que o jogo não se limita à infância e à adolescência; ele pode e deve ser utilizado como um meio formativo em todas as fases da vida. Na educação, o jogo se configura como um elemento metodológico, capaz de promover uma aprendizagem significativa, prazerosa e eficaz. Através da brincadeira, os indivíduos desenvolvem diversas habilidades essenciais, como: criatividade ao estimular a imaginação, raciocínio lógico através do planejamento e análise de jogadas, comunicação, trabalho em equipe através da cooperação e até mesmo a autoestima do jogador ao superar os desafios propostos e ser reconhecido pelos pares.

Embora o prazer e a diversão sejam elementos importantes do jogo educativo, eles não devem se tornar o foco principal da atividade. O professor deve garantir que a atividade lúdica esteja alinhada aos objetivos de aprendizagem, evitando que se torne uma mera distração ou um momento de lazer sem propósito educacional. Em outras palavras, o professor assume um papel central no processo de aprendizagem através do jogo educativo. Ele atua como um mediador, conduzindo a atividade proposta, orientando os alunos e promovendo a reflexão sobre os conteúdos. Para que isso ocorra de forma correta, é importante que o professor esteja

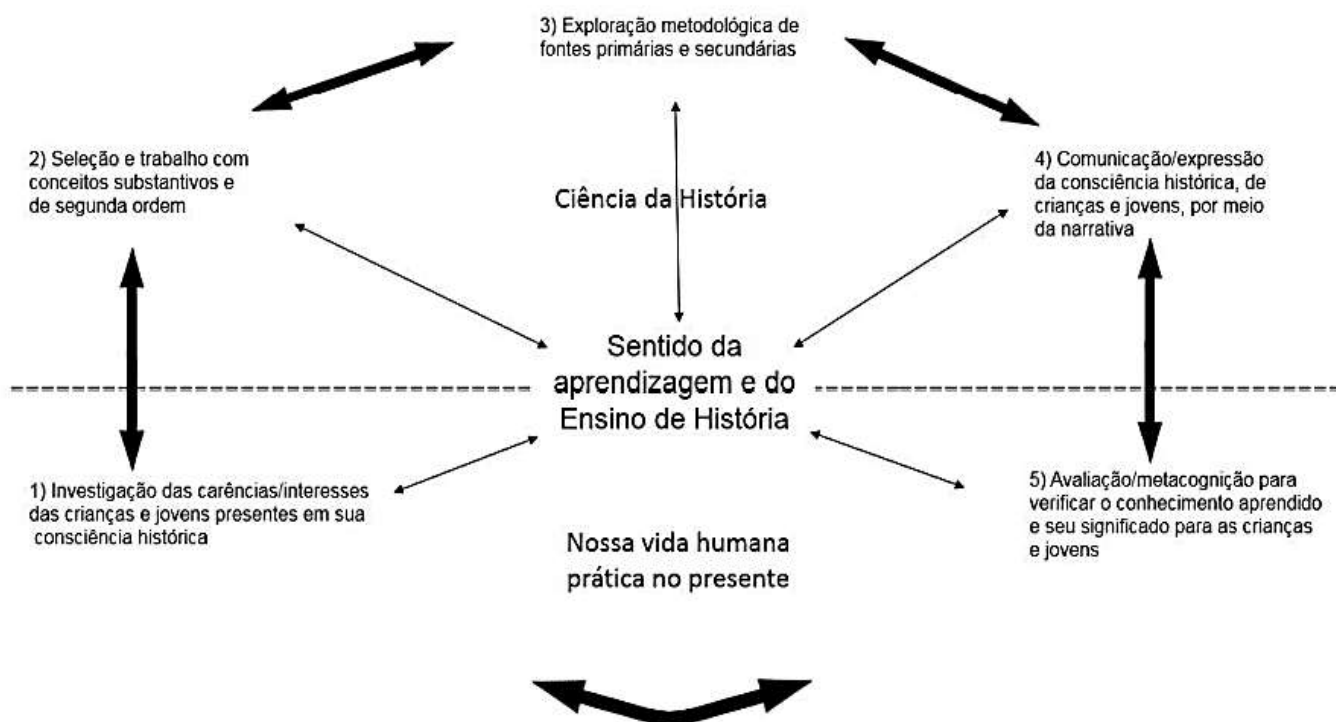
familiarizado com as regras do jogo e com os conteúdos que serão abordados, para que possa intervir e auxiliar os alunos no decorrer do jogo.

A escolha da Matriz da Aula Histórica da Didática Reonstrutivista como base para a aplicação do jogo evidencia a versatilidade desta proposta em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Além disso, visa apresentar o jogo como parte de um processo de aprendizagem mais amplo e não como uma atividade isolada, no qual, quando utilizado de forma consciente e planejada em aula, deixa de ser um mero entretenimento e se torna uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

A matriz da Aula Histórica da Didática Reonstrutivista da História é a segunda versão proposta pela historiadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e teve como inspiração a Aula Oficina, proposta pela historiadora portuguesa Isabel Barca (2004), e as matrizes do pensamento histórico desenvolvidas pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2015) e as produzidas pelos historiadores canadenses Peter Seixas (2016) e Stéphane Lévesque (2016).

A primeira versão da matriz da Aula Histórica (Figura 21) foi desenvolvida na rede de ensino do município de Curitiba, no Paraná, em 2016. Neste modelo, buscava-se a formação de sentido através dos seguintes processos: 1) Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica; 2) Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem; 3) Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias; 4) Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa; 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens (Schmidt, 2021).

Figura 21: Primeira matriz da Aula Histórica



Fonte: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Didática Reconstructivista da História e a formação da consciência histórica dialógica. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 166–184, 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1149>>. Acesso em: 21 de jun. 2024

A segunda versão da matriz, apresentada em 2020, foi reestruturada e considerou a prática social como ponto de partida e de chegada. Essa versão acentua a problematização da vida prática, levando em conta o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais da aplicação deste conhecimento. Nela, a narrativa aparece como uma prática cultural de interpretação do tempo e, conseqüentemente, meio através do qual os sujeitos elaboram a constituição histórica de sentido para a suas experiências individuais e coletivas.

Na matriz da Didática Reconstructivista da História (Figura 22) a categoria "sentido" assume o papel de um conceito-chave na aprendizagem histórica, englobando a forma, o conteúdo e a função do ensino e aprendizagem. Para Schmidt (2020), a centralidade da atribuição de sentido na aprendizagem histórica qualifica a perspectiva da "história reconstrutiva" de Jörn Rüsen, que significa pensar o passado como uma cadeia temporal de condições de possibilidades de o homem moldar o mundo e conectar expectativas de futuro a essa cadeia. As experiências do passado tornam-se sempre históricas quando se conectam diretamente, com o sentido e significado, com o presente.

Figura 22: Matriz da Aula Histórica da Didática Reconstructivista



Reprodução da Matriz da Aula Histórica apresentada no livro Didática Reconstrutivista da História (SCHMIDT, 2020).

A autora recomenda que o percurso pela matriz se inicie na prática social, através do reconhecimento das carências e interesses dos alunos, caminhando em direção ao conhecimento científico, a partir da problematização, pois a problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.

A matriz foi fundamentada nos pressupostos da Educação Histórica e foi estruturada a partir de um processo que obedece a determinados fatores e que, na prática da aula de História, ocorrem em cinco etapas de forma interdependentes:

- A primeira etapa da Aula Histórica, com base na matriz, reconhece que cada indivíduo possui uma forma única de compreender o tempo e o passado. Posto

isso, o processo de aprendizagem inicia-se com o levantamento e a valorização das carências e interesses dos alunos, sempre contextualizados em suas realidades sociais e culturais. Além disso, a matriz destaca a importância da memória e do patrimônio, como elementos que conectam o passado ao presente. Através da investigação e da análise crítica desses elementos, os alunos constroem pontes entre suas vivências e a história da humanidade.

- A segunda etapa refere-se ao papel ativo do professor na reconstrução histórica, no qual cabe a ele selecionar os conceitos substantivos e epistemológicos mais relevantes para a jornada de aprendizagem. Essa seleção considera os objetivos de aprendizagem, partindo das carências temporais e interesses dos alunos.
- A terceira etapa compreende a seleção e uso fontes históricas, primárias e secundárias, como ferramentas essenciais para a investigação e a construção do conhecimento histórico. Através da problematização e interpelação dessas fontes, os alunos são desafiados a interpretar e questionar os vestígios do passado, tecendo relações com suas próprias realidades no presente.
- A quarta etapa refere-se à orientação da produção das narrativas históricas das crianças e jovens, por meio de diferentes linguagens em que eles possam expressar sua consciência histórica a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes.
- Já a última etapa compreende o processo de avaliação contínua e sistematizada, com foco na metacognição, permitindo que os alunos reflitam sobre seus próprios processos de aprendizagem. Essa reflexão crítica os auxilia a identificar seus avanços, desafios e áreas de aprimoramento, tornando-os protagonistas de sua própria jornada de conhecimento.

A matriz da Didática Reconstructivista da História coloca o "sentido" como um eixo central da aprendizagem histórica. Ele engloba não apenas a forma e o conteúdo do ensino, mas também a sua finalidade, que é proporcionar aos alunos a capacidade de atribuir significado às experiências históricas. A história é vista como uma construção contínua, na qual o passado influencia o presente e molda o futuro. Ao estabelecer conexões entre passado e presente, os alunos podem compreender como as ações e decisões do passado moldaram a realidade atual e como isso influencia suas próprias vidas e perspectivas.

É interessante analisar a importância que o presente assume no processo de aprendizagem histórica, que vai além do relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos.

Para Schmidt (2020), o uso do presente na Aula Histórica não envolve apenas um aspecto ou estratégia de metodologia de ensino, mas adquire um estatuto orientador da relação com o conhecimento e da opção e seleção de determinados conteúdos e não outros.

A relação entre o presente e o passado na aprendizagem histórica não se configura como uma mera justaposição de fatos e épocas. Pelo contrário, trata-se de uma relação dialética, onde o presente serve como ponto de partida e de chegada para a investigação histórica. Através da análise do presente e das diferentes perspectivas históricas os alunos podem formular perguntas relevantes sobre o passado, e construir uma compreensão mais profunda e significativa dos eventos que moldaram o período em que vivem.

Ao incorporar a História Controversa na matriz da Didática da História Reconstitutivista, a autora destaca a importância de reconhecer que o conhecimento histórico é construído a partir de debates e divergências. Ao se engajar com histórias polêmicas, os estudantes são convidados a desenvolver uma consciência histórica crítica, capaz de analisar diferentes perspectivas, avaliar fontes e construir seus próprios argumentos. Além disso, são estimulados a lidarem com os sentimentos de culpa, raiva, responsabilidade, vergonha e luto.

A análise das histórias controversas, como o *impeachment* na aula de história, revela a complexidade da construção do conhecimento histórico e a importância de considerar múltiplas perspectivas. Ao reconhecer e analisar as diferentes interpretações sobre o processo, como as produzidas pelos historiadores e jornalista, podemos desenvolver uma compreensão mais crítica da história, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

Para Borries (2018), lidar com histórias difíceis, que envolvem traumas e injustiças, é um desafio significativo no ensino de história. É necessário criar um ambiente que permita aos alunos processar essas emoções e desenvolver uma compreensão mais profunda do passado. A construção de narrativas históricas inclusivas e abrangentes como o jogo *Brasil, 2016*, que incorpore o lúdico pode ser um caminho para a reconciliação. Isso implica reconhecer e integrar diferentes perspectivas, em vez de manter memórias separadas que podem perpetuar divisões e conflitos.

Aprender sobre temas controversos exige um trabalho intelectual intenso, que envolve a compreensão de contextos históricos complexos, a análise de diferentes interpretações e a construção de argumentos sólidos. Ao lidar com questões polêmicas, os estudantes são desafiados a pensar de forma autônoma e a desenvolver habilidades de argumentação e negociação.

A adoção da metodologia da matriz da Aula Histórica da Didática Reconstitutivista como ponto inicial da parte propositiva da dissertação é mais do que apresentar um roteiro pronto que pode ser aplicado por diferentes professores. É um convite à reflexão, à criatividade e ao compromisso com o ensino de história de qualidade. Além disso, é uma nova forma de lidar com histórias controversas, que causam receio e até medo de serem abordadas dentro da sala de aula em um contexto de perseguição. Pensando sua aplicação no cotidiano escolar, dividimos a aplicação da aula histórica em três momentos, que podem ser subdivididos em duas aulas simples de 50 minutos e uma aula dupla de 1:40 minutos, para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 23: Aplicação da Aula Histórica sobre o *impeachment*.



Elaboração da Autora, 2024.

Na aula 01, intitulada "Introdução ao Impeachment e ao Significado Histórico do Processo na História do Tempo Presente e História Pública do Brasil", o objetivo principal é compreender o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff e seu significado histórico. Os objetivos específicos incluem identificar e discutir o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, analisar a estética e o simbolismo das imagens associadas ao processo e refletir sobre como essas imagens influenciam a percepção pública e moldam as narrativas sobre o contexto.

A ativação do conhecimento prévio começa com uma conversa inicial para identificar o que os alunos já sabem sobre o tema e suas carências, utilizando quatro imagens que simbolizam o processo: uma foto de Dilma Rousseff, uma foto do muro de Brasília em abril de 2016, uma foto das manifestações de 8 de janeiro e uma foto das manifestações de junho de

2013. Em seguida, a discussão estética e simbólica envolve a análise dessas imagens, explorando suas características visuais, o contexto de produção e as mensagens subjacentes, refletindo sobre como elas moldam a percepção pública do *impeachment*.

A introdução ao tema inclui uma apresentação sobre o processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, explicando o contexto político e econômico que levou ao acontecimento, começando com as *Jornadas de Junho de 2013* e o impacto das redes sociais, detalhando as acusações e os procedimentos legais envolvidos. A aula conclui com uma discussão sobre o significado histórico do *impeachment*, analisando seu impacto na política brasileira e na sociedade, debatendo a importância do evento na História do Tempo Presente e na História Pública do Brasil e apresentando as fontes que serão utilizadas no jogo.

A Aula 02 é dedicada à análise histórica do impeachment da presidente Dilma Rousseff através da aplicação prática do jogo *Brasil, 2016*. O jogo foi cuidadosamente construído a partir de fontes históricas selecionadas e analisadas ao longo da dissertação, as reportagens especiais do G1 e os artigos do livro *Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*.

Durante o jogo, os alunos terão a oportunidade de interagir com essas fontes através das diversas ações disponíveis no tabuleiro. Ao analisar e questionar as evidências apresentadas, os alunos poderão desenvolver e articular suas próprias narrativas e perspectivas sobre o processo de impeachment. Esta atividade permitirá que eles expressem sua consciência histórica e aprimorem suas habilidades de argumentação e pensamento crítico. Ao final do jogo, espera-se que os alunos tenham uma compreensão mais aprofundada dos eventos e das complexidades envolvidas, bem como uma maior capacidade de analisar e interpretar fontes históricas de maneira crítica e informada.

Já a Aula 03, será dedicada à avaliação contínua e sistematizada das impressões e perspectivas dos alunos sobre o jogo e o conteúdo; cada grupo apresentará suas conclusões sobre o processo de *impeachment*, destacando as causas, consequências e diferentes perspectivas analisadas. Em seguida, haverá uma discussão sobre quais foram as continuidades e mudanças entre 2016 e a política atual. A aula será encerrada com uma reflexão sobre o processo e seus desdobramentos na política brasileira atual e as dimensões éticas de analisar essas narrativas históricas.

No próximo tópico, será apresentado como foi articulado e pensado o jogo *Brasil, 2016*, que será aplicado na segunda aula. A proposta é apresentar um jogo que adapte os conceitos do pensamento histórico, visando guiar um processo de aprendizagem gradual e desafiador, no

qual os alunos sejam capazes de pensar analiticamente, analisar fontes históricas, construir argumentos e desenvolver sua própria compreensão sobre o processo. Ao invés de uma mera memorização de fatos, o jogo com base nos seis conceitos e conteúdos históricos promove o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica. Os alunos se tornam protagonistas da própria aprendizagem, construindo conhecimento de forma autônoma e significativa, porém sem dispensar a mediação docente nesse processo.

3.2. Jogo: *Brasil, 2016*

O objetivo do jogo é promover a literacia histórica (Lee, 2006) dos alunos por meio dos seis conceitos da formação do pensamento histórico (Seixas; Morton, 2013), incentivando os jogadores a analisarem diferentes narrativas sobre o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff através das evidências produzidas pelas reportagens especiais do G1 e o do livro “*Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*”, por meio das perspectivas do governo, oposição, historiadores e jornalistas.

O historiador inglês Peter Lee (2006) propôs o conceito de literacia histórica, tendo como referência a ideia de que aprender história significa transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa. Essa abordagem propõe que o ensino de história deva dotar os sujeitos das ferramentas utilizadas pelos historiadores na produção do conhecimento histórico, capacitando-os a analisar criticamente o passado e construir sua própria visão de mundo. É importante ressaltar que o objetivo da literacia histórica é o mesmo que o dos conceitos-chaves do pensamento histórico (Seixas, Morton, 2013): não o de formar historiadores profissionais, mas sim desenvolver o pensamento histórico em cada indivíduo, permitindo-lhe uma compreensão mais profunda e engajada da sociedade em que vive.

Os conceitos do pensamento histórico e a literacia histórica são faces indissociáveis de uma mesma moeda. Juntos, formam a base para uma compreensão profunda e crítica do passado, presente e futuro. Posto isso, o jogo nasce da percepção que os conceitos fornecem as ferramentas para analisar e interpretar o passado, enquanto a literacia histórica representa a capacidade de aplicar esses conceitos de forma crítica e reflexiva na vida cotidiana.

O jogo foi pensado para ser aplicado em turmas de 3º ano do Ensino Médio e de 9º ano do Ensino Fundamental. As turmas serão divididas em grupos de no mínimo quatro pessoas,

para uma melhor jogabilidade da atividade proposta. No entanto, pode ser adaptado para até oito pessoas, no qual cada personagem pode ser jogado por uma dupla.

Para jogar *Brasil, 2016* serão necessários os seguintes materiais: um tabuleiro do jogo, cartas de personagem, evidências, eventos e debates, *tokens* coloridos para representar os jogadores no tabuleiro, um dado, moedas de jogo, e cópias das reportagens especiais do G1 e trechos do livro *Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*. A preparação do jogo envolve os seguintes passos: divisão da turma em grupos de quatro pessoas, distribuindo aleatoriamente uma carta de personagem e duas moedas para cada jogador. Para determinar a ordem de quem inicia o jogo, cada jogador deve lançar o dado e quem tirar o número maior será o primeiro. O jogo começa com a carta evento "*Acolhimento do Impeachment*" e é finalizado quando termina a rodada da última carta evento. Ganha quem tiver o maior número de moedas de influências conquistadas ao longo das rodadas por meio das ações do tabuleiro.

3.2.1 Conceitos do pensamento histórico e a construção do jogo

Os seis conceitos do pensamento histórico, propostos por Peter Seixas e Tom Morton (2013) no livro *The Big Six Historical Thinking Concepts* serviram como base para a construção do jogo *Brasil, 2016*. Segundo os autores, os seis conceitos do pensamento histórico foram projetados para repensar a forma como ensinamos História. Esses conceitos constituem uma estrutura de seis propostas para ajudar os alunos a pensar sobre como os historiadores investigam, interpretam e representam o passado. Ao aplicar esses conceitos, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, análise e construção de argumentos históricos.

O primeiro conceito a ser desenvolvido pelo jogo é o de **significância histórica**. Para Seixas e Morton (2013), a importância histórica não é algo pré-definido, mas sim um processo de construção. Eventos, personagens e acontecimentos só adquirem relevância histórica quando se demonstram peças fundamentais em uma narrativa coerente e significativa. Para construir essa narrativa significativa, é crucial que os alunos possuam um conhecimento prévio do período em questão. Através da análise crítica, eles identificam as conexões entre o passado e as questões que permeiam o presente, tecendo um fio narrativo que revela a significância histórica dos eventos estudados. Em outras palavras, a significância de um fato histórico não é intrínseca, mas sim construída a partir da forma como o interpretamos as evidências do passado.

Ao relacionarmos eventos particulares a questões relevantes para o presente, atribuímos a eles um significado que nos permite compreender melhor o mundo em que vivemos.

A primeira aula histórica visa introduzir os alunos ao contexto brasileiro de 2016, desde as *Jornadas de Junho* até o *impeachment*. Para tanto, o jogo apresenta um panorama geral do cenário político, social e econômico da época. Além disso, o manual do jogo oferece um resumo conciso do contexto que antecede o *impeachment*, fornecendo aos alunos um ponto de partida para suas investigações. Através de atividades práticas, como a análise de documentos históricos e o debate, os alunos são incentivados a identificar os eventos-chave e a compreender a importância de cada um deles para a história do Brasil.

O segundo conceito a ser desenvolvido pelo jogo é o da **evidência histórica** através das fontes primárias desenvolvidas durante o processo de *impeachment*: o livro *Historiadores pela Democracia: O golpe de 2016 e a força do passado* e as reportagens infográficas produzidas pelo G1. Ambas as fontes foram analisadas ao longo da dissertação e buscaram narrar e interpretar o processo de *impeachment* para o público mais amplo. As fontes serão apresentadas como cartas evidências que deverão ser analisadas ao longo do jogo, sendo a partir delas que os alunos devem promover suas ações e montar suas estratégias.

São ao todo cinquenta e três cartas de evidências, distribuídas entre as reportagens do G1 e os artigos do livro, organizadas conforme as fases do processo: dezembro de 2015, acolhimento do processo de *impeachment* (10 cartas); março de 2016, manifestações a favor e contra o *impeachment* e *Operação Lava Jato* (10 cartas); abril de 2016, votação do *impeachment* na Câmara dos Deputados (9 cartas); maio de 2016, afastamento da presidente Dilma Rousseff (7 cartas); junho de 2016, ato dos *Historiadores pela Democracia* (8 cartas); e agosto de 2016, julgamento do *impeachment* no Senado e fim do processo (9 cartas). Jogadores podem comprar cartas de evidência durante suas rodadas para obter novas informações e argumentos, usá-las para desafiar ações de outros jogadores, apoiando suas alegações com fatos históricos, e fortalecer seus argumentos durante debates, proporcionando uma base factual para as discussões.

Figura 24: Exemplo das Cartas Evidências



Produção da autora.2024

O terceiro conceito a ser desenvolvido pelo jogo é o da **perspectiva histórica** através das cartas de personagens, em que os alunos serão desafiados a lidar com eventos por meio dos objetivos dos diferentes atores históricos que fizeram parte do processo de *impeachment*, tendo um destaque especial para os historiadores e jornalistas como orientadores das narrativas, e o governo e a oposição como articuladores dos eventos. Cada personagem deve articular as evidências estrategicamente para defender seus objetivos. Após a finalização do jogo, cada personagem deve revelar o seu objetivo e comprovar sua narrativa através das evidências. Ganha quem tiver mais influência.

Figura 25: Cartas de Personagens



Elaboração da Autora, 2024.

Para Seixas e Morton (2013), ao adotar uma perspectiva histórica, a aula de história nos permite assumir o ponto de vista de um ator histórico cuja visão de mundo provavelmente era muito diferente da nossa, no qual, diferentes atores históricos têm perspectivas diversas sobre os eventos em que estão envolvidos. Ao definir um objetivo para cada personagem/jogador buscamos explorar as diferentes perspectivas e como as narrativas podem ser modificadas de acordo os interesses de cada indivíduo.

Já o quarto conceito a ser trabalhado no jogo é o das **causas e consequências**, a partir do qual, ao longo do jogo, os alunos/jogadores serão desafiados a enfrentar diferentes ações no tabuleiro que podem influenciar e interferir nas suas perspectivas sobre o processo de impeachment. Cada rodada, será pautada em uma carta evento, que insere novos fatos ao jogo.

As cartas de evento são reveladas em ordem cronológica ao longo do jogo, trazendo novos contextos e desafios para os jogadores. Cada carta de evento provoca uma discussão entre os jogadores, que devem usar suas cartas de evidência do evento para apoiar seus argumentos e responder às ações do jogo. Cada evento constitui uma rodada no tabuleiro e os jogadores devem organizar a sua rodada com base nela. As cartas de evento explicam as fases do processo de *impeachment*, começando com o acolhimento do pedido, em dezembro de 2015. Outros eventos incluem a *Operação Lava Jato*, as manifestações a favor e contra o *impeachment*, em março de 2016, a votação do *impeachment* na Câmara dos Deputados, em abril de 2016, o

afastamento da presidente Dilma Rousseff, em maio de 2016, o ato dos *Historiadores pela Democracia*, em junho de 2016 e, finalmente, o julgamento do *impeachment* no Senado, em agosto de 2016, marcando o fim do processo.

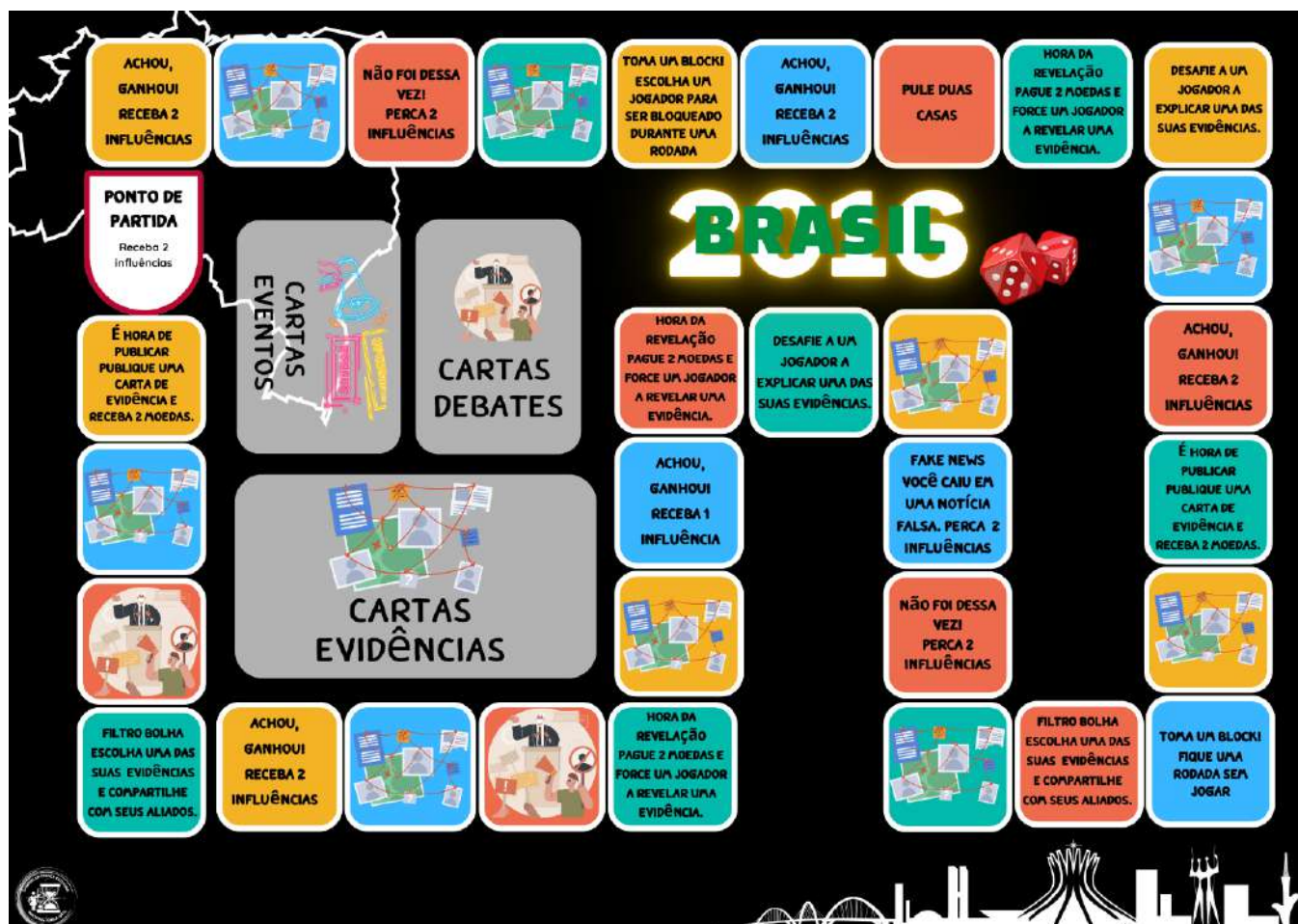
Figura 26: Exemplo das Cartas Eventos



Elaboração da Autora, 2024.

Cada mudança que ocorre no processo de *impeachment* nas diferentes rodadas do jogo é impulsionada pelas ações do tabuleiro, que podem resultar em diferentes consequências para que o jogador consiga concretizar seus objetivos. Para Seixas e Morton (2013), os eventos resultam da interação de dois tipos de fatores: os atores históricos, que são pessoas (indivíduos ou grupos) que realizam ações que causam eventos históricos, e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais os atores operam. Posto isso, as mudanças propostas no tabuleiro visam criar uma rede complexa de causas e consequências interrelacionadas a curto e a longo prazo.

Figura 27: Tabuleiro do Jogo: *Brasil, 2016*



Elaboração da Autora, 2024.

O tabuleiro do jogo *Brasil, 2016* foi desenvolvido para articular diferentes ações que possam desafiar e motivar os alunos ao longo do jogo. Além disso, visamos trazer algumas ações ligadas à Cultura Digital como o bloqueio, *filtro bolha* e *fake News*. Cada uma dessas ações traz consequências para os jogadores e suas narrativas.

Uma das principais ações desenvolvidas pelo tabuleiro são as cartas debates, com as quais os alunos serão desafiados a apresentar uma análise do processo de acordo com suas cartas evidências. O objetivo das cartas de debate é incentivar discussões e promover a análise dos eventos, na qual os jogadores interagem entre si e expõem suas perspectivas.

Figura 28:Exemplo das Cartas Debates

**ACOLHIMENTO DO PEDIDO DE IMPEACHMENT –
DEZEMBRO DE 2015**

Tema: Legitimidade do Pedido de Impeachment

Questão: O pedido de impeachment contra Dilma Rousseff foi acolhido de forma legítima?

Instruções: Todos os jogadores discutem a legitimidade do acolhimento do pedido de impeachment. Os Historiadores analisam o contexto histórico, os Jornalistas trazem reportagens, o Governo defende a continuidade e a Oposição argumenta a favor do acolhimento.



**MARÇO DE 2016 – MANIFESTAÇÕES A FAVOR E
CONTRA O IMPEACHMENT**

Tema: Papel das Manifestações no Processo de Impeachment

Questão: As manifestações populares a favor e contra o impeachment foram decisivas para o desenrolar do processo?

Instruções: Os jogadores discutem o papel das manifestações populares. Os Historiadores analisam o impacto histórico das manifestações, os Jornalistas relatam a cobertura midiática, o Governo argumenta contra o impacto das manifestações e a Oposição defende a legitimidade das mesmas.



CARTAS DE DEBATE

Elaboração da Autora, 2024.

Para finalizar a aplicação do jogo, os conceitos de **continuidade e mudança**, bem como o de **dimensão ética**, serão desenvolvidos na Aula 03. Nessa aula, cada grupo deverá apresentar suas considerações sobre o jogo e como suas perspectivas como personagens impactaram sua visão sobre o processo de *impeachment*. Espera-se que, ao concluir o jogo, os alunos compreendam como a crise política que culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff foi resultado de mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas no Brasil ao longo do tempo, relacionando esses eventos com os conteúdos estudados anteriormente e com os eventos da política brasileira atual.

A proposta da aplicação do jogo dentro da aula histórica visa trabalhar o conteúdo de forma gradual e desafiadora, introduzindo aos alunos ao contexto do impeachment e suas narrativas por meio do lúdico. Através da análise de fontes históricas e da construção de argumentos, o jogo visa desenvolver um pensamento crítico e analítico, permitindo que os alunos construam sua própria compreensão sobre o processo histórico, que será aprofundado e debatido na aula 03.

O jogo *Brasil, 2016* foi desenvolvido para permitir que os alunos vivenciem de maneira ativa o complexo processo histórico do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Ao assumirem diferentes papéis e tomarem decisões conforme os objetivos de cada personagem,

os alunos podem compreender melhor as múltiplas perspectivas presentes no período, as relações de causa e efeito, e as consequências de cada situação. Esta abordagem lúdica contrasta com as narrativas lineares e simplificadas frequentemente encontradas nas redes sociais, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado mais rica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação busca compreender o Brasil de 2016 como um período de ruptura e transformação na democracia, assim como na cultura política, social e educacional do país. O *impeachment* da presidente Dilma Rousseff não foi apenas um evento político e histórico, mas também marcou o fortalecimento de projetos neoliberais e da globalização, tanto dentro quanto fora da educação brasileira. Esse período gerou intensos debates, dentro e fora das salas de aula, especialmente impulsionados pelas redes sociais, onde diferentes atores políticos e sociais se engajaram em uma disputa acirrada para mobilizar conceitos históricos e legitimar suas próprias versões dos acontecimentos.

Para compreender o esse processo de disputa narrativas foi escolhida duas fontes distintas produzidas durante o período, uma produzida pelos jornalistas e outra produzida pelos historiadores, cada uma oferecendo uma perspectiva distinta sobre os acontecimentos de 2016, esta pesquisa destaca como o uso político do passado e do presente é articulado nas mídias sociais e como diferentes atores reinterpretem a história recente de acordo com seus interesses e lugares sociais.

No campo do jornalismo, a mídia digital desempenhou um papel crucial durante o processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, com destaque para a plataforma G1, do grupo Globo. No período que antecedeu o *impeachment*, o portal foi ativo na construção da narrativa de que o governo de Dilma era marcado por ineficiência e corrupção, promovendo matérias especiais sobre as jornadas de junho de 2013, dando um destaque maior as manifestações contrárias ao governo e a baixa popularidade da presidente.

Entre dezembro de 2015 a agosto de 2016, o G1 produziu uma série de reportagens infográficas que buscavam narrar e dar sentido aos desdobramentos na cena pública, construindo assim uma cultura histórica sobre o período. Uma das principais abordagens utilizadas foi a novelização do processo e da *Operação Lava Jato*, que buscava associar a presidente Dilma Rousseff e seu partido aos escândalos de corrupção, criando um ambiente de instabilidade e de polarização.

A narrativa exposta pelo o G1 durante o período tinha como objetivo fundamentar e legitimar o *impeachment* como um processo constitucional e legal, que seguia todas as tramitações especificadas em lei. No entanto, é importante ressaltar, que após fim o julgamento no senado e a destituição de Dilma Rousseff como presidente da república, ela não perdeu seus direitos políticos. E o processo que visava julgar se realmente houve crime de responsabilidade fiscal foi arquivado por falta de fundamentação da acusação em 2023. Revelando que o

processo de *impeachment* foi motivado politicamente e não por razões legais como foi exposto e divulgado durante o processo em 2016 pela grande mídia e opositores do governo.

Em contraste com a narrativa promovida pelos grandes grupos de mídia, profissionais de História e áreas afins se manifestaram publicamente contra o processo de *impeachment*, apontando e denunciando como um golpe de Estado contra a democracia brasileira. O grupo *Historiadores pela Democracia* surgiu em meio à crise política e social que se instalou no Brasil durante o *impeachment*, com o objetivo de contribuir para o debate público e defender a democracia e os direitos constitucionais, caracterizando-se como uma iniciativa de História Pública, que visava promover um diálogo aberto e crítico sobre o processo com o grande público através das mídias sociais.

A iniciativa do grupo em se posicionar publicamente através das mídias sociais contra o golpe de 2016 marca uma importante transformação da historiografia brasileira. Ao adotar ferramentas da Cultura Digital e levar suas análises para além dos muros acadêmicos, o movimento Historiadores pela Democracia buscou democratizar o conhecimento histórico e acentuar o debate sobre o golpe que estava sendo moldado contra a presidente Dilma Rousseff.

Ao amplificar o debate de um evento tão controverso como o *impeachment*, as historiadoras e os historiadores envolvidos no movimento estimularam a reflexão sobre o processo, não como algo singular, mas como um processo político e histórico, sem simplificar ou distorcer os fatos. A publicação do livro *Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*, e a produção do vídeo manifesto publicado nas redes sociais, além de divulgar suas posições políticas e suas análises históricas sobre o período, representaram um compromisso ético com a democracia brasileira, ao promover um debate informado e crítico sobre um tema que se tornou tão sensível para se debater dentro e fora da sala de aula.

A escolha de tratar um tema tão controverso como o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff para ser abordada em uma aula histórica e como foco central dessa pesquisa, partiu do pressuposto de que a História Pública e a História do Tempo Presente emergem em um contexto marcado pela massificação e pelo avanço das tecnologias da informação. Nesse contexto, a produção histórica e escolar se encontra em constante diálogo com as narrativas midiáticas, que, por sua vez, moldam a percepção pública do passado e impactam diretamente a consciência histórica do público e dos alunos, que a depender do seu contexto social e das narrativas que consomem, tem percepções diferentes de um mesmo evento histórico.

Ao transformarem a história em um produto cultural, as mídias sociais exercem um papel ativo na construção e na disseminação de memórias coletivas, muitas vezes alinhadas

com interesses específicos de mercado. A distinção entre o *online* e o *offline* tornou-se cada vez mais tênue, com as tecnologias móveis incentivando a conectividade constante e moldando a percepção e a realidade dos indivíduos. Para Pereira e Araujo (2021), a demanda crescente de atualização imposta pela tecnologia e a expansão da internet, marcou a idealização que o novo como algo sempre melhor e desejado. Nessa perspectiva o presente se encontra em constante decadência, enquanto o passado e o futuro se encontra em aberto, disponíveis para constante atualização de acordo com os interesses de cada narrativa.

A experiência atualista, intensificada pelas políticas neoliberais educacionais implantadas pós 2016 como a BNCC e o Novo Ensino Médio, exerceu uma influência significativa na educação brasileira, especialmente após a pandemia de covid-19. A valorização da instantaneidade e da informação fragmentada, exacerbada pelo constante acesso a dispositivos digitais, dificulta a concentração dos estudantes e a compreensão de processos históricos complexos. A pressão por resultados rápidos e a busca por metodologias que priorizam a síntese e a superficialidade contribuem para a fragmentação dos conteúdos e para uma visão simplificada do passado. Essa tendência, aliada à precarização do trabalho docente, à redução da carga horária da disciplina de história no ensino médio, e o congelamento dos recursos da educação aprovado no governo Temer (2016-2018), comprometeu a qualidade do ensino e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Esse cenário impõe novos desafios ao ensino de história, que precisa encontrar formas de lidar com a proliferação de narrativas históricas diversas e, ao mesmo tempo, de promover uma compreensão crítica e aprofundada do passado. Diante de tal desafio, a presente pesquisa buscou apresentar a educação histórica e a didática da história, como um caminho para enfrentar os usos públicos e políticos do presente e do passado em sala de aula.

Para que a aprendizagem histórica seja eficaz, é fundamental desenvolver nos estudantes uma atitude científica, que os leve a questionar, analisar criticamente e construir seus próprios argumentos. Essa atitude envolve a compreensão de que o conhecimento histórico é construído a partir de evidências, de diferentes interpretações e de um diálogo constante entre o passado e o presente. Ao percorrer diferentes níveis de complexidade, desde a compreensão de fatos básicos até a análise de processos históricos mais complexos, os estudantes podem desenvolver um pensamento histórico mais sofisticado. Essa jornada exige que o professor mediador ofereça ferramentas e recursos para que os alunos possam se engajar em uma investigação autônoma e crítica sobre o passado.

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma nova abordagem para o ensino de história, combinando os seis conceitos chaves do pensamento histórico com o lúdico. Ao articular conceitos como significância histórica, continuidade e mudança, causa e consequência, perspectiva histórica e dimensão ética, a pesquisa visa demonstrar a importância de uma abordagem complexa e contextualizada para a compreensão da História do Tempo Presente na aula de história.

A reflexão crítica sobre o passado ajuda os alunos a fazer conexões com questões contemporâneas. Ao entender como eventos históricos moldaram o mundo atual, os alunos podem desenvolver uma consciência mais profunda sobre as injustiças sociais, políticas e econômicas que ainda persistem. Isso os capacita a se tornarem cidadãos informados e engajados, prontos para enfrentar os desafios do presente e do futuro

Ao integrar o lúdico ao ensino de história, a pesquisa visa tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa, promovendo o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades como análise crítica, tomada de decisão e trabalho em equipe. Dessa forma, a educação histórica se revela como uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A escolha por uma proposta lúdica como parte propositiva da dissertação surgiu a partir de uma atividade que já havia aplicado em sala de aula, ao final do quarto bimestre, em turmas de 1º e 2º anos do ensino médio durante o ano de 2021. A atividade foi inspirada no jogo de dedução textual e dicas *Perfil*, no qual cada carta traz 20 dicas sobre uma pessoa, uma coisa, um ano ou um lugar. Os jogadores recebem uma dica após a outra, até que alguém dê o palpite correto sobre o perfil secreto da carta. Quanto menos dicas o jogador precisar, mais pontos ele ganhará.

O jogo, adaptado para a sala de aula, foi nomeado *Quem sou eu? Histórico*. Nele, cada carta representava um personagem, ano ou evento trabalhado nas aulas de história durante o ano letivo. Com apenas 10 dicas, os alunos eram desafiados a descobrir qual era o personagem. A aplicação do jogo foi bastante satisfatória e, em um primeiro momento, eu considerava utilizá-lo como modelo para abordar o impeachment em sala de aula. Contudo, ao participar da disciplina de Didática da História durante o mestrado e ao realizar diferentes leituras sobre educação histórica e didática, percebi que o modelo de jogo que havia pensado não se encaixaria na proposta da dissertação e não abordaria todo o conteúdo. Além disso, ele desenvolveria apenas a memorização, e não o pensamento histórico.

Diante do desafio de pensar em uma proposta lúdica que não apenas atendesse aos anseios neoliberais, encontrei nos seis conceitos históricos-chave do pensamento histórico, desenvolvidos pelo historiador Peter Seixas, um caminho para produzir um jogo que promovesse uma aprendizagem gradual de um tema tão complexo como o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

Ao longo da escrita da dissertação e da análise das fontes sobre 2016 no capítulo 02, busquei testar diferentes modelos de jogos, mas nada parecia se encaixar. Foi então que encontrei o jogo Coup, um card game ambientado em uma corte italiana onde cada personagem tem um objetivo e influência. No entanto, o jogo não vai além da representação dos personagens e do blefe. Foi nesse momento que tive a ideia de adaptar o jogo em um modelo de tabuleiro sobre o Brasil de 2016 e o impeachment da presidente Dilma Rousseff em que poderia trabalhar as narrativas analisadas na dissertação. Cada personagem representaria uma força política e social do contexto, com seus objetivos e influências no período. Além disso, com ações no tabuleiro, seria possível promover o debate e abordar as ferramentas da Cultura Digital que influenciam a forma como acessamos as narrativas.

A escolha metodológica de aplicar o jogo *Brasil, 2016*, no modelo de aula histórica com base na matriz da Didática Reconstructivista da História teve como objetivo retratar uma proposta completa para ser aplicada no cotidiano escolar, não um produto avulso. Além disso, visa apresentar o jogo de forma consciente e planejada, como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento do pensamento histórico para lidar com histórias controversas como golpe de 2016.

A proposta do jogo é encorajar os alunos a refletirem criticamente sobre os eventos históricos, questionando as narrativas tradicionais e considerando diferentes interpretações. Indo além da simples memorização de fatos e datas. Ao analisar as narrativas produzidas por historiadores e jornalistas durante 2016 e apresentadas durante o jogo, os alunos podem identificar vieses, omissões e distorções na forma como a história é contada. Isso é importante para entender que a história não é uma verdade absoluta, mas sim uma construção social que pode ser influenciada por quem a narra e por suas intenções. Essa análise crítica permite que os alunos reconheçam a complexidade dos eventos históricos e as múltiplas perspectivas envolvidas. Além disso, incentivam a se tornarem pensadores independentes.

REFERÊNCIAS

Fontes:

A cronologia da crise. G1. Dezembro de 2015. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2015/processo-de-impeachment-de-dilma/a-cronologia-da-crise/>>. Acesso em: 08 abr. 2024

As mensagens secretas da Lava Jato. Intercept Brasil, 2019. Disponível em: <<https://www.intercept.com.br/series/mensagens-lava-jato/>>. Acesso em: 03 mar. 2024

Da eleição ao impeachment de Dilma. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/processo-de-impeachment-de-dilma/da-eleicao-ao-impeachment/>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Da esperança à crise, os 13 anos do PT. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/da-esperanca-a-crise-os-13-anos-do-pt>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Dilma - O mandato em jogo. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Dilma: de “mãe do PAC” ao impeachment. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/dilma-de-mae-do-pac-ao-impeachment>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Impeachment de Dilma. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/impeachment-de-dilma>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Julgamento de Dilma - Dia 1. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/julgamento-de-dilma--dia-1>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Julgamento de Dilma - Dia 2. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/julgamento-de-dilma--dia-2>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Julgamento de Dilma - Dia 3. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/julgamento-de-dilma--dia-3>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Julgamento de Dilma - Dia 4. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/julgamento-de-dilma--dia-4>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Junho de 2013, 10 anos depois: os protestos que mudaram o país. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/06/04/junho-de-2013-10-anos-depois-os-protestos-que-mudaram-o-pais.ghtml>>. Acesso em: 5 abr. 2024.

Junho de 2013: as manifestações nas manchetes do G1. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/junho-de-2013-as-manifestacoes-nas-manchetes-do-g1.ghtml>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Junho de 2013: cinco anos depois, parte das medidas para responder aos protestos não saiu do papel. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/junho-de-2013-cinco-anos-depois-parte-das-medidas-para-responder-aos-protestos-nao-saiu-do-papel.ghtml>>. Acesso em: 4 abr. 2024.

Quando aconteceu? Especial protestos 2013. G1. São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/2023/protestos-2013/>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Vídeo Manifesto: Historiadores Pela Democracia. [s.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <<https://vimeo.com/169372572>>. Acesso em: 24 fev. 2023.

Mapa das manifestações contra Dilma, 13/03/2016. G1, 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/mapa-manifestacoes-no-brasil/13-03-2016/contra/>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Leia a íntegra da carta enviada pelo vice Michel Temer a Dilma. G1, 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/leia-integra-da-carta-enviada-pelo-vice-michel-temer-dilma.html>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

Legislação:

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** (2016). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 18 jun. 2024

BRASIL. Lei dos Crimes de Responsabilidade; Lei do Impeachment. **Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1079.htm>. Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. **LEI nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL; CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 5230/2023 - Senado Federal**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Conferências e entrevistas:

GINZBURG, Carlo. **História na era Google**. Conferência proferida no encontro Fronteiras do Pensamento, edição 2010, em 29/11/2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E&ab_channel=FronteirasdoPensamento. Acesso em: 30 de out. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **A educação histórica na Era Google**. Conferência proferida no XIV Seminário de História –FAFIPA: História e historiografia na era dos extremos. Paranavaí, 24 de outubro de 2011.

Pesquisas e estatísticas:

UNESCO. Resumo do Relatório de Monitoramento **Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?**. Paris, UNESCO, 2023.

Artigos e Livros:

ALANIZ, Anna Gicelle Garcia. A justiça burguesa. MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores Pela Democracia O Golpe de 2016 e a força Do Passado**. São Paulo: Alameda Casa Editorial Ltda, 2016.

ALMEIDA, Denis Andrade. **As concepções de história na atual Base Nacional Comum Curricular**. In: Grupo de Reflexão Docente n. 28 - Interfaces entre Currículo, Avaliação e Formação de Professores no Ensino de história. 2020.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Por um ensino de história com sentido para a vida. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 323–343, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33816>>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**, v. 13, p. 91–106, 2007. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ASSIS SANTOS, Leandro. O fenômeno do jogo e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. **Intuitio**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 102–112, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/15043>. Acesso em: 09 jun. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA. **Compromissos éticos da docência em História**. Ponta Grossa-PR: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.

BARBOSA, Marialva Carlos. Comunicação e história: presente e passado em atos narrativos. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 6, n. 16, p. 11–27, 2009. Disponível em: <<https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/154>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BARBOSA, Marialva. Comunicação e Usos do Passado. **Logos**, v. 1, n. 22, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/19561>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BARBOSA, Marialva. Imprensa e História Pública. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, p. 121-131, 2016.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. BARCA, Isabel et al. **Para uma educação de qualidade**: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 38–62, 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1159>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **História**: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 2, 2001. Disponível em: <<https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/21683>>. Acesso em: 16 set. 2022.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, p. 93–112, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/bqhz7MVKCd3TLVT6jFLcpFK/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.

BASCHET, Jérôme. **Défaire la tyrannie du présent**. Temporalités émergentes et futurs inédits, Paris: La Découverte, 2018. (Versão Kindle)

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482017000200209&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Senado Federal. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BENTES, Ivana. Mídia brasileira construiu narrativa novelizada do impeachment. **The Intercept Brasil**, Rio de Janeiro, 1º set, 2016.

BERNSTEIN, Serge; MILZA, Pierre. **Conclusão**. In. CHAUVEAU, A; TÉTARD, Ph (orgs.). Questões para a história do presente. Bauru: Edusc, 1999, p. 127-130.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educação e realidade**, v. 36, n. 01, p. 83-104, 2011.

BITTENCOURT, CIRCE MARIA FERNADES. Conteúdos e métodos de ensino de história: breve abordagem histórica. **Ensino de História. Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. P.59-96

BONETE, W. J.; MANKE, L. S. Sobre os sentidos e os efeitos do passado no presente: a presença da temática nazista em uma conversa no episódio 545 do programa Flow Podcast. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 15, n. 34, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/128270>.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? **Educar em Revista**, p. 171–196, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/er/a/Qh3DjcgJK63cwDf7gnnvtTN/?lang=pt>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BORRIES, Bodo von. Lidando com histórias difíceis: tipos de reconciliação com danos e culpas históricas. **Jovens e Consciência histórica**. Bodo von Borries, organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi - 1º reedição, Curitiba: W.A. Editores, 2018. Pg. 33-54.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende. In: **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2009, p. 65–79.

CAIMI, FLÁVIA ELOISA. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende. In: **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2009, p. 65–79.

CAINELLI, Marlene Rosa; TUMA, Magda Madalena P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 34, p. 211–222, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639589>>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA (Org.). **História: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO). P.17-34.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100437&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.

CARIE, Nayara Silva de; GIAVARA, Ana Paula; SOUZA, Glauco Costa de; *et al.* Ensino de história e letramento digital: uma proposta de leitura crítica das fontes provenientes dos meios digitais. **Revista TransVersos**, n. 23, p. 223–241, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/62675>>. Acesso em: 22 set. 2022.

CARRASCO, Cosme Jesús Gómez; MOLINA, Jorge Ortuño; PUCHE, Sebastián Molina. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 11, p. 05–27, 2014. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. CASTELLS, Manuel, e Gustavo CARDOSO, orgs. **A Sociedade em Rede do Conhecimento à Ação Política**. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006. P.17-30.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança- Movimentos sociais na era da internet**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro-RJ: ZAHAR, 2013.

CASTELLS, Manuel; MAJER, Roneide Venâncio; GERHARDT, Klauss Brandini; *et al.* **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CENTRO DE ESTUDOS DA METRÓPOLE DA USP. **Aprovação de Presidentes: CNI-IBOPE**. Disponível em: <<http://web.fflch.usp.br/centrodametropole/>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

CERRI, Luis Fernando. **Didacticas públicas de la Historia: demandas sociais, políticas de Estado e usos da História no Brasil contemporâneo**. Disponível em: <<https://cdsa.aacademica.org/000-006/246.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. 1ª. Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2011. (Coleção FGV de bolso. Série História).

CERRI, Luis Fernando. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 27–47, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/14935>>. Acesso em: 16 set. 2022.

CHAPMAN, Adam; FOKA, Anna; WESTIN, Jonathan. Introduction: what is historical game studies? **Rethinking History**, v. 21, n. 3, p. 358–371, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CHAPMAN, Arthur. Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de Raciocínio Histórico. Tradução de Lucas Pydd Nechi. Revisão de tradução de Marília Gago. In: Arthur Chapman. **Diálogo(s), epistemologia (s) e educação histórica: um primeiro olhar**. Porto, Universidade do Porto. Faculdade de Letras. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, 2021, pag. 21-35.

CHAPMAN, Arthur. Twist and shout? Desenvolvendo o pensamento dos estudantes do Sixth Form sobre a interpretação histórica. In: Arthur Chapman - **Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas** /Lucas Pydid Nechi, Marcelo Fronza (organizadores); tradução Lucas Pydd Nechi, Marcelo Fronza-Curitiba: W.A. Editores 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. Novas tecnologias e a história da cultura escrita. Obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 35, n. 71, p. 17–29, 2017. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/628>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados [online]**. 1991, v. 5, n. 11, pp. 173-191. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>>. Epub 15 Fev 2006. ISSN 1806-9592.

CHAUVEAU, A; TÉTARD, Ph (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999.

CLARKE, Samantha. "Historical Thinking Concepts". *The Canadian Encyclopedia*, 23 July 2020, *Historica Canada*. Disponível em: www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/historical-thinking-concepts. Acesso em: 25 October 2022.

COELHO, George Leonardo Seabra; SILVA, Luiz Gustavo Martins da. CULTURA DIGITAL, GAMES E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INTERFACES A PARTIR DA NETNOGRAFIA. **Revista Hydra: Revista Discente de História da UNIFESP**, v. 6, n. 12, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/14425>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

CORREIO BRAZILIENSE. **Foto do Correio no Rio viraliza e expõe um país e uma web divididos**. Acervo. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2016/03/14/interna_politica,522052/memes-claudio-pracownik.shtml>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CYRINO, Rafaela. A construção midiática do golpe de 2016. DO NASCIMENTO, Mara Regina; DE NORONHA, Gilberto César; LIMA, Idalice Ribeiro Silva. **O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil**. Paco e Littera, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. [Recurso eletrônico]. Pierre Dardot, Christian Laval; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DE BAETS, Antoon. Democracia e escrita da história. MULLER, Angélica; IEGELSKI, Francine. **História do Tempo Presente: mutações e reflexões**. Editora FGV, 2022.P. 187-212.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. **O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais**. In: Revista Plurais–Virtual, Anápolis-Go, Vol.10, n.3–Set./Dez.2020–p.350-366.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: A Encruzilhada da Esquerda Brasileira**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, Cultura Digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.

FERREIRA, Jorgetânia da Silva; GUIMARÃES JÚNIOR, Mário Costa de Paiva. O golpe de 2016 no Brasil: um projeto das elites contra o povo. DO NASCIMENTO, Mara Regina; DE

NORONHA, Gilberto César; LIMA, Idalice Ribeiro Silva. **O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil**. Paco e Littera, 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a História do Tempo Presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 23, p. 80–108, 2018. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018080>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Prefácio. MULLER, Angélica; IEGELSKI, Francine. **História do Tempo Presente: mutações e reflexões**. Editora FGV, 2022. P.7-11.

FICO, Carlos. Nem decorativo, nem decoroso. MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores Pela Democracia O Golpe de 2016 e a força Do Passado**. São Paulo: Alameda Casa Editorial Ltda, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Papirus Editora, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & educação**, v. 5, n. 1, p. 28–49, 1992. Disponível em: <https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora UFRS, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação**. In: Educação e Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Rafael Reinaldo. **Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico: um estudo da relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica**. Tese. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem Histórica de jovens estudantes a partir das Histórias em quadrinhos**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100019&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 30 abr. 2024.

G1. Memória globo. 22 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/produtos-digitais/g1/noticia/g1.ghtml>>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar**. Tese de Doutorado. 2007.

GARCÍA-BULLÉ, Sofía. **La cámara de eco y la amenaza al pensamiento crítico-humano**. Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación. Disponível em: <<https://observatorio.tec.mx/edu-news/camara-eco-pensamiento-critico/>>. Acesso em: 13 mar. 2024.

GATEKEEPING. **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Gatekeeping&oldid=59420852>>. Acesso em: 23 set. 2020.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Metodologia da aula histórica: inovação no currículo e nas práticas pedagógicas. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/12>>.

GOOGLE. **O que é um feed?** - Ajuda do Google Ad Manager. Disponível em: <<https://support.google.com/admanager/answer/9189559?hl=pt-BR>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GREEN, James N. Brasil: passado e presente e ironias da história. MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores Pela Democracia O Golpe de 2016 e a força Do Passado**. São Paulo: Alameda Casa Editorial Ltda, 2016.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBBSAWM, Eric. As décadas de crise **Era dos extremos: o breve século XX**. Editora Companhia das Letras, 1995.P.393-420,

HUIZINGA, JOHAN. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4-reimpressão. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg).

JACOMELI, Mara Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 76–90, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

JOELZA. Jogos para dinamizar suas aulas de História (ou outra disciplina). Disponível em: <<https://ensinarhistoria.com.br/jogos-para-dinamizar-aulas-de-historia/>>. Acesso em: 7 jun. 2023.

LEAL, Aline; AQUINO, Yara. **Nos dois lados do muro da Esplanada, comemorações e vaia a cada voto**. Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-04/nos-dois-lados-do-muro-da-esplanada-comemoracoes-e-vaia-cada-voto>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LEAL, Luiz Antonio Batista; TEIXEIRA, Cristina Maria d'Ávila. A ludicidade como princípio formativo. **EDUCAÇÃO**, v. 1, n. 2, p. 41–52, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/395>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. Texto traduzido por Lucas Pydd Nechi, e Tiago Sanches. In: **DOSSIÊ - Aprendizagem Histórica: Pesquisa, Teoria e Prática. Educar em Revista [online]**. 2016, v. 00, n. 60 [Acessado 27 Abril 2022], pp. 107-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>>. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, p. 19–42, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/jDwjZDTnYqqBVWjRPcGmbTF/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em história**. In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LE MOS, André. Por um modo de existência do lúdico. **Revista Contracampo**, n. 32, p. 4–4, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17539>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

LEVESQUE, Stéphane. **Going beyond “Narratives” vs. “Competencies”: A model of history education - Public History Weekly - The Open Peer Review Journal**. Public History Weekly, 2016. Disponível em: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-12/going-beyond-narratives-vs-competencies-model-understanding-history-education/>>.

LIBÂNIO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In: LIBÂNIO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html

LIMA, Ricardo Oliveira da Cunha. “O que é infografia jornalística?” **InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação** 12, nº 1 (24 de agosto de 2015): 111–27. <https://doi.org/10.51358/id.v12i1.312>.

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a História Pública digital. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 39-69, 2014.

MACHADO, Marcelo Nogueira. **Memória, relações de poder e corrupção política no Brasil: o escândalo do mensalão como acontecimento discursivo**. Dissertação (mestrado - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013.

MATTAR, JOÃO. **Games em Educação: como os nativos digitais aprendem**. 1. ed. São Paulo, SP, Brasil: Editora Pearson, 2013.

MATTOS, Hebe. BESSONE, Tânia. MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado**. Organização Hebe Mattos, Tânia Bessone, Beatriz G. Mamigonian. - 1. ed. São Paulo : Alameda, 2016.

MATTOS, Hebe. Deve a História Pública se comprometer com a democracia? Should public history be committed to democracy? **.Que História Pública queremos? - What public history do we want?** / Organizadores Ana Maria Mauad, Ricardo Santhiago, Viviane Trindade Borges- São Paulo (SP): Letrae Vaz, 2018. P.261-276.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. P. 73–86, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179359>.

MENESES, Sônia Maria. **A operação midiográfica**: A produção de acontecimentos e conhecimentos históricos através dos meios de comunicação – A Folha de São Paulo e o Golpe de 1964. TESE. Universidade Federal Fluminense-UFF, Rio de Janeiro-RJ, 2011.

MENESES, Sônia. A mídia, a memória e a história: a escrita do novo acontecimento histórico no tempo presente. **Anos 90**: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, v. 19, n. 36, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/30480>>. Acesso em: 1 abr. 2024.

MENESES, Sônia. A operação midiográfica: lugares, fazeres e problemas na produção do conhecimento midiático. **Trabalho apresentado na ANPUH-Rio**. XIII Encontro de História ANPUH-Rio. Rio de Janeiro, 2008.

MENESES, Sônia. Internet, história e esquecimento. **Fronteiras**: Revista Catarinense de História, n. 21, p. 10–26, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8123>>. Acesso em: 17 set. 2022.

MENICUCCI, Eleonora ; MARTIM, Júlia. MISOGINIA. ALVES, Giovanni; GONÇALVES, Mirian; TONELLI, Maria Luiza Quaresma; *et al* (Orgs.). **Enciclopédia do golpe- O papel da mídia**. 1a edição. Bauru, SP: Canal 6 Editora : Projeto Editorial Praxis, 2017.

Mensalão. Memória Globo. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/mensalao/>>. Acesso em: 23 mar. 2023

MIGUEL, Luís Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da Constituição ao golpe de 2016. 1a edição. São Paulo, SP, Brasil: Fundação Rosa Luxemburgo: Editora Expressão Popular, 2019. (Coleção Emergências).

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O lulismo e os governos do PT: ascensão e queda. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O Tempo Da Nova República**: Da Transição Democrática à Crise Política De 2016: quinta República (1985-2016). 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.P.415-446.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **O Movimento.2016**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>.

MULLER, Angélica; IEGELSKI, Francine. **História do Tempo Presente**: mutações e reflexões. Editora FGV, 2022.

MUNDIM, P. S.. Cobertura da imprensa e eleições presidenciais de 2006 efeitos realmente limitados?. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 86, p. 91–107, out. 2014.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NASCIMENTO, Mara Regina do; NORONHA, Gilberto César de ; LIMA, Idalice Ribeiro Silva. **O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil**. Paco e Littera, 2021.

Nativo digital. In: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. [s.l.: s.n.], 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Nativo_digital&oldid=66172376>. Acesso em: 5 nov. 2023.

NICODEMO, Thiago Lima. **Caminhos da história digital no Brasil** / Thiago Lima Nicodemo, Alesson Rainon Rota, Ian Risil Marino. - 1. ed, - Vitória, ES. Editora Milfontes, 2022.

NOBRE, Marcos. **Choque de democracia: razões da revolta**. Editora Companhia das Letras, 2013b.

NOBRE, Marcos. **Imobilismo em movimento: da abertura democrática ao governo Dilma**. Editora Companhia das Letras, 2013a.

OLIVEIRA, Rodrigo Perez. O significado do conceito “corrupção” na semântica política da crise brasileira (2013-2016). **Anos 90**, v. 25, n. 48, p. 379–408, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/79048>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. **A aprendizagem através do jogo**, p. 9-28, 2005.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2012.

PEC 37. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=PEC_37&oldid=55111221>. Acesso em: 19 mar. 2019.

Pedalada fiscal. Senado Federal. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017. p. 35-48.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. **A máquina da memória: o tempo presente entre a história e o jornalismo**. EDUSC, 2009.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdei Lopes de. Atualismo: Pandemia e historicidades no interminável 2020. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 47, n. 1, p. e39802–e39802, 2021. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/39802>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdei Lopes de. Reconfigurações do tempo histórico: presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 23, n. 1 e 2, p. 270–297, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2770>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

PEREIRA, Mateus HF. Tempos de transferência? Da transparência atualista, a guerra de informações e os fundamentos da Lava Jato. **Lembrança do presente: ensaios sobre a condição histórica na era da internet**. Autêntica Editora, 2022.

PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. **Atualismo 1.0**: como a ideia de atualização mudou o século XXI. Vitória-ES: Editora Milfontes, 2019.

PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. O passado como distração: Modos de vestir a história no neopopulismo brasileiro. *RTH* |, v. 25, n. 2, 2023. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/74060>>. Acesso em: 19 set. 2023.

PEREIRA, Mateus; MARQUES, Mayra; RAMALHO, Walderez. O atualismo chega á História? Virtualização do ofício do historiador durante a pandemia de Covid-19 (2020). NICODEMO, Thiago Lima. **Caminhos da história digital no Brasil** / Thiago Lima Nicodemo, Alesson Rainon Rota, Ian Risil Marino. - 1. ed, - Vitória, ES. Editora Milfontes, 2022. EBOOK

PEREIRA, Reginaldo Santos. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 64, p. 170-190, 2015.

PERUZZO, Cicilia. Movimentos sociais, redes virtuais e mídia alternativa no junho em que “o gigante acordou”. **MATRIZES**, v. 7, n. 2, p. 73–93, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/matrizess/article/view/69407>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Autêntica, 2013.

PINHA, Daniel. O tempo presente como desafio à historiografia e ao ensino de história em contexto de crise democrática. **Tempo e Argumento**, v. 15, n. 38, p. e0104–e0104, 2023. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180315382023e0104>>. Acesso em: 18 set. 2023.

PINHA, Daniel; PEREZ, Rodrigo (org.). **Tempos de crise**: ensaios de história política. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.EBOOK

PINTO, Ana Flávia Magalhães. O ódio como marca e a encruzilhada da democracia no Brasil. MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores Pela Democracia**: O Golpe de 2016 e a força do Passado. São Paulo: Alameda Casa Editorial Ltda, 2016.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

RÉMOND, René. **O Retorno do Político**. In. CHAUVEAU. A; TÉTARD, Ph (orgs.). Questões para a história do presente. Bauru: Edusc, 1999, p.51-60.

RICHTER, André. TRF-1 mantém arquivamento de ação contra Dilma Rousseff. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2023-08/trf-1-mantem-arquivamento-de-acao-contradilma>>. Acesso em: 27 maio 2024.

RIOUX, Jean-Pierre. **Pode-se fazer uma história do presente?** In. CHAUVEAU. A; TÉTARD, Ph (orgs.). Questões para a história do presente. Bauru: Edusc, 1999, p. 39-50.

RODRIGUES, Léo. **Entenda o que é a PEC 37**. EBC. 18 de junho de 2013. Disponível em: <<https://memoria.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/06/entenda-o-que-e-a-pec-37>>. Acesso em: 19 mar. 2024.

ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Ensino de história e História do Tempo Presente. **Fio que se faz trama: a história do tempo presente e a responsabilidade na pesquisa histórica**. Vitória: Milfontes, 2022.

ROVAI, Marta. “Seria isso fazer História Pública? ”: ações e reflexões docentes na construção de um ensino democrático. MENESES SILVA, Sônia Maria; ALMEIDA IGNATIUK WANDERLEY, Sonia Maria; ALVES MELO, Rosilene. **Ensinar com História Pública: desafios, temas e experiências - Série Diálogos da História Ensinada**, v. 2. 1. ed. [s.l.]: SertãoCult, 2022. Pg.13-36. Disponível em: <<https://editorasertaocult.com/10-35260-54210416-2022/>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ROVAI, Marta. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?:** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Trad. F. Sánchez Costa; Ib Schumacher. 1994.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07–16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 211–220, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16989>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SALLES, Leonardo Gaspar. **Nova direita ou Velha direita com Wi-Fi?: uma interpretação das articulações da “direita” na internet brasileira**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a História Pública no Brasil. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, p. 23-36, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, p. 291–312, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia no Brasil do século XXI. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. / Organizadores: Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020. 385 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstitutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 16, n. 36, p. 10–26, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufm.br/mneme/article/view/8094>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, v. 6, n. 10, p. 31–50, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5398>>. Acesso em: 16 set. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Didática Reconstructivista da história e a formação da consciência histórica dialógica. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 166–184, 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1149>>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 67, p. 297–308, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cidadania e Educação histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. In: Alves, Luís Alberto Marques; Gago, Marília, coords. - **Diálogo (s), Epistemologia (s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021. ISBN 978-989-8970-31-2 DOI: <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 60–76, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 31–48, 2016. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/232>>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v. 15, p. 9–21, 2009. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 35–53, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45981>>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; RESENDE, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga (Orgs.). **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. [s.l.]: Editora Lastro -Curitiba, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Orgs.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: WA. Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica, 2).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, n. 60, p. 17–42, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200017&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SEIXAS, P., & PECK, C. Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), **Challenges and Prospects for Canadian Social Studies** (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

SEIXAS, Peter. **A History/Memory Matrix for History Education**. Public History Weekly - The Open Peer Review Journal, 2016. Disponível em: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>>.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six**: historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education, 2013.

SHOPES, Linda. A evolução do relacionamento entre história oral e História Pública. **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, p. 71-84, 2016.

SILVA, Carla G.; SOUSA, Claudio A.; SCORSATO, Sergio A. Conceitos substantivos e formação do Pensamento Histórico. **Competências do pensamento histórico**. Maria Auxiliadora Schmidt, Adriane de Quadros Sobanski (organizadoras) - Curitiba: W.A. Editores, 2020. Pg. 55-74.

SILVA, Cristiani Bereta da. Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. **Antíteses**, p. 925–946, 2010. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4581>>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SILVA, Fabiane Santana da; RODRIGUES, Ana Paula. O lúdico e o ensino de história: novos métodos e possibilidades de aprender. **Revista Direito, Desenvolvimento e Cidadania**, v. 1, n. 1, p. 1–14, 2022. Disponível em: <<https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revistadireitodesenvolvimento/article/view/23>>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. **Novos estudos CEBRAP**, p. 23–40, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/6WV7TBcKVrbZDdb7Y8mFVZp/>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SINGER, André. Cutucando onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos estudos CEBRAP**, p. 39–67, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/sWvZ7c6KRLYHT5jrh6FZSfG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. Editora Companhia das Letras, 2018.

SOARES, Felipe Bronoski. **O gigante acordou: tempo presente, cultura histórica e didática da história**. v. Anais do II Seminário Internacional História do Tempo Presente, n. Programa

de Pós-Graduação em História (PPGH), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2014. Disponível em: <<https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper/viewFile/202/130>>. Acesso em: 6 nov. 2023

SOLANO, Esther; ORTELLADO, Pablo; RIBEIRO, Márcio Moretto. 2016: o ano da polarização? . SOLANO, Esther; DE OLIVEIRA ROCHA, Camila Rocha. **As direitas nas redes e nas ruas: a crise política no Brasil**. Expressão Popular, 2019.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. São Paulo, SP: LeYa, 2016.

SPOSITO, Fernanda. Brasil despedaçado. MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores Pela Democracia O Golpe de 2016 e a força Do Passado**. São Paulo: Alameda Casa Editorial Ltda, 2016.

TERRA. RJ: protestos se unem e manifestantes apedrejam prédio da Globo. Terra. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/rj-protestos-se-unem-e-manifestantes-apedrejam-predio-da-globo,497c4f7e95fef310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 1 abr. 2024.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n. 2, p. 295–307, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10955/7089>>. Acesso em: 5 nov. 2023.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, setembro de 2016. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300018>. Acesso em: 27 fevereiro de 2024. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602016000300018>.

TUMBLR. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tumblr&oldid=66875691>>.

TURIN, Rodrigo. Presentismo, neoliberalismo e os fins da história. AVILA, A.; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo. **A História (in) disciplinada: Teoria, ensino e difusão de conhecimento histórico**. Vitória: Milfontes, p. 245-270, 2019.

VEDOVOTO, Felipe Silva; RODRIGUES, Marinete Aparecida Zacharias. Tempo histórico, presentismo e escola: desafios para o ensino de história na contemporaneidade. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, n. 12, p. 114–126, 2019. Disponível em: <<https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9111>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VENTURA, Mariane Pires. A Infografia e o Jornalismo de Dados na Construção do Acontecimento: Aproximações Teóricas. In: **41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Joinville, 2 a 8 de setembro de 2018**. 2018. p. 1-15.

WANDERLEY, SÔNIA. Cultura histórica, mídia e ensino de história: problemas políticos de ensinar e aprender. **Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ**, 2012.

WANDERLEY, Sonia. Didática da História escolar. Um debate sobre o caráter público da história ensinada. ALMEIDA, Junielle Rabêlo de e MENESES, Sônia (orgs.). **História Pública**

em Debate. Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. Pg. 95-108.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** o florescimento de um novo poder econômico que controla a vida privada. Rio de Janeiro. Editora Intrínseca, 2021.

ANEXO 01- Estrutura da Aula Histórica sobre o Brasil, 2016

AULA 01: Introdução ao impeachment e ao significado histórico do processo na História do Tempo Presente e História Pública do Brasil

OBJETIVO:

Compreender o processo de impeachment de Dilma Rousseff e seu significado histórico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar e discutir o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema.

Analisar a estética e o simbolismo das imagens associadas ao impeachment.

Refletir sobre como as imagens influenciam a percepção pública e moldam as narrativas sobre o processo.

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO E METODOLOGIA:

1. Ativação do Conhecimento Prévio

Promover uma conversa inicial para identificar o que os alunos já sabem sobre o tema e suas carências, através da exposição de quatro imagens que simbolizaram o processo:

- I. Foto da Dilma Rousseff;
- II. Foto das manifestações de junho de 2013;
- III. Foto do muro de Brasília em abril de 2016;
- IV. Foto das manifestações de 8 de janeiro;

2. Discussão Estética e Simbólica

Análise das imagens e discussão sobre a dimensão estética e simbólica dos eventos retratados:

- Analisar as características visuais das imagens e o que elas representam.
- Discutir o contexto em que essas imagens foram produzidas e suas mensagens subjacentes de cada imagem.
- Reflexão sobre como Essas Imagens Moldaram a Percepção Pública do Impeachment:
- Explorar como a mídia e as redes sociais utilizaram essas imagens para influenciar a opinião pública.
- Refletir sobre a construção da narrativa do impeachment a partir das imagens e do simbolismo.

3. Introdução ao Impeachment

Apresentação sobre o Processo de Impeachment da Ex-presidente Dilma Rousseff:

- Explicar o contexto político e econômico que levou ao processo de impeachment. Iniciando com as jornadas de junho de 2013 e impacto das redes sociais nas discussões do período.
- Detalhar as acusações e os procedimentos legais envolvidos.
- Analisar o impacto do impeachment na política brasileira e na sociedade.
- Debater a importância do evento na história do tempo presente e na história pública do Brasil.

AULA 03 — Avaliação contínua e sistematizada das impressões e perspectivas dos alunos sobre o jogo e o conteúdo trabalhado

Objetivos:

- Avaliar as impressões e perspectivas dos alunos sobre o jogo e o conteúdo trabalhado.
- Promover uma reflexão final sobre o processo de impeachment, suas causas, consequências e diferentes perspectivas.
- Coletar feedback dos alunos sobre a experiência do jogo e sua percepção do processo de impeachment.
- Refletir sobre os desdobramentos do impeachment na política brasileira atual.

Estrutura da Aula e Metodologia

1. Reflexão Final

- **Apresentação dos Grupos:**
 - Cada grupo apresentará suas conclusões sobre o processo de impeachment, destacando as causas, consequências, e diferentes perspectivas analisadas.
 - Os alunos compartilharão suas percepções com base nos personagens que sortearam no jogo.
- **Discussão em Roda:**
 - Realização de uma discussão aberta em roda sobre as principais descobertas e aprendizados dos alunos, por meio das perguntas orientadoras: Qual foi a sua percepção ao representar o personagem sorteado no jogo? Como isso influenciou sua compreensão do impeachment? Qual foi impacto do impeachment na sociedade brasileira?

2. Feedback e Encerramento

- **Coleta de Feedback:**

Solicitação de feedback escritos dos alunos sobre a experiência do jogo, abordando aspectos como:

- Dinâmica do jogo
- Relevância do conteúdo
- Engajamento e participação
- Compreensão do processo de impeachment

Reflexão Final:

Reflexão sobre o impeachment e seus desdobramentos na política brasileira atual, conectando as discussões da aula com eventos contemporâneos.

Encerramento:

Conclusão da aula com um resumo dos pontos principais discutidos e uma visão geral sobre a importância de entender o processo de impeachment no contexto da história do tempo presente e da história pública.

ANEXO 02- Estrutura do jogo a partir dos 6 conceitos-chaves da educação histórica

Manual de Instrução ou Guia Inicial-

Entendimento do significado histórico: Apresentação do contexto histórico, da jornada de junho até o processo de impeachment em 2016. Abordando o ambiente político, social e econômico do Brasil na época.

Tabuleiro e Cards-

Uso de fontes primárias: Análise dos artigos do livro *Historiadores pela Democracia* e as matérias do G1. Os alunos irão interpretar e contextualizar essas fontes para entender como elas foram usadas para moldar a opinião pública durante a crise política.

Tabuleiro e Cards-

Análise de causa e consequência: O jogo irá explorar as causas e consequências do impeachment de Dilma Rousseff, bem como os eventos históricos que levaram a essa crise política. No qual, cada personagem será desafiado a diferentes ações do tabuleiro.

Cards de Evidência

Análise de perspectivas históricas: Os alunos serão desafiados a considerar como as diferentes perspectivas dos historiadores, dos jornalistas, oposição e governo podem influenciar a interpretação dos eventos históricos.

Feedback- Aula 3

Continuidade e mudança: Esperasse que ao final do jogo os alunos possam enfatizar como a crise política que culminou o impeachment de Dilma Rousseff foi o resultado de mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorreram no Brasil ao longo do tempo. Relacionando com os conteúdos anteriores.

Feedback- Aula 3

Compreender a dimensão ética das interpretações históricas das duas fontes:

Debate sobre o jogo e as impressões dos alunos. O jogo pode auxiliar os jogadores a entender o significado histórico do impeachment de Dilma Rousseff, incluindo o impacto que teve na política brasileira, na economia e na sociedade como um todo. Levando os alunos considerar como esses impactos continuam a ser sentidos até hoje.

BACK

MENU



ESTRUTURA DO JOGO



PARTE 01

START



GUIA INICIAL

Manual de Instrução

ENTENDIMENTO DO SIGNIFICADO HISTÓRICO

Apresentação do contexto histórico, da jornada de junho até o processo de impeachment em 2016. Abordando o ambiente político, social e econômico do Brasil na época.



PARTE 02

JOGO DE TABULEIRO E CARDS

USO DE FONTES PRIMÁRIAS

Análise dos artigos do livro e as matérias do G1. Os alunos irão interpretar e contextualizar essas fontes para entender como elas foram usadas para moldar a opinião pública durante a crise política.

ANÁLISE DE PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Os alunos serão desafiados a considerar como as diferentes perspectivas dos historiadores e dos jornalistas podem influenciar a interpretação dos eventos históricos.



ANÁLISE DE CAUSA E CONSEQUÊNCIA

O jogo irá explorar as causas e consequências do impeachment de Dilma Rousseff, bem como os eventos históricos que levaram a essa crise política. Enfatizando a crise econômica que atingiu o Brasil, a investigação da Operação Lava Jato, a polarização política, entre outros fatores.



PARTE 03

AValiação E DIAGNÓSTICO

CONTINUIDADE E MUDANÇA

Esperasse que ao final do jogo os alunos possam enfatizar como a crise política que culminou o impeachment de Dilma Rousseff foi o resultado de mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorreram no Brasil ao longo do tempo.



COMPREENDER A DIMENSÃO ÉTICA DAS INTERPRETAÇÕES HISTÓRICAS DAS 2 FONTES

Debate sobre o jogo e as impressões dos alunos. O jogo pode ajudar os jogadores a entender o significado histórico do impeachment de Dilma Rousseff, incluindo o impacto que teve na política brasileira, na economia e na sociedade. Levando os alunos a considerar como esses impactos continuam a ser sentidos até hoje.

ANEXO 03- JOGO: BRASIL, 2016

Objetivo:

O objetivo do jogo é promover literacia histórica (LEE, 2006) dos alunos por meio dos 6 conceitos da formação do pensamento histórico (SEIXAS; MORTON, 2013), incentivando os jogadores a analisarem diferentes narrativas sobre o impeachment da presidente Dilma Rousseff através das evidências produzidas das reportagens especiais do G1 e o do livro *“Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado”*, através das perspectivas do governo, oposição, historiadores e jornalistas.

Materiais Necessários:

- Tabuleiro do jogo “Brasil, 2016”
- Cartas de personagem, evidências, eventos e debates
- Token colorido para representar os jogadores no tabuleiro
- Dado
- Moedas de influências
- Cópias das reportagens especiais do G1 e trechos do livro *“Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado”*

Preparação do Jogo

- Divida a turma em grupos de 4 pessoas ou 8 pessoas. Em grupo de 8 pessoas, cada personagem é representado por uma dupla.
- Cada jogador recebe uma carta personagens e duas moedas de influência.
- Os personagens são distribuídos aleatoriamente.
- Os jogadores devem tirar no dado a ordem do início do jogo, aquele que tirar o maior número será o primeiro e assim por diante.
- A primeira rodada se inicia com carta evento: acolhimento do impeachment

Personagens do Jogo:

- **Historiadores:** Analisam eventos históricos e fornecem contexto.
Objetivo: Denunciar o golpe através das narrativas do livro *Historiadores pela Democracia*

- **Jornalistas:** Investigam e reportam notícias, influenciando a opinião pública.
Objetivos: devem apresentar o processo de impeachment como legal através das reportagens do G1.
- **Governo:** Defendem a continuidade da administração de Dilma Rousseff.
Objetivos: Devem buscar se manter no poder e denunciar o golpe por meio das cartas evidências.
- **Oposição:** Buscam o impeachment e a mudança no governo.
Objetivo: Devem dar o golpe de estado e comprovar que o processo de impeachment é legal, por meio das cartas evidências.

Após a finalização do jogo, cada personagem deve revelar o seu objetivo e comprovar sua narrativa através das evidências. Ganha quem tiver mais influência.

REGRAS DO JOGO

RODADAS

- O jogo é jogado em rodadas, com cada jogador realizando uma ação por vez.
- No início de cada rodada o jogador deve jogar nos dados o número de passos que deve realizar.
- Cada espaço do tabuleiro é uma ação que os jogadores devem realizar.

AÇÕES DO TABULEIRO:

1. **Achou, ganhou!**
Receba 2 influencias.
0. **Não foi dessa vez**
Perca 2 influencias
0. **Toma um block!**
Escolha um jogador para ter ação bloqueada durante uma rodada
0. **Desafio**
Desafie a um jogador a explicar uma das suas evidências.
0. **Comprar Carta de Evidência**
Compre uma carta de evidência do baralho.
0. **Hora da Revelação**
Pague 1 moeda e force um jogador a revelar uma carta de evidência.
0. **É hora de publicar**
Publique uma carta de evidência e receba 2 moedas.

0. Troca de evidências

Troque uma das suas cartas evidências com o jogador a sua escolha.

0. Debate

Compre a carta debate sobre o tema da carta evento do turno. Escolha um jogador e o desafie para o debate. Apresente seus argumentos utilizando suas cartas evidências. Logo, após, faça votação com outros jogadores. Se ganhar receba 4 moedas, se perder pague 2 moedas para o vencedor e devolva 1 para o jogo.

0. Filtro Bolha

Escolha uma das suas cartas de evidência e compartilhe com seus aliados.

A partir de agora, apenas os jogadores que você selecionar podem considerar esta evidência em seus argumentos.

0. FAKE NEWS

Você caiu em uma notícia falsa, devolva 2 influências para o jogo.

0. PULE 2 CASAS

CARTAS DE EVIDÊNCIAS

São 53 cartas evidências distribuídas entre as reportagens do G1 e os artigos do livro “*Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*”. E serão organizadas de acordo a fase do impeachment a ser desenvolvido nas cartas eventos:

1. Dezembro de 2015 — Acolhimento do processo de Impeachment (10 cards)
2. Março de 2016 — Manifestações a favor e contra O Impeachment e Operação Lava Jato (10 cards)
3. Abril de 2016 — Votação do Impeachment na Câmara dos Deputados (9 cards)
4. Maio de 2016 — Afastamento Da Presidenta Dilma Rousseff, após ser notificada da abertura do Processo de Impeachment. (7 cards)
5. Junho de 2016 — O mês de junho de 2016 é marcado pelo Ato dos Historiadores Pela Democracia (8 cards)
6. Agosto de 2016 — Julgamento do Impeachment no Senado e fim do processo. (9 cards)

Como Usar as Cartas de Evidência

- **Pesquisa:** Jogadores podem comprar cartas de evidência durante sua rodada para obter novas informações e argumentos.
- **Desafio:** Qualquer jogador pode usar cartas de evidência para desafiar ações de outros jogadores, apoiando suas alegações com fatos históricos.
- **Debates:** Cartas de evidência são usadas para fortalecer os argumentos durante os debates, proporcionando uma base factual para as discussões.

CARTAS DE EVENTO

- Quando uma carta de evento é revelada, todos os jogadores devem discutir e analisar o impacto histórico do evento e organizar a sua rodada com base nela. Cada evento será uma rodada no tabuleiro.
- O evento acaba quando todos os jogadores passarem pelo ponto de partida. O último a passar deve pegar a nova carta evento.
- As cartas de evento explicam as fases do processo de impeachment:
 1. Acolhimento do pedido de impeachment — Dezembro de 2015
 2. Operação Lava Jato
 3. Março de 2016 — Manifestações a favor e contra o Impeachment
 4. Abril de 2016 — Votação do impeachment na Câmara dos Deputados
 5. Maio de 2016 — Afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, após ser notificada da abertura do processo de impeachment.
 6. Junho de 2016 — O mês é marcado pelo ato dos Historiadores pela Democracia
 7. Agosto- Julgamento do impeachment no Senado e o fim do processo
- As cartas de evento são reveladas em ordem cronológica ao longo do jogo, trazendo novos contextos e desafios para os jogadores. Cada carta de evento provoca uma discussão entre os jogadores, que devem usar suas cartas de evidência do evento para apoiar seus argumentos e responder às ações do jogo.

Cartas de Evento com Ações Específicas:

Acolhimento do Pedido de Impeachment — Dezembro de 2015

Data: Dezembro de 2015

Descrição: O presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, acolhe o pedido de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, acusando-a de crimes de responsabilidade fiscal.

Impacto: Todos os jogadores devem discutir a legitimidade do acolhimento do pedido de impeachment e apresentam evidências a favor ou contra a decisão.

Operação Lava Jato

Data: Março de 2016

Descrição: A Operação Lava Jato, uma grande investigação de corrupção, ganha destaque na mídia, implicando vários políticos e empresários.

Impacto: Todos os jogadores devem discutir a influência da Operação Lava Jato no processo de impeachment e como a mídia e as investigações moldaram a opinião pública.

Manifestações a Favor e Contra o Impeachment

Data: Março de 2016

Descrição: Milhares de brasileiros vão às ruas em manifestações massivas, tanto a favor quanto contra o impeachment de Dilma Rousseff.

Impacto: Todos os jogadores discutem o papel das manifestações populares na política e na decisão do impeachment.

Votação do Impeachment na Câmara dos Deputados

Data: Abril de 2016

Descrição: A Câmara dos Deputados vota a favor do impeachment de Dilma Rousseff, enviando o processo ao Senado.

Impacto: Todos os jogadores devem discutir a legalidade e legitimidade da votação na Câmara e apresentam evidências a favor ou contra a decisão.

Afastamento da Presidenta Dilma

Data: Maio de 2016

Descrição: Dilma Rousseff é afastada da presidência após ser notificada da abertura do processo de impeachment pelo Senado.

Impacto: Todos os jogadores discutem as implicações do afastamento temporário de Dilma e a transição de poder.

Ato dos Historiadores pela Democracia

Data: Junho de 2016

Descrição: Historiadores se mobilizam e lançam o manifesto "Historiadores pela Democracia" em apoio a Dilma Rousseff, denunciando o impeachment como golpe.

Impacto: Todos os jogadores devem discutir o papel dos historiadores e intelectuais no debate político e histórico.

Julgamento do Impeachment no Senado

Data: Agosto de 2016

Descrição: O Senado realiza o julgamento final do impeachment de Dilma Rousseff, resultando em sua destituição.

Impacto: Todos os jogadores discutem a decisão final do Senado e suas consequências para a democracia brasileira.

CARTAS DEBATES E VOTAÇÕES

- CADA CARTA DEBATE APRESENTA UMA QUESTÃO SOBRE O EVENTO DA RODADA
- O jogador pode escolher com qual personagem quer debater. Se cair duas vezes na mesma casa evento, deve escolher outro personagem para o debate.
- Os jogadores apresentam suas evidências e argumentos.
- Cada jogador apresenta seus argumentos e, em seguida, uma votação decide o vencedor do debate, que recebe uma recompensa de 3 moedas.
- Aqueles que estão de fora do debate, devem escolher quem teve o melhor argumento (exceto os envolvidos na disputa).

Descrição das cartas de Debates:

Acolhimento do Pedido de Impeachment — Dezembro de 2015

Tema: Legitimidade do Pedido de Impeachment

Questão: O pedido de impeachment contra Dilma Rousseff foi acolhido de forma legítima?

Instruções: Todos os jogadores discutem a legitimidade do acolhimento do pedido de impeachment. Os Historiadores analisam o contexto histórico, os Jornalistas trazem reportagens, o Governo defende a continuidade e a Oposição argumenta a favor do acolhimento.

Operação Lava Jato

Tema: Impacto da Operação Lava Jato no Processo Político

Questão: Como a Operação Lava Jato influenciou o processo de impeachment?

Instruções: Os jogadores discutem a influência da Operação Lava Jato no processo político brasileiro. Os Historiadores fornecem contexto histórico, os Jornalistas relatam os

acontecimentos, o Governo defende-se das acusações e a Oposição utiliza as investigações para justificar o impeachment.

Março de 2016 — Manifestações a Favor e Contra o Impeachment

Tema: Papel das Manifestações no Processo de Impeachment

Questão: As manifestações populares a favor e contra o impeachment foram decisivas para o desenrolar do processo?

Instruções: Os jogadores discutem o papel das manifestações populares. Os Historiadores analisam o impacto histórico das manifestações, os Jornalistas relatam a cobertura midiática, o Governo argumenta contra o impacto das manifestações e a Oposição defende a legitimidade das mesmas.

Abril de 2016 — Votação do Impeachment no Senado

Tema: Legalidade da Votação no Senado

Questão: A votação do impeachment no Senado seguiu os princípios legais e democráticos?

Instruções: Os jogadores discutem a legalidade da votação no Senado. Os Historiadores fornecem análise sobre os procedimentos históricos, os Jornalistas trazem reportagens e opiniões públicas, o Governo questiona a legalidade e a Oposição defende a legitimidade do processo.

Mai de 2016 — Afastamento da Presidenta Dilma

Tema: Consequências do Afastamento Questão: Quais foram as consequências imediatas e de

longo prazo do afastamento da presidenta Dilma Rousseff? Instruções: Os jogadores discutem as consequências do afastamento. Os Historiadores analisam os impactos históricos, os Jornalistas relatam as reações e acontecimentos imediatos, o Governo defende a necessidade de resistência e a Oposição justifica o afastamento.

Junho de 2016 — Ato dos Historiadores pela Democracia

Tema: Papel dos Historiadores na Política

Questão: Qual é a importância da intervenção dos historiadores no debate sobre o impeachment?

Instruções: Os jogadores discutem a intervenção dos historiadores. Os Historiadores defendem seu papel na preservação da democracia, os Jornalistas relatam a cobertura midiática do ato, o Governo apoia a visão dos historiadores e a Oposição questiona sua imparcialidade.

Agosto de 2016 — Julgamento do Impeachment no Senado

Tema: Justiça do Julgamento Final

Questão: O julgamento final do impeachment no Senado foi justo?

Instruções: Os jogadores discutem a justiça do julgamento final. Os Historiadores fornecem uma análise do processo histórico, os Jornalistas relatam a cobertura midiática e a opinião pública, o Governo contesta a justiça do julgamento e a Oposição defende a legitimidade do resultado.

CONDIÇÕES DE VITÓRIA

- O jogo termina quando todas as cartas de evento foram jogadas e discutidas.
- Cada jogador revela suas cartas de evidência e objetivos, apresentando suas narrativas finais. Se a sua narrativa for convincente, receba 5 moedas de influência.

Para ganhar o jogo, os jogadores precisam acumular o maior número de influências, que são adquiridas através de diversas ações no tabuleiro, debates e publicações de evidências. Aqui está um resumo das principais maneiras de ganhar influências e moedas, que podem ser convertidas em vantagens estratégicas:

Completar Objetivos dos Personagens:

Cada personagem (Historiador, Jornalista, Governo, Oposição) tem um objetivo específico relacionado à narrativa sobre o impeachment. Ao final do jogo, os jogadores devem revelar seus objetivos e comprovar suas narrativas com as cartas de evidências coletadas.

Personagens que melhor atingirem seus objetivos e apresentarem suas narrativas com evidências robustas ganham 5 influências adicionais.

Ações no Tabuleiro:

- Achou, ganhou!: receba 2 influências.
- Não foi dessa vez: Perca 2 influências.

- Toma um block!: Escolha um jogador para ter uma ação bloqueada durante uma rodada.
- Desafio: Desafie um jogador a explicar uma de suas evidências. Se o desafiado não conseguir explicar adequadamente, o desafiador ganha influências.
- Hora da Revelação: Pague 1 moeda e force um jogador a revelar uma carta de evidência. Essa ação pode desestabilizar a estratégia do oponente.
- É hora de publicar: Publique uma carta de evidência e receba 2 moedas, que podem ser usadas para realizar outras ações estratégicas.

Debates:

- Ao cair na casa de Debate, compre a carta de debate sobre o tema da carta evento do turno. Escolha um jogador e desafie-o para o debate, apresentando seus argumentos e usando suas cartas de evidência.
- Os outros jogadores votam para decidir quem teve o melhor argumento.
- O vencedor do debate recebe 4 moedas, enquanto o perdedor paga 2 moedas ao vencedor e devolve 1 para o jogo.

ANEXO 04- Manual de instrução do jogo: *Brasil,2016*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA



HISTORIADORES
PELA
DEMOCRACIA



MANUAL DE INSTRUÇÃO

BRASIL

IMPEACHMENT

GOLPE



GABRIELLE GOMES OLIVEIRA

GOIÂNIA-GO
2024

2016 BRASIL

BRASIL, 2016: CULTURA HISTÓRICA DIGITAL E CONCEITOS QUE CONSTROEM A HISTÓRIA PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

PARTE PROPOSITIVA DA DISSERTAÇÃO
APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA COMO
EXIGÊNCIA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA.

LINHA DE PESQUISA: SABERES HISTÓRICOS EM
DIFERENTES ESPAÇOS DE MEMÓRIA.

ORIENTADOR: DR. CRISTIANO NICOLINI.

ARTE E DESIGN: GABRIELLE GOMES OLIVEIRA

Bem-vindos ao jogo Brasil, 2016

O jogo é uma experiência educativa que combina aprendizado histórico com a dinâmica interativa de um jogo de tabuleiro. Este jogo foi desenvolvido para promover o debate, incentivando a análise crítica de diferentes narrativas sobre o impeachment da presidente Dilma Rousseff.



Antes de começarmos vamos a uma breve contextualização.....



O Governo Dilma Rousseff, que se iniciou em 2011 e se estendeu até 2016, foi marcado por uma abordagem neodesenvolvimentista que buscava promover o crescimento econômico e a inclusão social no Brasil. Dilma, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), sucedeu Luiz Inácio Lula da Silva na presidência e assumiu o desafio de dar continuidade e expandir as políticas implementadas pelo seu antecessor.

Sua ascensão ao cargo foi histórica, pois se tornou a primeira mulher a ocupar a mais alta posição política no país. Durante seu primeiro mandato, Dilma enfrentou questões econômicas complexas, como a desaceleração do crescimento global, a crise financeira internacional e a necessidade de lidar com a inflação. A presidente implementou medidas para estimular o desenvolvimento econômico, investindo em programas sociais, infraestrutura e setores estratégicos.

No entanto, seu governo também foi marcado por controvérsias, incluindo protestos em larga escala em 2013, que se originaram de insatisfações relacionadas à corrupção, serviços públicos e gastos excessivos com eventos esportivos, como a Copa do Mundo de 2014.

JORNADAS DE JUNHO E AS NARRATIVAS DIGITAIS



As Jornadas de Junho referem-se a uma série de protestos e manifestações populares que ocorreram no Brasil em junho de 2013. Iniciadas em São Paulo como protestos contra o aumento das tarifas do transporte público, e impulsionadas pelo Movimento Passe Livre (MPL), as manifestações rapidamente se espalharam por todo o país, ampliando suas demandas para além da questão tarifária. A insatisfação com a corrupção, a qualidade dos serviços públicos, a representação política e a desigualdade social foram alguns dos temas que ganharam destaque nos protestos. A intensa cobertura da mídia tradicional e a viralização de informações nas redes sociais foram cruciais para a organização e a visibilidade do movimento, que desafiou o status quo político e social do Brasil, influenciando o debate público e a agenda política dos anos seguintes.

Os atos passaram a ser praticamente convocados por jornais e emissoras de televisão (prática que se repetiu durante o processo do impeachment de Dilma), que por vezes os transmitiam ao vivo e davam destaque desproporcional mesmo a pequenas passeatas com poucas dezenas de pessoas. (MIGUEL, 2019)

As insatisfações genéricas demonstradas nas ruas em 2013, junto à perda de ritmo no crescimento econômico, tornaram as eleições de 2014 mais acirradas que as anteriores, com a oposição capitaneada pelo PSDB sentindo que o desgaste dos petistas oferecia chances reais de vitória. Contudo, Dilma Rousseff venceu por uma margem muito pequena, que revelava um cenário de polarização que se fortaleceria até 2016 com o impeachment (Motta, 2018).

As Jornadas de Junhos de 2013 marcam uma nova fase na política e na História do Tempo Presente e na História Pública do Brasil. Essa nova fase se dar pelo impacto pelo uso das redes sociais que promovem debates e discursos sobre a história imediata e, de forma instantânea, espalham a informação para os diferentes grupos, com conceitos e narrativas que se perdem e se confundem, criando narrativas negacionistas e falsas sobre o passado e o presente, interferindo assim na consciência histórica dos alunos sobre o tempo presente e passado.



2016: IMPEACHMENT OU GOLPE?

O ano de 2016 é marcado pela cassação do 2º mandato da presidente Dilma Rousseff, reeleita em 2014. A democratização do acesso à informação e ampliação do uso das redes elevaram o debate em volta desse processo político, permitindo que um público mais amplo participasse do debate sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff. As redes sociais, em particular, forneceram um espaço para as pessoas expressarem suas opiniões e se engajarem em discussões sobre o processo político.

O campo do jornalismo e da mídia digital teve um papel importante no processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff., tomando aqui a plataforma G1 do grupo Globo como referência. Durante o período que antecedeu o impeachment, o portal desempenhou um papel ativo na construção da narrativa de que a administração da Dilma Rousseff era ineficiente e corrupta, com ampliação e promoção de matérias especiais sobre o processo.

Em contraposição à narrativa criada pelos grandes grupos de mídias, profissionais da área de História e outras áreas afins se posicionaram publicamente contra o processo de impeachment, por meio da organização do grupo *Historiadores pela Democracia*, em diferentes plataformas digitais. O grupo surgiu em meio à crise política e social que se instalou no Brasil durante o processo de impeachment e buscou contribuir para o debate público e para a defesa da democracia e dos direitos constitucionais, o objetivo era denunciar o impeachment como golpe.



POLÍTICA



#HISTORIADORES PELA DEMOCRACIA

POLÍTICA | UNIVERSIDADE





2016: IMPEACHMENT OU GOLPE?

Neste jogo de tabuleiro, você e seus colegas serão transportados para o tumultuado ano de 2016 que culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff. Este jogo permite que os jogadores explorem diferentes narrativas e perspectivas, utilizando evidências históricas para apoiar seus argumentos. Prepare-se para mergulhar nos bastidores da política brasileira e debater com colegas sobre um dos momentos mais controversos da história recente do Brasil. Afinal, foi golpe ou não?

OBJETIVO DO JOGO

O objetivo do jogo é adquirir a maior influência possível, utilizando cartas de evidência, participando de debates e cumprindo objetivos específicos dos personagens. O jogo termina quando todas as cartas de evento tiverem sido reveladas, e o personagem com a maior influência é declarado o vencedor.

COMPONENTES DO JOGO

Tabuleiro: Representa o cenário político e histórico de 2016 e ações que devem ser realizadas por cada jogador durante o jogo.

Moedas de influência: Utilizadas para realizar ações específicas e ganhar vantagens.

Cartas de Personagem: Cada jogador receberá uma carta de personagem (Historiador, Jornalista, Governo, Oposição).

Cartas de Evento: Introduzem novos contextos e desafios ao longo do jogo.

Cartas de Evidência: Contêm informações e argumentos retirados de reportagens do G1 e textos históricos produzidos no ato Historiadores pela Democracia. Elas serão essenciais para conquistar seus objetivos no jogo.

Cartas de Debates: Introduzem novas ações ao jogo e promovem a interação entre os jogadores.

BRASIL
2016

TABULEIRO



PREPARAÇÃO DO JOGO:

- O Jogo pode ser jogado por 4 a 8 jogadores. Com 8 pessoas, devem ser divididos em duplas, no qual cada dupla representará um personagem.
- Distribua aleatoriamente uma carta de personagem e duas moedas para cada.
- Coloque as cartas de evento e debates em ordem cronológica e as cartas de evidência em um monte.
- Os jogadores devem tirar no dado a ordem do início do jogo, aquele que tirar o maior número será o primeiro e assim por diante.
- O primeiro turno se inicia com carta evento: acolhimento do impeachment.





MOEDAS DE INFLUÊNCIA:



REGRAS DO JOGO

TURNOS E RODADAS:

- O jogo é jogado em turnos e rodadas, com cada jogador realizando uma ação por vez.
- No início de cada rodada o jogador deve jogar nos dados o número de passos que deve realizar.
- Cada espaço do tabuleiro é uma ação que os jogadores devem realizar.
- Os turnos são orientados pelas cartas eventos.
- Cada turno só é finalizado quando o último jogador passar pelo ponto de partida.
- Aquele jogador que for o último a passar pelo ponto de partida deve retirar a próxima carta evento.
- O jogo é finalizado quando acabar as cartas eventos.



COMO JOGAR?

CARTAS DE EVENTO

Quando uma carta de evento é revelada, todos os jogadores devem discutir e analisar o impacto histórico do evento e organizar a sua rodada com base nela. Cada evento será uma rodada no tabuleiro.

As cartas de evento explicam as fases do processo de impeachment:

- Acolhimento do pedido de impeachment – Dezembro de 2015
- Março de 2016 – Manifestações a favor e contra o Impeachment e Operação Lava Jato
- Abril de 2016 – Votação do impeachment na Câmara dos Deputados
- Maio de 2016 – Afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, após ser notificada da abertura do processo de impeachment.
- Junho de 2016 – O mês de junho de 2016 é marcado pelo ato dos Historiadores pela Democracia
- Agosto de 2016 – Julgamento do impeachment no Senado e o fim do processo.

As cartas de evento são reveladas em ordem cronológica ao longo do jogo, trazendo novos contextos e desafios para os jogadores. Cada carta de evento provoca uma discussão entre os jogadores, que devem usar suas cartas de evidência do evento para apoiar seus argumentos e responder às ações do jogo.

CARTAS EVENTOS



BRASIL

ACOLHIMENTO DO PEDIDO DE IMPEACHMENT

Data: Dezembro de 2015

Descrição: O presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, acolhe o pedido de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, acusando-a de crimes de responsabilidade fiscal.

Impacto: Todos os jogadores devem discutir a legitimidade do acolhimento do pedido de impeachment e apresentam evidências a favor ou contra a decisão.



MANIFESTAÇÕES A FAVOR E CONTRA O IMPEACHMENT

Data: Março de 2016

Descrição: Milhares de brasileiros vão às ruas em manifestações massivas, tanto a favor quanto contra o impeachment de Dilma Rousseff.

Impacto: Todos os jogadores discutem o papel das manifestações populares na política e na decisão do impeachment



AFASTAMENTO DA PRESIDENTA DILMA

Data: Maio de 2016

Descrição: Dilma Rousseff é afastada da presidência após ser notificada da abertura do processo de impeachment pelo Senado.

Impacto: Todos os jogadores discutem as implicações do afastamento temporário de Dilma e a transição de poder.



ATO DOS HISTORIADORES PELA DEMOCRACIA

Data: Junho de 2016

Descrição: Historiadores se mobilizam e lançam o manifesto "Historiadores pela Democracia" em apoio a Dilma Rousseff, denunciando o impeachment como golpe.

Impacto: Todos os jogadores devem discutir o papel dos historiadores e intelectuais no debate político e histórico.



OPERAÇÃO LAVA JATO

Data: Março de 2016

Descrição: A Operação Lava Jato, uma grande investigação de corrupção, ganha destaque na mídia, implicando vários políticos e empresários.

Impacto: Todos os jogadores devem discutir a influência da Operação Lava Jato no processo de impeachment e como a mídia e as investigações moldaram a opinião pública.



VOTAÇÃO DO IMPEACHMENT NA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Data: Abril de 2016

Descrição: A Câmara dos Deputados vota a favor do impeachment de Dilma Rousseff, enviando o processo ao Senado.

Impacto: Todos os jogadores devem discutir a legalidade e legitimidade da votação na Câmara e apresentam evidências a favor ou contra a decisão.



JULGAMENTO DO IMPEACHMENT NO SENADO

Data: Agosto de 2016

Descrição: O Senado realiza o julgamento final do impeachment de Dilma Rousseff, resultando em sua destituição.

Impacto: Todos os jogadores discutem a decisão final do Senado e suas consequências para a democracia brasileira.

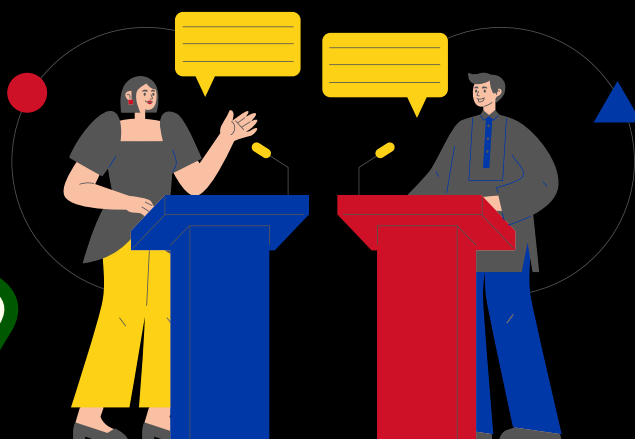


COMO JOGAR?

CARTAS DEBATES



- Cada Carta Debate apresenta uma questão sobre o evento do turno
- O jogador pode escolher com qual personagem quer debater. Se cair duas vezes na mesma casa evento, deve escolher outro personagem para o debate.
- Os jogadores devem apresentar suas evidências e argumentos para confirmar suas afirmações.
- Cada jogador apresenta seus argumentos e, em seguida, abre-se uma votação que decide o vencedor do debate, que recebe uma recompensa de 3 moedas.
- Aqueles que estão de fora do debate, devem escolher quem teve o melhor argumento (exceto os envolvidos na disputa).



ACOLHIMENTO DO PEDIDO DE IMPEACHMENT –

DEZEMBRO DE 2015

Tema: Legitimidade do Pedido de Impeachment

Questão: O pedido de impeachment contra Dilma Rousseff foi acolhido de forma legítima?

Instruções: Todos os jogadores discutem a legitimidade do acolhimento do pedido de impeachment. Os Historiadores analisam o contexto histórico, os Jornalistas trazem reportagens, o Governo defende a continuidade e a Oposição argumenta a favor do acolhimento.



MARÇO DE 2016 – MANIFESTAÇÕES A FAVOR E CONTRA O IMPEACHMENT

Tema: Papel das Manifestações no Processo de Impeachment

Questão: As manifestações populares a favor e contra o impeachment foram decisivas para o desenrolar do processo?

Instruções: Os jogadores discutem o papel das manifestações populares. Os Historiadores analisam o impacto histórico das manifestações, os Jornalistas relatam a cobertura midiática, o Governo argumenta contra o impacto das manifestações e a Oposição defende a legitimidade das mesmas.



OPERAÇÃO LAVA JATO

Tema: Impacto da Operação Lava Jato no Processo Político

Questão: Como a Operação Lava Jato influenciou o processo de impeachment?

Instruções: Os jogadores discutem a influência da Operação Lava Jato no processo político brasileiro. Os Historiadores fornecem contexto histórico, os Jornalistas relatam os acontecimentos, o Governo defende-se das acusações e a Oposição utiliza as investigações para justificar o impeachment.



ABRIL DE 2016 – VOTAÇÃO DO IMPEACHMENT NO SENADO

Tema: Legalidade da Votação no Senado

Questão: A votação do impeachment no Senado seguiu os princípios legais e democráticos?

Instruções: Os jogadores discutem a legalidade da votação no Senado. Os Historiadores fornecem análise sobre os procedimentos históricos, os Jornalistas trazem reportagens e opiniões públicas, o Governo questiona a legalidade e a Oposição defende a legitimidade do processo.



MAIO DE 2016 — AFASTAMENTO DA PRESIDENTA

DILMA

Tema: Consequências do Afastamento

Questão: Quais foram as consequências imediatas e de longo prazo do afastamento da presidenta Dilma Rousseff? I

Instruções: Os jogadores discutem as consequências do afastamento. Os Historiadores analisam os impactos históricos, os Jornalistas relatam as reações e acontecimentos imediatos, o Governo defende a necessidade de resistência e a Oposição justifica o afastamento.



JUNHO DE 2016 — ATO DOS HISTORIADORES PELA DEMOCRACIA

Tema: Papel dos Historiadores na Política

Questão: Qual é a importância da intervenção dos historiadores no debate sobre o impeachment?

Instruções: Os jogadores discutem a intervenção dos historiadores. Os Historiadores defendem seu papel na preservação da democracia, os Jornalistas relatam a cobertura midiática do ato, o Governo apoia a visão dos historiadores e a Oposição questiona sua imparcialidade.



AGOSTO DE 2016 — JULGAMENTO DO IMPEACHMENT NO SENADO

Tema: Justiça do Julgamento Final

Questão: O julgamento final do impeachment no Senado foi justo?

Instruções: Os jogadores discutem a justiça do julgamento final. Os Historiadores fornecem uma análise do processo histórico, os Jornalistas relatam a cobertura midiática e a opinião pública, o Governo contesta a justiça do julgamento e a Oposição defende a legitimidade do resultado.





As cartas evidências distribuídas entre as reportagens do G1 e os artigos do livro “Historiadores pela Democracia: o golpe de 2016 e a força do passado”. E serão organizadas de acordo a fase do impeachment a ser desenvolvido nas cartas eventos.

COMO USAR AS CARTAS EVIDÊNCIAS

Pesquisa: Jogadores podem comprar cartas de evidência durante suas rodadas para obter novas informações e argumentos.

Desafio: Qualquer jogador pode usar cartas de evidência para desafiar ações de outros jogadores, apoiando suas alegações com fatos históricos.

Debates: Cartas de evidência são usadas para fortalecer os argumentos durante os debates, proporcionando uma base factual para as discussões.



OS RISCOS DO VICE-PRESIDENCIALISMO

AUTOR: LUIZ FELIPE DE ALENCASTRO
ORIGEM: JORNAL FOLHA DE S. PAULO
DATA: 25/10/2001

HISTORIADORES
DE DEMOCRACIA

Descrição:
No artigo "Os Riscos do Vice-Presidencialismo", Luiz Felipe de Alencastro discute as complexidades e os perigos inerentes ao sistema político brasileiro, onde o vice-presidente pode ser visto como um potencial adversário. A análise histórica contextualiza a instabilidade política que pode surgir em situações de crise, como durante processos de impeachment.

OLHEMOS O QUE SE OCULTA POR TRÁS DO TAPETE DO JOGO MIDIÁTICO E POLÍTICO!

AUTOR: LUIZ CARLOS VILLALTA
ORIGEM: FACEBOOK
DATA: 10/10/2014

HISTORIADORES
DE DEMOCRACIA

Descrição:
Em uma postagem no Facebook, Luiz Carlos Villalta alerta sobre os jogos de poder e manipulação midiática que influenciam a percepção pública. Ele sugere que muitas das narrativas veiculadas nos meios de comunicação podem ocultar intenções políticas ocultas, especialmente em momentos de crise como o impeachment.

O GIGANTE

AUTORA: HEBE MATTOS
ORIGEM: BLOG CONVERSA DE HISTORIADORAS
DATA: 13/10/2014

HISTORIADORES
DE DEMOCRACIA

Descrição:
Hebe Mattos, em seu blog "Conversa de Historiadoras", aborda o despertar da consciência política no Brasil, simbolizado pelo "Gigante". Ela argumenta que os movimentos sociais e as manifestações de rua desempenham um papel crucial na formação da opinião pública, moldando a narrativa em torno de eventos políticos significativos.

A 'VELHA CORRUPÇÃO': CARTA ABERTA AOS JOVENS SOBRE AS ELEIÇÕES

FONTE: SIDNEY CHALHOUB
ORIGEM: BLOG CONVERSA DE HISTORIADORAS
DATA: 11/10/2014

HISTORIADORES
DE DEMOCRACIA

Descrição:
Sidney Chalchoub, em uma carta aberta aos jovens, discute a persistência da corrupção no cenário político brasileiro. Ele destaca a importância de uma visão crítica e bem-informada sobre os processos eleitorais e de impeachment, incentivando os jovens a se engajarem ativamente na política.

CARTA EVIDÊNCIA



CARTA EVIDÊNCIA



CARTA EVIDÊNCIA



CARTA EVIDÊNCIA



DECISÃO DE ABERTURA: LEIA ÍNTEGRA DA DECISÃO DE CUNHA QUE ABRIU PROCESSO DE IMPEACHMENT

ORIGEM: G1
DATA: 03/12/2015
DISPONÍVEL EM: G1 - DECISÃO DE ABERTURA

G1

Descrição:
Esta reportagem do G1 inclui a íntegra da decisão de Eduardo Cunha que abriu o processo de impeachment contra Dilma Rousseff. A leitura do documento oferece um entendimento claro das justificativas e argumentos utilizados para iniciar o processo.

PEDIDO DE IMPEACHMENT DE DILMA: OS ARGUMENTOS PONTO A PONTO

ORIGEM: G1
DATA: 03/12/2015
DISPONÍVEL EM: G1 - PEDIDO DE IMPEACHMENT DE DILMA

G1

Descrição:
Nesta reportagem, o G1 detalha os argumentos usados no pedido de impeachment de Dilma Rousseff, analisando ponto a ponto as acusações de crimes de responsabilidade fiscal. Este recurso é fundamental para entender as bases legais e políticas do impeachment.

A CRONOLOGIA DA CRISE

ORIGEM: G1
DATA: 31/12/2015
DISPONÍVEL EM: G1 - A CRONOLOGIA DA CRISE

G1

Descrição:
Este especial do G1 oferece uma cronologia detalhada da crise política que culminou no impeachment de Dilma Rousseff. A linha do tempo é uma ferramenta valiosa para compreender a sequência dos eventos e como eles se desenrolaram.

LEIA A ÍNTEGRA DA CARTA ENVIADA PELO VICE MICHEL TEMER A DILMA

ORIGEM: G1
DATA: 07/12/2015
DISPONÍVEL EM: G1 - CARTA DE MICHEL TEMER A DILMA

G1

Descrição:
A reportagem do G1 publica a carta enviada por Michel Temer a Dilma Rousseff, na qual ele expressa suas preocupações e críticas ao governo. Este documento é crucial para entender a posição e as motivações do vice-presidente durante o processo de impeachment.

CARTA EVIDÊNCIA



CARTA EVIDÊNCIA



CARTA EVIDÊNCIA



CARTA EVIDÊNCIA



COMO GANHAR O JOGO?



- O jogo termina quando todas as cartas de evento foram jogadas e discutidas.
- Cada jogador revela suas cartas de evidência e objetivos, apresentando suas narrativas finais. Se a sua narrativa for convincente, receba 5 moedas de influência.
- Para ganhar o jogo, os jogadores precisam acumular o maior número de influências, que são adquiridas através de diversas ações no tabuleiro, debates e publicações de evidências.

Aqui está um resumo das principais maneiras de ganhar influências e moedas, que podem ser convertidas em vantagens estratégicas:

COMPLETAR OBJETIVOS DOS PERSONAGENS:

- Cada personagem (Historiador, Jornalista, Governo, Oposição) tem um objetivo específico relacionado à narrativa sobre o impeachment.
- Ao final do jogo, os jogadores devem revelar seus objetivos e comprovar suas narrativas com as cartas de evidências coletadas.
- Personagens que melhor atingirem seus objetivos e apresentarem suas narrativas com evidências robustas ganham 5 influências adicionais.



AÇÕES NO TABULEIRO:

- Achou, ganhou!: receba 2 influências.
- Não foi dessa vez: Perca 2 influências.
- Toma um block!: Escolha um jogador para ter uma ação bloqueada durante uma rodada.
- Desafio: Desafie um jogador a explicar uma de suas evidências. Se o desafiado não conseguir explicar adequadamente, o desafiador ganha influências.
- Hora da Revelação: Pague 1 moeda e force um jogador a revelar uma carta de evidência. Essa ação pode desestabilizar a estratégia do oponente.
- É hora de publicar: Publique uma carta de evidência e receba 2 moedas, que podem ser usadas para realizar outras ações estratégicas.



DEBATES:

- Ao cair na casa de Debate, compre a carta de debate sobre o tema da carta evento do turno.
- Escolha um jogador e desafie-o para o debate, apresentando seus argumentos e usando suas cartas de evidência.
- Os outros jogadores votam para decidir quem teve o melhor argumento.
- O vencedor do debate recebe 4 moedas, enquanto o perdedor paga 2 moedas ao vencedor e devolve 1 para o jogo.



2016 BRASIL

O JOGO FOI PENSADO COMO PARTE PROPOSITIVA DA DISSERTAÇÃO: BRASIL, 2016: CULTURA HISTÓRICA DIGITAL E CONCEITOS QUE CONSTROEM A HISTÓRIA PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR



PROF. HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



FAPEG
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de Goiás



PROF. HISTÓRIA UFG
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA