



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

KISSILA GARCIA CANDIDO SILVA

**O ACERVO FOTOGRÁFICO DO ARPDF COMO RECURSO
PEDAGÓGICO DE LIBERDADE**

Brasília, dezembro de 2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

KÍSSILA GARCIA CÂNDIDO SILVA

O ACERVO FOTOGRÁFICO DO ARPDF COMO RECURSO PEDAGÓGICO DE LIBERDADE

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANA FLÁVIA MAGALHÃES PINTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História.

Brasília, dezembro de 2020

**O ACERVO FOTOGRÁFICO DO ARPDF COMO RECURSO PEDAGÓGICO DE
LIBERDADE**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Flávia Magalhães Pinto – PPGHIS/UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira – HIS/UnB
(Membra)

Prof. Dr. Rita Silvana Santana dos Santos – FE/UnB
(Membro)

É assim que se cria uma história única mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. [...] A história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.

Chimamanda Adiche

Dedico este trabalho à minha família; em especial, ao meu pai, Artur Costa da Silva.



AGRADECIMENTOS

Agradeço as histórias fantásticas da minha avó Terezinha Garcia Candido que desde sempre alimentam a minha memória e me fazem desconfiar das narrativas oficiais.

Agradeço ao restante da minha família – mamãe Rosiley Garcia Cândido; minha irmã mais maravilhosa, Kíssima Garcia; minhas tias Laíz e Kátia, e meus primos Tiago e Maria Luiza –, pessoas que souberam compreender meus momentos de falta. E um agradecimento especial ao meu pai Artur Costa da Silva, que tenho a certeza que está me acompanhando, junto com o meu Tio Daí, meus avós e meus outros ancestrais, nessa minha vida.

Agradeço à minha orientadora professora Ana Flávia Magalhães Pinto pelos inúmeros aprendizados acerca dessa nossa luta por uma plena existência individual e coletiva. Sem dúvida, ter lhe encontrado me deu força para seguir em frente, em especial com o curso.

Por fim, agradeço ao meu amigo mais querido, Vinícius Silva Domingos, pelo apoio, conversas e incentivo diário na realização dos meus sonhos.



RESUMO

“Na encruzilhada entre a submissão e a resistência, que histórias seus olhos conseguem ler?” Esse foi um dos títulos dos painéis interativos da exposição “Reintegração de Posse: Narrativas Negras no Distrito Federal”, realizada em setembro de 2019 no Museu Nacional da República. A exposição buscou fomentar a desnaturalização de narrativas que promovem o apagamento de sujeitos sociais centrais na História do DF. Nesta monografia, desenvolvo uma análise sobre as possibilidades dessa exposição para evidenciar a agência da população negra, numa ação de reintegração de posse de sua própria história. Em virtude da importância da exposição na construção de uma agenda antirracista, este estudo visa analisar as possibilidades de uso dessas novas narrativas no contexto escolar.

PALAVRAS CHAVES: Ensino de História; Antirracismo; Livro didático; Professor-Pesquisador



RESUMEN

"En la encrucijada entre la sumisión y la resistencia, ¿qué historias pueden leer tus ojos?" Este fue uno de los títulos de los paneles interactivos de la exposición "Recuperación de la posesión: Narrativas negras en el Distrito Federal", realizada en septiembre de 2019 en el Museo Nacional de la República. La muestra buscó promover la desnaturalización de narrativas que promueven el borrado de sujetos sociales centrales en la Historia del Distrito Federal. En particular, buscó mostrar la agencia de la población negra en una acción de recuperación de su propia historia. Debido a la importancia de la exposición en la construcción de una agenda antirracista, este estudio tiene como objetivo analizar las posibilidades de utilizar estas nuevas narrativas en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia; Anti racismo; Libro de texto; Profesor-Interrogador.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 - Os caminhos que levaram à exposição Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra na História do Distrito Federal.....	7
Capítulo 2 - Minha experiência docente em escolas públicas de Educação Básica do Distrito Federal	13
Capítulo 3 - O <i>Currículo em Movimento</i> e as narrativas sobre o DF nos livros didáticos	17
Capítulo 4 - A exposição como instrumento para a educação para a liberdade	27
Proposta Pedagógica	29
Considerações finais	34
Fontes.....	35
Referências bibliográficas.....	37
Anexo – Síntese das respostas dos professores.	41



INTRODUÇÃO

Qual é o primeiro nome que lhe vem à mente quando se fala sobre a história do Distrito Federal? Quais sujeitos e grupos mais se estuda sobre a história do DF? E como você se vê na história do DF? Essas três perguntas iniciaram a apresentação sobre a Exposição “Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra no Distrito Federal” para duas escolas públicas do DF, durante o mês de novembro de 2020. No total, cerca de 200 pessoas participaram do evento, constituído por adolescentes e professores que foram unânimes nas respostas: a maioria não se vê na história e Juscelino Kubitschek, Oscar Niemeyer e Athos Bulcão são os mais estudados e lembrados.

As respostas obtidas, durante o evento, levantam algumas pistas sobre a forma como o ensino de história sobre o Distrito Federal está sendo desenvolvido nas instituições de ensino. Ao que tudo indica, o ensino está atrelado à promoção de uma história oficial que negligencia vivências e saberes de outros sujeitos, igualmente importantes na constituição e desenvolvimento do território. Assim sendo, as escolas podem estar primando pela história dos heróis, fato que pode reproduzir práticas pedagógicas totalizantes que propiciam o “**epistemicídio**”¹ de saberes dos sujeitos não brancos. Sueli Carneiro (2005) afirma que o epistemicídio opera na “negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” e isto reflete diretamente na constituição de identidades de sujeitos não brancos que, assim como os participantes do evento supracitado, poderão não se ver como sujeitos da história.

No caso do Distrito Federal, essa questão identitária mostra-se ainda mais preocupante ao levarmos em conta que estes sujeitos não brancos correspondem à maior parte da população, conforme estudo da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), publicado em

¹ Em sua tese, Sueli Carneiro (2005) destaca que o epistemicídio é “um conceito extraído da reflexão de Boaventura Sousa Santos (1995)” que integra “ao dispositivo de racialidade/biopoder como um dos seus operadores por conter em si tanto as características disciplinares do dispositivo de racialidade quanto as de anulação/morte do biopoder. É através desse operador que este dispositivo realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o faz enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca” (p. 10).

2014, sob o título “A população negra no Distrito Federal: Analisando as Regiões Administrativas”.

Sendo assim, para os estudantes negros construírem uma identidade positiva sobre si, é necessário que as histórias das populações negras estejam presentes no espaço escolar, principalmente nos materiais didáticos. Ana Célia Silva pontua que a representação social de sujeitos negros nestes materiais é condição para a criança e o adolescente negros criarem “um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humano e cidadão, porque [eles/as passam] a ver-se como [existentes] nessa representação” e isto também é fundamental para “as crianças de outras raças/etnias, começam a ver a criança negra sem os estigmas inferiorizantes, passando a reconhecer suas diferenças sem hierarquias” (Silva, 2011, p. 137 e p. 138).

Ter materiais didáticos adequados e professores capacitados é condição essencial para o desenvolvimento de pedagogias antirracistas, como as **pedagogias decoloniais**², que proporcionem aos educandos um **letramento histórico racial crítico**³ que os permita valorizar as diferenças, reconhecer privilégios e práticas racistas na sociedade e, desse modo, serem partícipes na luta contra o racismo.

Vera Candau e Luiz Oliveira argumentam que por conta da “**colonialidade do poder**”⁴ foi construída a subjetividade dos grupos subalternizados (africanos e indígenas) de modo a negar-lhes a condição de sujeitos. Por isso, “descolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político de reconhecimento e valorização de histórias” (Candau e Oliveira, 2010, p.32).

Ao praticarmos estratégias pedagógicas antirracistas, principalmente, no ensino de história, poderemos ter, no futuro, uma democracia racial, como nos alerta Nilma Lino Gomes. A autora diz que embora isto seja um desejo, nós estamos distantes dessa conquista. Basta ver os “os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e

2 Para Catherine Walsh (2017), as pedagogias decoloniais fazem parte de um projeto maior de descolonização da sociedade de modo a criar novas perspectivas de humanidades. Para tanto, a autora pontua a necessidade desta educação seguir alguns princípios: el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraizan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. (p. 46)

³ Segundo Aparecida de Jesus Ferreira (2015), o letramento histórico racial crítico diz respeito a mobilização de um conjunto de saberes históricos, por parte dos estudantes, de modo que estes saibam refletir criticamente a realidade social brasileira, considerando aspectos relacionados a raça e ao racismo.

⁴ Aníbal Quijano (2005) afirma que a colonialidade de poder é “um instrumento de classificação social” e também um critério para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papeis na estrutura de poder da nova sociedade” (p.118) a partir do processo de colonização.

na saúde e sobre as condições de vida da população negra” (Gomes, 2005, p. 56). Relacionando tal fato com a realidade sociorracial no Distrito Federal, vemos que, embora a população negra seja maioria, conforme citado anteriormente, “tem se concentrado em locais conhecidos por seus altos índices de violência, pobreza, precárias condições de moradia e difícil acesso a bens e serviços” (CODEPLAN, 2014, p. 13).

É sabido que o processo de ocupação das regiões administrativas no DF foi operacionalizado a partir do racismo. Guilherme Lemos, ao analisar o processo de ocupação de Ceilândia, demonstra que as políticas de realocação obedeceram a uma lógica segregacionista e racista, “intimamente [ligada] às políticas de remoção e ‘limpeza racial’ dos centros urbanos promovidos pelo Estado entre 1950-1970”, processo similar, guardadas suas especificidades, ao ocorrido na cidade de Johannesburgo (África do Sul) (Lemos, 2017, p. 4). Sendo assim, o direito à cidade foi e ainda é negado à população negra, que passou (passa) por constantes tentativas de remoção do centro para serem realocadas em regiões distantes que não tinham (tem) mínimas condições estruturais de atender a população.

A capital federal, Brasília, é representativa de um espírito de modernidade que em nenhum momento se desprende de sua colonialidade de poder para incluir, de fato, sujeitos negros nos processos de decisão e organização da cidade. Tal processo, também é similar ao ocorrido em outras cidades brasileiras, e na própria constituição do Estado brasileiro. Aníbal Quijano argumenta que a constituição dos Estados Nacionais, frutos da colonização, foi pautada pela negação dos sujeitos não brancos na participação das decisões sociais e políticas, pois os interesses dos dominadores “estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus” (Quijano, 2005, p. 134).

Além da população negra ser negada do direito a cidade, foram criadas diferentes estratégias de poder para silenciar suas trajetórias e reforçar o mito da democracia racial. Até as terminologias, como os Candangos, utilizadas “pretensamente” para valorizar os trabalhadores no processo de construção da capital, em muito contribuíram para apagamento de indivíduos e grupos racialmente discriminados no cotidiano e via políticas de memória. Lemos revela que “a categoria e a imagem do candango agenciou e ocultou os corpos negros e de mulheres na construção da história de Brasília” (Lemos, 2017, p. 6). Portanto, o candango

que não tem cor, gênero e nem classe, logo é uma massa que deve ser valorizada dentro dos limites estabelecidos pela **branquitude**⁵.

Esse breve apanhado serve para dimensionarmos o quanto as trajetórias das presenças negras no DF ocuparam e ocupam um palco de muitas lutas, de perdas, mas também de muitas conquistas, saberes, alegrias. Algo condensado na máxima “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”, que Conceição Evaristo emprestou a seus personagens de conto publicado em *Olhos D’Água* (Evaristo, 2015)⁶. Algo que reafirma a necessidade de que nossas histórias sejam contadas, pois, assim como outros sujeitos, nós, negros e negras, fazemos parte da história do DF e do Brasil. É por isso que, entre outras coisas, o Movimento Negro tem como uma das suas principais pautas a educação, haja vista que esta pode contribuir na construção de uma sociedade de fato “livre, justa e solidária” (Brasil, 1988) que promova o bem de todos. Nilma Lino Gomes (2017) situa que o movimento negro também é um movimento educador que:

constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo da sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro [...] não se reduz a educação formal. Ele visa [...] promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (Gomes, 2017, p. 112).

É nesse sentido que a exposição histórico-fotográfica *Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra na História do DF* ganha relevância no nosso espaço educativo. Ao trazer narrativas de pessoas negras, a exposição amplia o olhar sobre as histórias de vida e os protagonismos destes sujeitos nos processos de constituição do DF que alcançam os dias atuais. E isso pode promover o desenvolvimento de um outro ensino de história local, inserido dentro de numa pedagogia antirracista e decolonial, orientando uma possibilidade renovada de

⁵ Acerca do conceito de branquitude, a professora Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p. 39) citando Ana Amélia de Paula Laborne (2014), destaca que é “um comportamento social, a partir de uma situação estruturada de poder, baseada numa racialidade neutra, não nomeada, mas sustentada pelos privilégios sociais continuamente experimentados” (2014, p. 152).

⁶ “A gente combinamos de não morrer” é o título do conto presente na obra *Olhos D’Água*, de Conceição Evaristo, no qual a escritora demonstra que, apesar das dificuldades impostas pelo racismo, nós mulheres e homens negros vivemos no passado, no presente e também estaremos no futuro, criando diferentes formas de existência e de saberes.

educação patrimonial⁷, que valorize tanto os sujeitos quanto os patrimônios imaterial e material, distribuídos por todo o Distrito Federal, e não só em Brasília. Como explicita Catherine Walsh, a pedagogia decolonial contribui na construção de uma memória que restitui “el lugar de aquellas epistemes que fueron desconocidas y subalternizadas” (Walsh, 2013, p. 102).

Diante do exposto, o presente trabalho objetiva sistematizar uma reflexão sobre o ensino de história do Distrito Federal, pautada em minha própria experiência de professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica). Para tanto, toma como ponto de referência o reconhecimento de possibilidades abertas pela exposição *Reintegração de Posse*, sobretudo no potencial de impacto que ela apresenta para o ensino de história do DF. Isso porque, entende-se que a exposição vai ao encontro de uma educação libertadora que desnaturaliza silêncios, desconstrói práticas racistas, e reivindica a presença e a posse de sujeitos invisibilizados sobre suas histórias e a própria história do DF.

Reconhecendo que a história do DF está atrelada aos estudos sobre a história brasileira, o presente trabalho se insere no campo da história social, tendo como abordagem os estudos do pós-abolição, sobretudo na ênfase dada à interface com o ensino de história e com a história pública.

De tal sorte, esta monografia está dividida em quatro capítulos, a saber:

1. Os caminhos que levaram a exposição: *Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra na História do Distrito Federal*, em que se pretende apresentar meu processo de contato com as fontes fotográficas, do Arquivo Público do Distrito Federal (ArPDF), e como estas orientaram minhas reflexões sobre práticas de ensino de história no DF. ;

2. Minha experiência docente em escolas públicas de Educação Básica do Distrito Federal, no qual busco contextualizar as fragilidades do trabalho docente no desenvolvimento de uma educação antirracista, demonstrando a necessidade de políticas públicas de formação continuada relacionadas a educação das relações étnicoraciais .

3. O *Currículo em Movimento do DF* e as narrativas sobre o DF em livros didáticos, busco levantar informações de como a rede pública de ensino do DF (por meio do currículo em

⁷ A educação patrimonial consiste em utilizar o patrimônio (material e imaterial) de uma dada comunidade no contexto escolar de modo que os estudantes analisem e valorizem o patrimônio e as culturas das comunidades em que estão inseridos, reconhecendo a pluralidade culturais brasileiras. Evelina Grunberg (2007), destaca que a educação patrimonial se constitui “como um processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações” (p. 05).

movimento da Educação Básica) e os livros didáticos de história tem acompanhado e assegurado uma proposta pedagógica antirracista.

4. A exposição como instrumento para Liberdade, finalizo o trabalho apontando a contribuição da exposição no desenvolvimento de um letramento histórico que desconstrua práticas racistas dentro e fora do cenário escolar; por fim, apresento uma Proposta Pedagógica que visa incorporar as diferentes possibilidades formativas veiculadas na exposição.



CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS QUE LEVARAM À EXPOSIÇÃO REINTEGRAÇÃO DE POSSE: NARRATIVAS DA PRESENÇA NEGRA NA HISTÓRIA DO DISTRITO FEDERAL

No segundo semestre de 2017, fiz uma pesquisa no Acervo Público do Distrito Federal (ArPDF) para realização de um trabalho acadêmico na disciplina “Teoria da História”. Na ocasião buscava encontrar fontes que pudessem reposicionar outras histórias sobre a capital e suas regiões administrativas. A busca me levou a um conjunto de fontes escritas e imagéticas que me mostraram a rica pluralidade de sujeitos, vindos de diferentes lugares e tempos, que além de concretizarem a construção da capital, estabeleceram outras dinâmicas de vida nesse território.

Mesmo após o fim do semestre, continuei indo ao arquivo, pois, enquanto estudante de história e professora da rede pública de ensino do DF, percebi que o arquivo constituía uma peça fundamental na descoberta de novas narrativas que poderiam traçar novas rotas para o ensino de história do DF na Educação Básica. Afinal, o que se percebe na realidade das escolas é que este ensino ainda está atrelado à promoção de uma história oficial que silencia a luta e vida de muitos sujeitos e mascara as estruturas desiguais que operam numa lógica racista e classista.

A partir do convite para participar de um grupo de estudantes e ex-estudantes negros de história, sob a orientação da professora Aná Flávia Magalhães Pinto, do Departamento de História, tive contato com uma série de leituras de intelectuais acadêmicos e intelectuais ativistas negros. A participação no grupo me permitiu adquirir um conjunto de conceitos e ferramentas-chave na construção de minha identidade, bem como na minha atuação como integrante deste movimento negro, que se volta à luta antirracista.

Como consequência, apresentei ao grupo algumas fontes encontradas no arquivo sobre a trajetória de sujeitos negros, e após muitas reuniões decidimos ir ao arquivo para coletar e analisar tais fontes. O contato com as fontes, constituídas por fotografias no período de 1955 a 2000, ampliaram o olhar acerca do processo de construção e desenvolvimento do DF. Percebi que os tais “candangos”, diferentemente daquela estrutura de aço (localizada na praça dos três poderes), tinham cor e gênero.

A cada abertura de pasta e outras subpastas, víamos fotografias de homens e mulheres, adultos e crianças negras, ocupando e dando vida a esta cidade. Perplexidade é um termo que

expressa o modo como ficamos ao ver aquelas imagens. Isso porque, no nosso processo de escolarização na Educação Básica, não era permitido ver (e se ver em) tais sujeitos, embora muitos de nossos familiares, negros também, ocupassem este território desde o início, e alguns estivessem aqui antes mesmo da construção da capital. Foi preciso, então, chegar à universidade, no final do curso, para descobrir algo que deveria ser óbvio: o povo negro tem história no DF. E se essas histórias não chegam ao banco escolar não é por falta de memória, ou melhor, de histórias que nossas famílias nos contam, mas, sim, porque no DF, assim como no Brasil, o repertório demandado pela implementação da Lei n. 10.639/2003 ainda não se naturalizou de maneira aprofundada no contexto escolar como deveria por conta do **racismo estrutural**⁸.

Fugindo dessa lógica racista, que ainda permanece na estrutura escolar, o grupo de pesquisa, a partir da ideia da professora Ana Flávia, decidiu participar do projeto de extensão vinculado à Universidade de Brasília (UnB) para analisar tais fontes, e o resultado dessa ação, que durou cerca de um ano e meio, sempre orientadas pela professora, foi a produção da exposição *Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra no Distrito Federal*, que contou com a participação de outros profissionais, da área de comunicação, letras, arquitetura e produção cultural, também negros.

A primeira exibição da exposição, ocorrida durante o mês de setembro de 2019 no Museu da República, foi a realização de um sonho coletivo que por vezes foi posto em perigo, em razão de inúmeras dificuldades e também falta de apoio financeiro, e se não fosse a participação de seus integrantes, em especial da atuação da docente, dificilmente seria realizada. Dessa forma, mesmo com tantos intempéries, a exposição promoveu à população do Distrito Federal um contato mais aberto e direto com as narrativas dos sujeitos negros silenciadas pela história oficial ou hegemônica.

A exposição, constituída por imagens e textos explicativos, foi dividida em três painéis interativos, um painel narrativo e oito painéis informativos. Cada painel informativo visava trabalhar um eixo de análise, de modo a mostrar que trajetórias são constituídas por diferentes categorias, que, apesar de serem complementares, precisavam de um olhar diferenciado.

⁸ O advogado e professor universitário Silvio Luiz de Almeida explicita que o racismo estrutural é um conceito que amplia as referências acerca do racismo e demonstra o quanto as estruturas sociais são organizadas através do conceito de raça. Para o professor, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem o desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais de processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (2020, p. 50).

No painel *Diásporas e confluências negras no Planalto Central*, apresentamos as múltiplas origens dos sujeitos negros (não apenas nordestinas, como a história oficial destaca) que vieram para a capital, demonstrando também que essa diáspora se deu em diferentes períodos.

No painel seguinte *Fixando permanências, reivindicando posse*, demonstramos que os trabalhadores, principalmente os da construção civil, mesmo não fazendo parte do plano de habitação da capital, decidiram permanecer e reivindicar a posse da terra, e prova dessa luta é a constituição das regiões administrativas (RAs), antes chamadas de cidades satélites.

Já no terceiro painel *Candangxs e muito mais: trabalhadorxs negrxs no DF*, também buscamos demonstrar que essa presença negra nas ocupações de trabalho não se reduziu à construção civil. Pessoas negras estavam ocupando variadas ocupações laborais, inclusive dentro do serviço público.

No quarto painel *Educação entre o controle e a cidadania*, mostramos que o direito à educação fazia parte da agenda de luta da população negra que em diferentes momentos buscou a construção e melhorias das escolas públicas, principalmente nas RAs distantes do centro. Além disso, o painel pretendeu demonstrar que o Estado obedeceu a uma lógica racista que, além de negligenciar o acesso de filhos e filhas destes trabalhadores à educação, também reduziu as possibilidades de eles receberem um ensino de qualidade que pudesse os levar a patamares superiores da educação.

Já no painel posterior *“Vida é cor e confusão, vida é som e paixão” Arte Negra no DF*, narramos o impacto de sujeitos negros nas afirmação de manifestações culturais em diferentes pontos do território, deslocando o foco do centro como provedor da cena cultural.

No sexto painel *Ativismo Negro*, pretendemos destacar que, desde o processo de construção, a capital e as RAs têm sido palcos de diferentes manifestações sociais que contavam com a participação de sujeitos negros, seja individualmente ou em coletivo, através da atuação em sindicatos, partidos e entidades do próprio Movimento Negro.

No sétimo painel *Racismo violenta, desumaniza e mata*, buscamos destacar que a distribuição da cidade e de seus recursos e serviços públicos, obedeceu a uma lógica racista e excludente, que evidencia o mito da democracia racial na capital. Afinal, havia constantemente a retirada forçada de sujeitos negros e pobres para áreas mais distantes do centro. Estas novas cidades não tinham condições mínimas de estrutura no atendimento pleno destes sujeitos. Portanto, o projeto de negação do direito à cidade, para a maioria da população, guarda pontos

em comum, com outros projetos racistas, ocorridos em outros países, como na África do Sul, durante a década de 1960.

Por fim, no último painel *Mulheres e Crianças*, trouxemos narrativas da presença das mulheres negras e de crianças no processo de construção da capital, e como estas produziram novas formas de vida e resistência.

Observa-se que as narrativas produzidas pela exposição trazem elementos históricos novos que contribuem no processo de desconstrução da história oficial sobre o DF, fortalecendo o protagonismo de sujeitos negros e retirando-os da condição de silenciados. E tal fato pode fortalecer o processo de valorização das identidades dos cidadãos negros como agentes dessa história, e isso é fundamental para uma cidade formada por 56,2% de negros, de acordo com os dados extraídos do Censo Demográfico de 2010 (CODEPLAN, 2014, p. 8). Conforme estudo da mais recente da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) publicado em agosto de 2020, sob o título “Retratos Sociais DF 2018 – O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal”, o número de pessoas negras no Distrito Federal ampliou, chegando a 57,06% da população do DF.

Nesse sentido, o contato com as fontes, as discussões no grupo de pesquisa e a mostra me fizeram refletir sobre as possibilidades de uso dessas narrativas da exposição no desenvolvimento de um ensino, voltado a uma “educação como prática de liberdade”, termo cunhado por bell hooks, que nos mostra a importância deste ensino na criação de estratégias libertadoras que permitam aos estudantes adquirirem “o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (hooks, 2017, p. 27).

Assim sendo, volto a dizer que a referida exposição pode fortalecer o desenvolvimento de outras práticas pedagógicas de ensino de história no contexto do DF. Um ensino que inclua os estudantes como sujeitos da prática pedagógica, tornando-os capazes de refletir criticamente sobre os processos históricos, relacionando o conhecimento teórico, e mobilizando a memória de si e dos seus familiares na (re)construção do conhecimento histórico. E a partir da incorporação das memórias destes estudantes se poderá desenvolver uma história local e também nacional articulada a práticas renovadas de educação patrimonial, que fomentarão a descoberta de outras histórias, fortalecerão as identidades dos estudantes, desenvolvendo sentimentos de pertença destes com o DF e o próprio país.

Circe Bittencourt, ao falar sobre o ensino de história local, pontua que este ensino é importante, pois faz o estudante refletir sobre sua realidade e, a partir disso, aprender os

conceitos históricos, estabelecendo relações com outras realidades. A autora afirma que para chegar à história local, é preciso resgatar memórias que devem ser “confrontadas” (Bittencourt, 2008, p. 170), pois, a recuperação de memórias não leva necessariamente a uma construção histórica. Bittencourt ainda destaca que a história local não deve promover a história dos heróis, como já faz a educação tradicional, e esta história também não deve ser estudada isoladamente, deve, então, estar relacionada com estudos mais amplos sobre história nacional.

Observadas essas questões, pode-se dizer que a história local, inserida no contexto de uma educação patrimonial, possibilita uma prática educativa que leve ao estudante perceber o patrimônio (material e imaterial) como um direito e compreendê-lo crítica e dinamicamente ao longo dos processos históricos. Carmen Schiavon e Tiago Santos alertam que promover o conhecimento da história desconectado da realidade socioespacial do estudante significa incorrer “na fragilização das práticas escolares”, uma vez que as escolas tendem a trazer narrativas históricas totalizantes (Schiavon e Santos, 2011, p. 3). Para os autores, torna-se importante aproximar a escola da realidade da comunidade e, desse modo, a educação patrimonial surge como alternativa viável. Para Maria Horta, citada por Schiavon e Santos, a educação patrimonial é:

um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural” (Horta *apud* Schiavon e Santos, 2011, p. 06).

É nesse contexto que ressalto que a exposição tem relevância educativa, pois, ao ampliar os repertórios das narrativas e dos sujeitos da história, valorizando as experiências negras, a mostra propiciou a reorganização das narrativas acerca da história do DF e do Brasil.

As novas narrativas nos mostram que o processo de construção e desenvolvimento da capital só foi possível por conta do encontro, protagonismo e contribuição de diversos trabalhadores negros (homens e mulheres), que trouxeram na bagagem seus saberes e produziram histórias que extrapolam a condição destes enquanto classe trabalhadora.

Os sujeitos negros, moradores de diferentes RAs, produziram cultura e saberes, estabeleceram religiosidades, e através de um ativismo constante lutaram por políticas públicas tanto em nível local quanto nacional, fazendo pressão política interna para a constituição e a operacionalização de direitos. Dois exemplos desta agência negra: é o carnavalesco Manoel

Brigadeiro, que apesar de ser importante sambista, tendo deixado uma sólida contribuição na cena cultural, sua história foi subalternizada na história do DF, como nos afirma Gabriel Fernando Lima Soares (2020); outro exemplo é a Associação dos Incansáveis Moradores de Ceilândia (ASSIMOC), Marcos Vinicius Rodrigues dos Santos (2020) retrata o quanto os moradores desta região, removidos anteriormente de forma forçada da Vila do IAPI, tiveram que lutar para ter uma moradia adequada a preço justo em Ceilândia.

Sendo assim, os estudantes que acessarem essas narrativas serão provocados a refletir sobre os conceitos de raça e racismo, pensando em formas de combatê-lo. Além disso, construirão novas leituras da história do DF, tendo como foco não somente a perspectiva da história oficial, dos “dominadores”, mas também dos diferentes grupos sociais, em especial a população negra. E isto será essencial para o desenvolvimento de uma educação antirracista que contribua na “promoção da igualdade racial no cotidiano de sala de aula”, como argumenta Nilma Lino Gomes (2005, p. 52).

Pensando, então, nessas possibilidades formativas fomentadas pela exposição, sentimos a necessidade de levá-la para as escolas. Por conta da divulgação, mediamos a visita de cinco escolas da rede pública, e duas escolas particulares. A experiência permitiu levantar algumas informações acerca do modo como o ensino de história do DF tem sido desenvolvido nas escolas públicas. Assim sendo, surgiu o seguinte questionamento: como promover o letramento histórico antirracista à luz dessa pluralidade narrativa da história do DF, se há lacunas pedagógicas e históricas para o desenvolvimento do ensino?



CAPÍTULO 2 - MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL

Conforme argumenta Michael Huberman (2000), a entrada na carreira docente representa o primeiro ciclo de vida profissional e é marcado por momentos de “descobertas e sobrevivências”. Sendo assim, o acolhimento do/a professor/a iniciante (aquele que está em seus cinco primeiros anos de carreira) torna-se um requisito importante para a permanência deste/a na profissão escolhida. É importante destacar que o ciclo de vida profissional docente se inicia antes mesmo da entrada na carreira e é influenciado, entre outros fatores, pelo contato que o/a professor/a teve com a realidade de sua profissão e pela formação acadêmica recebida.

Atualmente, há diversas pesquisas no campo pedagógico que tratam sobre a temática. Entre elas, encontram-se as que abordam o descompasso entre a formação na graduação e a atuação docente. Acerca da estrutura curricular das licenciaturas em história, Selva Guimarães Fonseca explicita que a “predominância dos saberes específicos, a desarticulação, a inexpressiva presença dos chamados conteúdos pedagógicos [...] são visíveis nas estruturas dos cursos das maiores universidades do País” (Fonseca, 2010, p. 395). Assim, a inserção profissional dos/as estudantes, futuros/as professores/as, passa muitas vezes despercebidas pelas universidades.

Um estudo encomendado pela organização Ação Educativa, que trata sobre a “Educação das Relações Raciais: balanços e desafios da implementação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008”, revela que a referida lei ainda não foi plenamente efetivada nos currículos de formação docente das instituições de ensino superior. Valter Roberto Silvério, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Carolina Domingues ressaltam que “a temática étnico racial” deve ser “contemplada na formação inicial e continuada de professores” (2015, p. 36) para que a lei seja operacionalizada no contexto da educação básica.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de as instituições reelaborarem seus projetos, a fim de equacionar as necessidades formativas, com as demandas profissionais que são, inclusive, previstas em lei. Tendo em vista este descompasso, as universidades, centros de pesquisas e o próprio Estado vêm desenvolvendo programas que visam proporcionar ao estudante de licenciatura uma vivência docente, antes do ingresso na carreira. Entre os programas encontra-se a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (PIBID). Mesmo reconhecendo a importância destas iniciativas, estas ainda “não são dirigidas aos profissionais que ingressam na carreira” (Calil e Almeida, 2012, p. 6) e o professor iniciante fica “jogado à própria sorte” (Leone e Leite, 2012, p. 18).

Foi desse modo que eu ingressei, recém formada no curso de pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), na rede pública de ensino do Distrito Federal, no segundo semestre de 2015, numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 estudantes, sendo que cinco destes tinham necessidades educacionais específicas (ANEES). Naquela época, não recebi qualquer tipo de acolhimento, em virtude da minha condição de professora iniciante, e no mesmo dia em que assinei a documentação para a formalização do trabalho, já assumi uma turma, sem saber até mesmo com que o ano iria atuar. Minha vivência se aproxima da de inúmeros docentes, e para muitos torna-se difícil desenvolver uma práxis comprometida, pois, além das fragilidades formativas, ainda temos que lidar com um conjunto de problemáticas pedagógicas.

Nesse sentido, a atuação docente esbarra em muitos desafios e o modo como lidamos interfere no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é fundamental a implementação de programas voltados à carreira docente da rede pública, de modo a acolher este profissional, e também oferecer cursos de formação continuada, que devem acompanhar toda sua trajetória docente. Relacionando tal fato com o ensino de história do Distrito Federal, percebe-se, através dos cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que poucos se destinam à temática. Neste ano de 2020, dos 50 cursos gratuitos oferecidos pela instituição apenas um se destina ao ensino de história (PROBNCC: Ensino de História no Currículo em Movimento), e um ao ensino de história no DF (Distrito Federal: Seu Povo, Sua História), e não se sabe se tais cursos trabalham com gênero e raça como eixos estruturantes em suas propostas metodológicas, haja vista a pouca quantidade de estudos acadêmicos específicos sobre a questão na nossa localidade.

Portanto, os cursos de formação continuada oferecidos não necessariamente suprem as demandas formativas dos profissionais da educação, voltadas ao ensino de história do DF, o que pode perpetuar narrativas hegemônicas sobre essa história. Para Francisco Ramallo as narrativas hegemônicas são frutos da experiência colonial, onde o colonizador europeu impôs ao mundo uma única forma de ler e contar a história. Inclusive, para o autor, a história, enquanto ciência, contribuiu para a promoção desta história e para que a cultura europeia se autoafirmasse “en un pedestal por encima de las culturas del planeta y desde allí, en nombre del proyecto

neutro y universal de la ciencia, ejerció beneficiosamente su poder” (Ramallo, 2014, p. 45). Somado a isso, como explicita Aníbal Quijano (2005), os descendentes dos europeus, gozando de seus privilégios, e com interesses próximos aos dos europeus, também trataram de impor suas memórias e vivências acima das dos demais, fato que propiciou o desenvolvimento de histórias hegemônicas excludentes e desumanizadoras. Histórias estas que não representam a diversidade de experiências de diversos sujeitos que decidiram permanecer neste lugar para realizar seus projetos de vida. Muitas das vezes, as narrativas que versam sobre esses sujeitos contribuem com visões estereotipadas, colocando-os na condição de subalternidade e subumanidade.

Historicizando as comunidades quilombolas e jongueiras no estado do Rio de Janeiro, no contexto dos estudos do pós-abolição, as histórias Martha Abreu, Hebe Mattos e Keila Grinberg revelam que estas histórias eram contadas pelo viés do homem branco e as experiências negras eram postas na condição de “marginalização, que realçava o despreparo, o fracasso, a criminalização e a inferioridade dos libertos” (Abreu, Mattos e Grinberg, 2019, p. 23). A leitura do artigo das escritoras – que buscam reconstruir “histórias e memórias sensíveis, até então esquecidas da história oficial” para construir “uma história que inclua todos os brasileiros” (*Ibidem*, p. 20) – nos permite refletir sobre a história brasileira de uma forma mais ampla, mostrando-nos que as tentativas de apagamento de histórias da população negra estão presentes em todo território brasileiro, e no Distrito Federal não é diferente.

Os estudos acerca dos processos históricos do DF devem, portanto, estar relacionados com os estudos relativos à raça, como construto social, e ao racismo, pois, pode-se correr o risco de perpetuar narrativas simplistas sobre o modo como o racismo foi operacionalizado no DF, reforçando o mito da democracia racial aqui, em particular, e também no Brasil em ampla escala. Kabelenge Munanga explicita que esse mito nasce após o processo de construção da identidade nacional, nos séculos XIX e XX, que apostou na mestiçagem para embranquecer a população, reduzindo as diversidades étnicoraciais “numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo” (Munanga, 2019, p. 55). O autor nos mostra também que esse mito, reforçado pelo pensador Gilberto Freyre:

exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais de grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características

são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (*Ibidem*, p. 84).

Isso nos faz pensar que os termos “mestiço” e “candango”, guardadas suas especificidades próprias, serviram / servem como um meio de neutralizar as diferenças a fim de construir uma identidade brasileira e brasiliense que desconsidera as desigualdades raciais. Fugindo então dessa lógica, é preciso que o ensino de história faça parte de uma educação antirracista de modo que os estudantes percebam, reflitam e combatam o racismo que ainda hoje estrutura as relações sociais, econômicas e políticas no país. Para tanto, como nos mostra Kabengele Munanga, os movimentos negros buscam a construção de uma nova identidade que valorize as experiências negras, o que “supõe [...] o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada etc... Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica” (*Ibidem*, p. 101).

Assim sendo, levantam-se muitas dúvidas: como os professores estão desenvolvendo o ensino de história sobre o DF no cotidiano escolar, tendo em vista essa carência formativa? Quais suportes e materiais pedagógicos utilizam para realização deste ensino? Quais informações, histórias e sujeitos estes materiais trazem em suas narrativas? Em minha atuação docente e na observação do trabalho de meus colegas, principalmente, professores do 4º ano do ensino fundamental, sentimos em vários momentos dificuldade em encontrar referências e materiais sobre a temática, e geralmente recorremos a visitas em instituições de memória e cultura do DF.

Ocorre que, mesmo tendo seis museus destinados à História do DF (Museu do Catetinho, Museu da Cidade, Museu Vivo da Memória Candanga, Instituto Histórico e Geográfico do DF, Museu Histórico e Artístico de Planaltina, Memorial Juscelino Kubitschek e Espaço Israel Pinheiro), estes patrimônios materiais ainda apresentam em seus acervos uma predominância da história oficial e hegemônica que prioriza os heróis da construção da capital, desconsiderando também o desenvolvimento das outras RAs.

Considerando tais dificuldades dos docentes na busca por referências sobre memória e história do DF, o presente estudo buscou se concentrar na questão “Quais informações, histórias e sujeitos materiais pedagógicos como os livros didáticos trazem em suas narrativas?”. De tal sorte, fez-se necessário analisar livros didáticos de história do 4º e 9º ano ensino fundamental utilizados em escolas da rede pública do DF para dimensionar com mais precisão o tamanho da demanda com que nos confrontamos.



CAPÍTULO 3 - O CURRÍCULO EM MOVIMENTO E AS NARRATIVAS SOBRE O DF NOS LIVROS DIDÁTICOS

Se considerarmos apenas períodos mais recentes, é possível dizer que pelo menos desde a década de 1980, entidades do Movimento Negro lutam pela implementação de políticas públicas no sentido de, nas palavras da filósofa Sueli Carneiro, “atender a diferentes segmentos da população que por questões históricas, culturais ou de racismo e discriminação foram prejudicadas em sua inserção social e participação igualitária no desenvolvimento desses países” (Carneiro, 2011, p. 27).

Para Nilma Limo Gomes (2018), o movimento negro é um ator político e educador, constituído por diversos sujeitos, que trouxe a discussão sobre o racismo para arena pública, ressignificando e politizando o conceito de raça e lutando para que o Estado adotasse políticas públicas voltadas ao combate ao racismo, como um requisito para a consolidação democrática.

Entre as vitórias do movimento negro, destaca-se a aprovação da Lei de Cotas para o ingresso nas universidades (Lei n. 12.711/2012) e para ingresso no serviço público (Lei n. 12.990/2014). Tais instrumentos jurídicos representam um caminho importante, trilhado através das instituições do Estado, no sentido de promover o reconhecimento do racismo enquanto elemento fundante e articulador da reprodução das desigualdades sociais. Por isso, torna-se necessária a realização de políticas focadas “como instrumento de correção de desvios históricos” (Carneiro, 2011, p. 99).

Outra conquista do movimento negro é a Lei n. 10.639/2003⁹, posteriormente atualizada no texto da Lei n. 11.645, de 2008. Ambas representam alterações na Lei n. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases das Educação, e instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, públicas e privadas, de ensino fundamental e médio.

A legislação é fruto da atuação do movimento negro que, na atuação atenta de seus e suas ativistas em face da realidade escolar, diagnosticou a ausência de saberes e trajetórias de

⁹ O sociólogo Sales Augusto dos Santos (2005), comenta que por conta da atuação do movimento negro, desde a década de 1990, os currículos das redes estaduais e municipais já vinham sendo alterados para incluir “disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio”. Na oportunidade, o autor cita o estado da Bahia, município de Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Aracaju, São Paulo, Teresina e o Distrito Federal. Isto nos mostra que a Lei n. 10.639/2003 consolidou legalmente a nível nacional, a importância deste ensino no desenvolvimento de uma educação plural e democrática.

negros e negras no currículo e nos livros didáticos das escolas brasileiras, bem como a reprodução de estereótipos, de modo que tais sujeitos, quando representados, eram colocados em posição de subalternidade. Tanto a carência representativa quanto a atribuição de características estigmatizantes sobre a população negra no contexto escolar fazem parte de um projeto maior de epistemicídio que atenta contra os saberes, a história e a cultura negras, fomentando a exclusão social de sujeitos negros que não se sentem representados nessa escola.

Sendo assim, a inclusão desses conteúdos no currículo da educação básica produziu um conjunto de mudanças que vão desde a reestruturação curricular até a adoção de novas orientações para a produção de livros didáticos. Mesmo a legislação apresentando algumas falhas, como o fato de não ser obrigatória para o ensino superior, como nos alerta Sales Santos (2005), de certa forma, a lei tem repercutido nas universidades brasileiras, forçando a adoção de novos componentes curriculares, o desenvolvimento de outras pesquisas, e a inserção de “História da África, Relações Étnicoraciais, e Diversidade, Gênero e Relações Étnico-raciais como disciplinas optativas, eletivas e obrigatórias nos currículos, demandando concursos públicos específicos para essa área” – como chama atenção Nilma Lino Gomes (Gomes, 2018, p. 62). Mesmo assim, conforme a pesquisa “Educação das Relações Raciais: balanços e desafios da implementação da Lei nº 10.639/2003”, encomendada pela ação educativa sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003, observa-se certa carência sobre a educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação docente das instituições de ensino superior.

Apesar das falhas e das carências, as novas pesquisas das universidades brasileiras, como a que deu origem a exposição tratada nesse artigo, têm propiciado o encontro com múltiplos saberes e trajetórias de pessoas negras. Segundo Ana Célia da Silva, avivar narrativas históricas desses sujeitos e seus saberes contribui na “construção e reconstrução da identidade étnico-racial e social de crianças” e adolescentes (Silva, 2011, p. 98). Sendo assim, tal fato em muito contribui no fortalecimento da identidade de estudantes negros que, segundo o Censo da Educação Básica, “são a maioria nas demais etapas de ensino” (Brasil, 2019, p. 18). Isso, por certo, também acarreta resultados positivos entre o corpo discente não negro.

Portanto, a referida lei fortalece as pedagogias antirracistas e constitui-se como parte de uma política de identidade que promove uma “educação crítica de empoderamento”, que ensina os estudantes a “ler as relações de poder de sua própria sociedade, imaginar novas possibilidades e tomar atitudes”, tal como defendido pela socióloga Patricia Hill Collins (Collins, 2017, p. 130). E, nesse sentido, conforme Fernando Batista dos Santos (2017), cabe

agora à comunidade escolar se reinventar e assumir o compromisso político na reconstrução das memórias silenciadas.

Para Selva Guimarães Fonseca, o ensino de história tem suportes teórico-metodológicos que podem levar os sujeitos a utilizarem o conhecimento histórico e situá-los “no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar a sociedade, o espaço, o conhecimento e a história” (Fonseca, 2008, p. 250). Por conta disso, o ensino de história torna-se uma frente importante dentro dessa política de identidade no espaço educativo, pois poderá resgatar histórias a partir da mobilização e confronto de memórias.

O *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (2018), no tocante a área de História, vai ao encontro dessa proposta pedagógica antirracista ao reafirmar a importância da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, e destacar que este ensino possibilitará uma “melhor compreensão das diferenças étnico-raciais e respeito às diversas culturas. Além disso, a análise crítica acerca desses assuntos pode contribuir no processo de desconstrução de estereótipos e estigmas construídos historicamente” (Distrito Federal, 2014, p. 273). A pergunta que fica é: Se o currículo apresenta avanços importantes, até que ponto os livros didáticos também têm acompanhado tais mudanças?

Segundo Selva Guimarães Fonseca e Marcos Antônio da Silva, o livro didático representa o “principal veículo de difusão da história na sociedade brasileira contemporânea” (Fonseca e Silva, 2010, p. 25). Tendo em vista o impacto do livro didático na sociedade, o Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional Livro Didático (PNLD), desde 1997, tem estabelecido editais de inscrição, avaliação, aquisição e distribuição de livros para as redes públicas de ensino. Tais medidas visam melhorar a qualidade dos livros oferecidos aos estudantes, de modo a atender as previsões legais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mesmo tendo esse dispositivo de avaliação permanente, que se divide em triênios, ainda fica em aberto o questionamento anterior de que os livros didáticos têm ou não acompanhado as novas diretrizes curriculares gerais e as estabelecidas pelos estados e municípios.

Rosana Medeiros de Oliveira alerta que um livro didático aliado a uma estratégia decolonial envolve a valorização da “memória, saberes e identidades de grupos ou povos subalternos, mas não como vítimas, nem por uma gentileza politicamente correta” (Oliveira,

2017, p. 29). Logo, torna-se necessário transformar ausências “de saber em presença, em conhecimento” e isto é “uma forma de resistência epistêmica e cultural à colonialidade e aos seus modos de subalternização” (*Ibidem*, p. 15).

Com o objetivo de acompanhar essa relação entre currículo, demandas por “justiça epistêmica”¹⁰ e o livro didático, no contexto da rede pública de ensino do DF, o presente estudo também foi dedicado à análise de dois livros didáticos de História (recém aprovados em dois editais diferentes do PNLD – edição 2019) voltados para o 4º e 9º ano do Ensino Fundamental (EF), bem como um livro específico sobre a história do DF, utilizado pela rede pública de ensino do Distrito Federal.

Antes de apresentar os livros didáticos analisados, é importante comentar que os livros de História do 4º ano, triênio 2019-2021, já estão sendo utilizados pelos estudantes da rede pública, já o livro do 9º ano está em processo de escolha pelas escolas públicas. Além disso, é preciso deixar explícito também que a escolha pela análise de livros de histórias do 4º e 9º ano do EF se deu em virtude de um maior destaque, no currículo, sobre a história do Distrito Federal, do que os demais anos escolares (vide tabela 1). Isto não quer dizer que no currículo dos demais anos escolares não se deva trabalhar a história do DF, pois, para o estudante adquirir um saber histórico sobre sua realidade local é necessário um processo contínuo de formação.

Tabela 1 - Lista de conteúdos curriculares relacionados ao ensino do Distrito Federal previsto para o 4º e 9º ano do Ensino Fundamental

Ano	Conteúdo
4º ano	Migrações como uma característica humana: trajetórias dos grupos humanos e a formação do Distrito Federal: <ul style="list-style-type: none">• As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960;• Antigas capitais, Missão Cruls, a história de JK, os idealizadores de Brasília (Lúcio Costa e Niemeyer), os candangos. Povos indígenas que migraram para a região e ajudaram na construção como os Tapuias-Fulniôs, os Cariri-Xocó e os Xikrin;• A vida dos sujeitos no DF: economia, hábitos, costumes, religiões, organização social, modos de viver, convivência;• Fluxo migratório para o DF, características dos povos que migraram para o DF;• Formação dos Quilombos rurais e urbanos próximos ao DF, com ênfase nos remanescentes quilombolas da Cidade ocidental (Quilombo Mesquita).
9º ano	Discussões acerca da construção de Brasília e das regiões administrativas do DF.

¹⁰ O referido termo advém da noção de injustiça epistêmica que foi desenvolvido pela pesquisadora Miranda Fricker. Para Fran Demétrio e Hilan Nissior Bensusan (2019), a injustiça epistêmica demonstra que as exclusões de saberes de certos grupos “são geradas em decorrência de preconceitos de identidades movidos por estereótipos sociais negativos que desvalorizam e desqualificam o conhecimento pertencente a determinados grupos sociais, em geral, grupos minoritários e historicamente subalternizados (p. 115). Reconhecendo tal fato, é necessário seguir numa outra direção que valorize tais sujeitos enquanto produtores de conhecimento.

Levantamento produzido pela autora com base no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal

A partir daí, a primeira escolha recaiu sobre o livro didático *Conectados: história: 4º ano*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, que faz parte de uma coleção de cinco volumes, publicados em 2018, pela editora FTP (com sede em São Paulo). Considerando que o objetivo é analisar como o livro apresenta a história do DF, almejava-se encontrar unidades e capítulos que abordassem esse assunto. No entanto, foi constatado uma ausência completa e em todo livro há apenas uma imagem (Figura 1) de um grupo de 10 crianças, na década de 1960, na frente do Congresso Nacional jogando futebol.

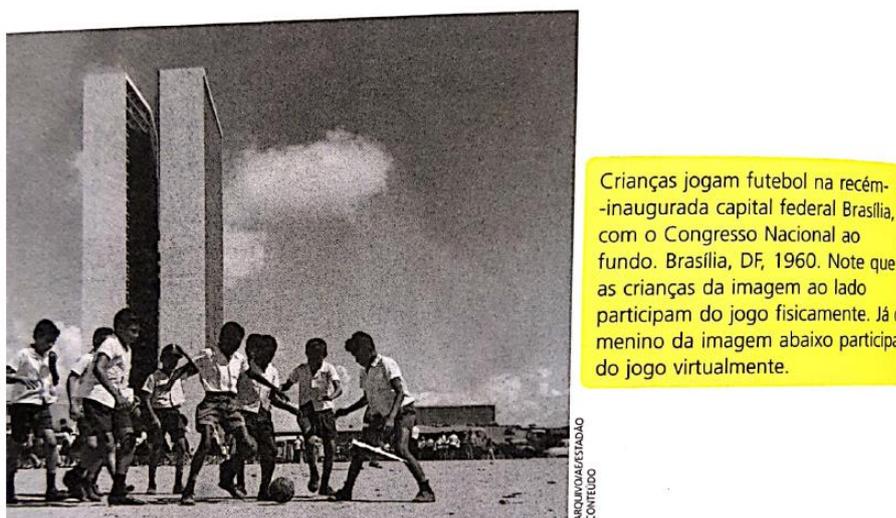


Figura 1 - Foto de crianças brincando em frente do Congresso Nacional

Fonte: Boulos Júnior, 2018, p.10.

A imagem acima foi utilizada pelo autor para tratar do tema “Mudanças e Permanências”, e serviu de comparação com outra imagem de um menino branco jogando futebol no videogame (Figura 2). Para o autor a comparação “ajuda a construir a noção de mudança que é específica da história e decisiva no ensino da disciplina” (Boulos Júnior, 2018, p. 10).

No futebol virtual, pode-se fazer um jogador lançar a bola ao companheiro, outro cruzar a bola e outro, ainda, marcar um gol de cabeça. Tudo isso sem sair do sofá.



Figura 2 - Foto de criança brincando com o vídeo game
Fonte: Boulos Júnior, 2018, p. 10.

Na sequência, o autor apresenta a imagem de uma mulher indígena (Figura 3), cujo nome não foi citado, da etnia Guarani, tomando chimarrão e na legenda o autor descreve: “Antigamente, as pessoas que viviam no Rio Grande do Sul bebiam chimarrão. Atualmente, continuam mantendo esse hábito”. Ainda segundo o autor, a imagem busca demonstrar que a história “é o estudo dos seres humanos no tempo” e, por isso, “é feita por todos nós” (*Ibidem*, p. 13). Mesmo que o autor sugira ao docente, no livro do professor, informar que o hábito de beber chimarrão é uma herança indígena da etnia Guarani, acredita-se que a informação deveria estar visivelmente expressa no livro.



A História não estuda apenas as mudanças; estuda também as permanências, ou seja, aquilo que se manteve como era antes, apesar do passar do tempo.

Antigamente, as pessoas que viviam no Rio Grande do Sul bebiam **chimarrão**. Atualmente, continuam mantendo esse hábito. Portanto, o hábito de beber chimarrão é uma permanência na história do Rio Grande do Sul.

Chimarrão: mate amargo, preparado com água fervente numa cuia, sem açúcar, e sorvido por meio de uma bomba.

Mulher indígena da etnia Guarani tomando chimarrão. São Miguel das Missões, RS. 2016.

Figura 3 - Foto de uma mulher indígena da etnia Guarani tomando chimarrão
Fonte: Boulos Júnior, 2018, p. 12.

Essa breve introdução do livro, constituída ao todo por quatro páginas, já apresenta muitas questões problemáticas que revelam o que Oliveira descreve como “falsa impressão de

respostas às demandas por justiça epistêmica” (Oliveira, 2017, p. 30), haja vista que as representações verificadas nas Figuras 1, 2 e 3, utilizadas para descrever “mudanças e permanências” no tempo, não provocam necessariamente uma leitura crítica sobre as realidades históricas. Além disso, não contextualizam para o estudante que o hábito de tomar chimarrão faz parte dos saberes e conhecimentos dos povos originários, fato que pode contribuir para o silenciamento da influência e contribuição de tais povos nos hábitos da cultura sul-riograndense.

A ausência do ensino de história do DF no livro didático de História é uma problemática recorrente, pois, os livros aprovados pelo PNLD têm caráter nacional e visam atender as recomendações curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), muito embora tais diretrizes descrevam a importância do ensino da história local.

Apenas na edição PNLD de 2013, foram distribuídas coletâneas regionais para as escolas públicas que deveriam ser trabalhadas em conjunto com as coleções nacionais. Tal fato representa um significativo avanço na promoção de um ensino que aproxime o estudante da sua realidade local. No entanto, as edições subsequentes de 2016 e 2019 não apresentaram editais de seleção de livros voltados para o ensino da história local, e nem revelaram os motivos que justificam a ausência. Inclusive, não foram encontradas pesquisas e nem notícias sobre o assunto.

Mesmo com críticas relacionadas ao conteúdo, os docentes da rede pública continuam usando, como instrumento de consulta, os dois livros didáticos de história local aprovados na edição PNLD de 2013: *História do Distrito Federal – Volume único* (4º e 5º ano), de Cristiano Alencar Arrais e Eliézer Cardoso de Oliveira, publicado em 2011 pela editora FTD; e *Distrito Federal: História e Sociedade – Volume único* (4º e 5º ano), de Bianca Amaral e Diane Valdez, publicado em 2011 pela editora Scipione.

Para este estudo, foi analisado apenas o livro *História do Distrito Federal*, de Cristiano Arrais e Eliézer de Oliveira. O livro é dividido em: introdução – *Nascer e crescer no Distrito Federal*; unidade I – *Quem Somos?*; unidade II – *Onde estamos e o que queremos*, e conclusão.

Um ponto diz respeito à forma e ao conteúdo do livro. A unidade I – *Quem somos?* – está assim distribuída: presença da população pré-histórica, presença bandeirante, presença afrodescendente e, por fim, presença dos viajantes. Essa unidade apresenta a história sem movimento e construção coletiva, o que transmite uma visão fragmentada, na qual os sujeitos

são divididos em categorias que pouco se encontram na história. Inclusive, a história da população negra, por exemplo, inicia-se na escravidão, que, segundo Cristiano Arrais e Eliézer Oliveira, é a única resposta para “origem histórica da desigualdade de oportunidade entre negros e brancos” (2011, p. 56). Tal narrativa desconsidera as práticas de perpetuação do racismo estrutural, postas pelo Estado brasileiro, nos séculos XIX e XX, que apostou na política de embranquecimento para construir a nova identidade brasileira, “o que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização”, nas palavras do antropólogo Kabengele Munanga (2019, p. 91).

Além disso, o livro não aprofunda a luta dos sujeitos escravizados por sua liberdade, colocando a abolição como resultado exclusivo de sanções econômicas, e minimizando a importância do movimento abolicionista e arremata: “como contava com poucos africanos escravizados, a região atual Distrito Federal não sofreu muitos os impactos da abolição da escravidão” (Arrais e Oliveira, 2011, p. 57). Por fim, pontua que o fim da escravidão “não foi acompanhado de nenhuma ajuda econômica aos negros”. Desse modo, “sem terras, sem dinheiro, sem emprego, sem escolaridade, os negros tiveram dificuldade para se integrar à sociedade” (*Ibidem*, p. 57). Mais uma vez a narrativa desconsidera o racismo estrutural e, ainda, reduz toda a experiência negra numa só realidade, colocando-nos exclusivamente como vítimas e não como sujeitos de uma história.

Os estudos sobre o pós-abolição demonstram que, apesar das inúmeras barreiras sociais estabelecidas pelo racismo, a população livre e liberta teve múltiplas experiências de elaboração e cidadania antes e após o fim da escravidão. Recuperando histórias de descendentes de escravos libertos, na região Vale do Paraíba, as historiadoras Ana Maia Rios e Hebe Maria Mattos, conseguiram “identificar uma memória coletiva produzida no âmbito da tradição familiar dos descendentes dos últimos libertos” e perceber as múltiplas experiências de tais sujeitos na zona cafeeira de São Paulo. Esta pesquisa, que é um marco nos estudos do pós-abolição, demonstra que “os historiadores vêm tentando resgatar a agência social dos libertos na construção das sociedades pós-abolição buscando perceber em que medida” a organização das sociedades “foi também [moldada] pelas ações dos próprios libertos” (Rios e Mattos, 2004, p. 191).

Sobre o processo de construção de Brasília, o livro *História do Distrito Federal* ainda perpetua narrativas da história oficial, inculcando a ideia dos “heróis” Juscelino Kubitschek, Oscar Niemeyer e Lúcio Costa, e colocando todos os trabalhadores sob a titulação de

candangos, que teriam origem “principalmente da região nordeste” (Arrais e Oliveira, 2011, p. 85). As imagens, ilustrações e gravuras apresentadas, principalmente sobre o DF, não possuem sujeitos, muito menos sujeitos femininos (mulheres). E as imagens de edificações e construções sobre o DF no livro reproduzem estereótipos das RAs (Figura 4) que, até mesmo, são nomeadas de “cidades satélites”, termo posto em desuso e proibido desde 1994 pelo Decreto n. 19.040, de 18 de fevereiro de 1998, sancionado pelo então governador Cristovam Buarque. Para Maria Derntl, o termo foi proibido “pela intenção de reconhecer os núcleos periféricos como entidades urbanas de fato independentes” e tentar “banir uma expressão que havia adquirido forte conotação negativa e se tornara reveladora de um contexto de desigualdade socioespacial” (Derntl, 2020, p. 142).

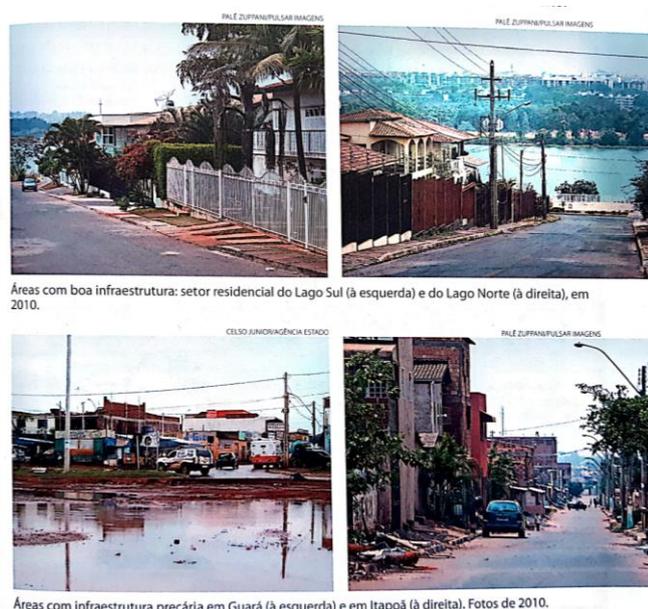


Figura 4 - Foto de quatro cidades no Distrito Federal
Fonte: Arrais e Oliveira, 2011, p. 113.

Na tentativa de encontrar um elo entre os livros didáticos de história do 4º e 9º ano, optou-se por analisar uma obra dedicada ao 9º ano, cujo autor é o mesmo daquele do 4º ano. Sendo assim, foi analisado o livro *História: Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, que faz parte de uma coleção de quatro volumes, publicadas em 2018, pela editora FTP. Considerando mais uma vez que nosso objetivo aqui é examinar como os livros didáticos apresentam a história do DF, foram analisados somente unidades e capítulos que abordassem esse assunto.

No capítulo “Brasil: uma experiência democrática”, especificamente, no subtítulo “Brasília: a Meta Síntese”, é apresentado o processo de transferência da capital, como parte do plano de metas do Governo à época. Utilizando apenas um único parágrafo, foi destacado que a ideia não era nova e que “coube, no entanto, ao governo Juscelino a glória dessa obra, planejada pelo arquiteto Oscar Niemeyer e pelo urbanista Lúcio Costa” e que “graças principalmente a esses trabalhadores – chamados candangos”, “vindos de vários cantos do país”, Juscelino pôde inaugurar Brasília em 21 de abril de 1960” (Boulos Júnior, 2018, p. 184).

Mais uma vez, evidencia-se a carência de um aprofundamento sobre a história do DF que permanece restrita à época de construção de Brasília. O autor, ainda, desconsidera as problemáticas do processo de transferência da capital, e as diversas lutas dos sujeitos que vieram em busca de participar de um sonho coletivo, e ao pisarem nesta terra descobriram uma outra realidade. Como sugestão de aprofundamento ao tema para os professores, o autor recomenda o documentário *Mil dias: a saga da construção de Brasília*, do canal televisivo The History Channel Brasil; e as dissertações *E a história se fez cidade...: a construção histórica e historiográfica de Brasília*, de Viviane Gomes De Ceballos (2005), e *A construção de Brasília nas tramas de imagens e memória pela imprensa escrita (1956 – 1960)*, publicado em 2008 pela pesquisadora Michelle dos Santos (2008). Numa breve leitura das referidas referências, observa-se que estas trazem informações importantes como, por exemplo, sobre as desigualdades sociais, mas não relacionam isso aos conceitos de gênero e raça.

Diante do exposto, verifica-se que os livros didáticos de história, sobretudo, sobre o ensino de história do DF, não têm atendido as diretrizes do *Currículo em Movimento*, e nem acompanhado adequadamente as mudanças historiográficas, requeridas pelos movimentos sociais, com destaque pelo Movimento Negro: que pontua a necessidade da representatividade da história e cultura negras. A produção de um livro didático que seja de fato plural “requer uma política propositiva, e não apenas a ‘correção colorida’, politicamente correta, que é puramente emblemática e esvaziada de densidade transformadora”, como frisa Rosana Oliveira (2017, p. 19). Desse modo, na tentativa de auxiliar os docentes na elaboração de situações didáticas sobre o Distrito Federal, inseridas no contexto de uma educação antirracista, o próximo capítulo pretende retomar alguns aspectos e contribuições da exposição “Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra no Distrito Federal”. Em seguida, apresenta-se um proposta pedagógica sobre o ensino de história do DF.



CAPÍTULO 4 - A EXPOSIÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

A ausência de um aprofundamento sobre a história do DF nos livros didáticos de história demanda ainda mais do/a docente o investimento em pesquisa e a utilização de diversas fontes, a fim de proporcionar o conhecimento de outras narrativas, e não somente as da história oficial. Chimamanda Ngozi Adichie – numa palestra proferida no TED Talk em 2009, tendo o discurso virado livro tempos depois – denuncia os perigos da história única, pois, esta “cria estereótipos... eles fazem com que uma história se torne a única história [...] e a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidades das pessoas” (Adichie, 2019, p. 26-27).

É neste ponto que a exposição *Reintegração de Posse: Narrativas Negras na História do DF*, fruto da análise de fotografias e documentos presentes no Arquivo Público do DF (ArPDF), pode contribuir com o ensino de história na região, pois ao romper com o modelo de ensinar história, para além do discurso oficial e do período de construção da capital, possibilita o resgate de conhecimentos, saberes e lutas da população negra, estando, portanto, em sintonia com questões priorizadas nos estudos do pós-abolição.

Após a realização da exposição, foram realizadas algumas perguntas para quatro professores (dois homens e duas mulheres) da rede pública de ensino que compareceram à exposição junto com suas turmas em 2019. E também foram feitas perguntas para uma professora que levou integrantes do grupo de pesquisa para escola em que trabalha, em razão de os estudantes estarem em situação de privação de liberdade.

As respostas dos docentes¹¹, devidamente registradas em cadernos de campo, garantindo o seu anonimato, revelam que a experiência dos estudantes em face da exposição, a partir do olhar dos docentes, foi de grande valia:

Eu percebi que os alunos conseguiram se identificar nas imagens. Essa experiência foi fundamental porque depois realizei um exercício com eles através das fotografias antigas dos álbuns de família com cada um (Relato da Docente 2).

No meu caso, nenhum dos estudantes tinha conhecimento da existência e do acervo do Arquivo Público do DF. Para eles foi uma oportunidade de conhecer o acervo e saber da importância desse tipo de instituição para a preservação

¹¹ A síntese dos relatos dos docentes sobre a exposição estão apresentados no anexo.

da história/memória local. Houve também muita interação e identificação, pois muitos deles são negros e moradores da periferia (Relato da Docente 3).

Penso dois impactos possíveis: a noção de fonte como algo que não precisa ser oficial e a necessidade de uma pluralidade delas e a possibilidade de reconhecimento naquelas fontes, já que muitos/as disseram ter visto ou ter alguma imagem semelhante às fotografias e/ou histórias contadas. Essa construção da identidade a partir de uma identificação positiva da história negra do DF foi o mais importante para uma história com pertencimento e antirracista em detrimento da visão patrimonialista tradicional que era o objetivo que estávamos trabalhando na escola em função de nosso projeto “Brasília” e do Dia da Consciência Negra (Relato da Docente 4).

Observa-se que a experiência possibilitou aos estudantes encontro com uma das principais funções do ensino história que é ter contato com diferentes fontes e saber analisadas criticamente. Por exemplo, os estudantes, ao terem contato com as fotografias do Acervo Público do Distrito Federal, conseguiram ler e analisar tais fontes, percebendo a conexão e refletindo sobre os diferentes períodos históricos do DF.

Além disso, muitos estudantes, inclusive, os próprios docentes criaram uma relação de identificação com tais sujeitos, conseguindo ver e se ver nas trajetórias das pessoas, atribuindo novos significados sobre essa experiência. Dessa forma, a exposição ao trazer uma nova representação social de sujeitos negros pode ter contribuído no processo de construção e afirmação de identidades. Para Ana Célia Silva:

A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo (Silva, 2011, p. 31).

Quanto à percepção dos professores sobre a exposição, estes destacaram o alto valor formativo que ela proporcionou. Os docentes ressaltaram até mesmo o fato de terem ampliado suas referências sobre o ensino de história do DF a partir dessa experiência:

as fontes foram apresentadas de forma não canônicas, fugindo da tradicional dicotomia “pioneiros” e “candangos” que desertifica a história quanto à participação popular e de biografias que não sejam as das elites. Com esse acervo disponível poderíamos enriquecer nossas aulas na construção de uma perspectiva “vista de baixo”, já que as imagens canônicas da construção de Brasília não nos trazem essa possibilidade (Relato da Docente 4).

Foi uma oportunidade de atuar em um espaço de educação diferente, o museu, de ministrar um conteúdo que não consta no currículo escolar, utilizando um recurso didático que não os tradicionais (livro didático, quadro...) não só para

estudantes, mas para turistas, a comunidade local, grupos e visitantes espontâneos (Relato da Docente 2).

Então, enquanto professor de história eu me senti contemplado com a exposição. Primeiro porque eu pude conectar temas trabalhados em sala (naquele momento estava trabalhando nacional desenvolvimentismo com o 3º ano). Depois porque consegui, por meio da exposição, conectar o conteúdo com a própria história de vida dos alunos; dando mais sentido aos conteúdos. (Relato da Docente 1).

Ao trabalhar com a variedade da presença negra na história do DF, como protagonistas dessa história, a exposição se tornou um recurso pedagógico a favor da liberdade na medida em que contribui com uma formação crítica que desperta nos sujeitos a consciência dos processos excludentes estruturais (racismo, sexismo, homofobia) da sociedade, e os dá a possibilidade de lutar em prol de uma vida mais digna e libertadora, como nos afirma bell hooks (2017) ao falar sobre a pedagogia engajada.

Na tentativa de trabalhar com esta pedagogia engajada, que através do diálogo poderá reconstruir o saber acerca da história do DF, apresenta-se a seguir um proposta pedagógica sobre o ensino de história do DF, tendo como base a exposição Reintegração de Posse.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Como informado anteriormente, esta proposta pedagógica visa trabalhar a história do Distrito Federal e volta-se ao 9º ano do ensino fundamental, podendo ser adaptado para outros anos escolares da Educação Básica. Além disso, essa proposta poderá fazer parte de um projeto maior que inclua outros docentes, fomentando a interdisciplinaridade.

Cabe destacar que essa proposta segue as orientações teóricas e metodológicas presentes no livro *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática*, de autorias dos escritores Marco Silva e Amélia Porto que recomendam o uso adequado de diferentes recursos didáticos “para qualificar o processo de ensino-aprendizagem” (2012, p. 51). A proposta também visa utilizar a pedagogia de projetos, pois esta pode contribuir na realização de um ensino significativo.

Para Maria Elisabette Brisola Brito Prado, na metodologia de projetos, o professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem e responsável por criar situações didáticas que levam os estudantes a construir o conhecimento a partir do “processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivem novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (Prado, 2009, p. 4).

Sendo assim, reconhecendo a importância dessas orientações e metodologias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em história, segue a proposta pedagógica.

Título: Quem são os sujeitos da história do DF?
Tema: História do Distrito Federal
Ano escolar: 9º ano
Conteúdos que serão trabalhados e retirados do <i>Currículo em Movimento</i>: <ul style="list-style-type: none">• Discussões acerca da construção de Brasília e das regiões administrativas do DF;• A questão da inserção da população negra no período republicano do pós-abolição;• Os movimentos sociais e a imprensa negra: a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações;• Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira;• A questão da violência contra populações marginalizadas.
Objetivo: De acordo com as referências teóricas apresentadas neste estudo, a proposta pedagógica tem como objetivo geral proporcionar aos estudantes uma leitura ampliada sobre os diferentes sujeitos que fazem parte dos processos históricos de construção e desenvolvimento do DF, valorizando as experiências negras na constituição política, econômica e cultural desta localidade, e contextualizando criticamente o conceito de “candango”, ao demonstrar que essas pessoas têm cor e gênero. Para tanto, este plano tem como objetivos específicos: Reconhecer a pluralidade de sujeitos que fazem parte da história do DF; Perceber a contribuição dos sujeitos negros nessa história, demonstrando as diversas experiências deste no DF; Questionar o termo candango e pioneiro, refletindo-as a partir dos conceitos de raça e racismo; Refletir sobre os processos de constituição e desenvolvimento das Regiões Administrativas para além de Brasília.
Duração: 6 semanas
Recursos didáticos: Quadro; Folha; Projetor; Livro didático;
Roteiro da proposta pedagógica
1ª Etapa – Quem são os sujeitos dessa história? Essa etapa tem como objetivo principal problematizar quem são os sujeitos da história do DF, utilizando o próprio livro didático como objeto de pesquisa, para levantar categorias, termos (como exemplo, candango e pioneiro) e imagens das pessoas que são apresentadas. Sendo assim, essa etapa divide-se em três aulas.

1ª aula – Apresentar o tema da aula que é sobre a história do DF, levantar informações dos estudantes sobre a construção e desenvolvimento do DF, lançar a pergunta: Quem são os sujeitos dessa história? Todas as respostas dos estudantes deverão ser registradas no quadro. Após a escuta ativa de todos os estudantes, será produzido em conjunto com os estudantes, um mapa mental com todas as respostas.

2ª aula – Retomar as informações do mapa mental com os estudantes, e questionar quem são os sujeitos dessa história que a gente mais ouve falar na escola e também mais lê nos livros didáticos. A partir das respostas, pedir aos estudantes que formem grupos e analisem o livro didático de história, retirando imagens, nomes e expressões acerca dos sujeitos que aparecem sobre a história do DF; no final, os estudantes deverão apresentar as informações obtidas na análise para a sala. Com base nesse processo de análise do livro didático, se problematizará o porquê de certas ausências, porque alguns têm nomes, e outros ganham expressões carregadas de estereótipos. É nesse momento que serão problematizadas as categorias candango e pioneiro, e também o racismo estrutural, relacionando com a história do Brasil. Por fim, se produzirá, juntamente com a turma, um mapa mental sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da aula.

3ª aula – Retomar as discussões e o mapa conceitual, e lançar o questionamento: Então quem são os sujeitos da história? Apresentar a exposição “Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra no Distrito Federal”, chamar um integrante do grupo da exposição para debater sobre as contribuições dos sujeitos negros na história do DF. Caso um integrante não possa participar, a proposta do projeto será apresentada, pedindo para os estudantes entrarem na página do Instagram “@historianegradf” e na playlist no Spotify para levantar mais informações sobre o referido projeto, e no final, serão debatidas as contribuições e os protagonismos desses sujeitos no desenvolvimento cultural, social, político e econômico do DF, relacionando novamente a história do DF com a história do Brasil. No final, se produzirá mais um mapa mental acerca das experiências e aprendizagens adquiridas.

4ª aula – Retomar a discussão da aula passada e lançar mais um questionamento: Se todas as pessoas fazem parte da história? Vamos nomeá-las para acabar os silenciamentos? É nesse

momento que será proposta aos estudantes a realização de uma entrevista com as famílias deles de modo a incorporar ao repertório da aula histórias de vida, demonstrando as contribuições destes na história do DF. Portanto, nessa aula, será elaborada a metodologia de pesquisa em conjunto com os estudantes. Ou seja, se definirá qual pessoa da família irá participar da entrevista, como será essa entrevista e de que modo ocorrerá o registro das informações (escrita, vídeo ou áudio), e quais perguntas deverão fazer parte do roteiro que devem estar relacionadas com a história do DF. Finalizada a metodologia de trabalho, o docente irá registrar as informações e formatar o roteiro para a entregar aos estudantes na aula seguinte.

2ª Etapa – Reencontrando a nossa gente na história do DF. Essa etapa, constituída por três aulas, tem como objetivo refletir sobre a pluralidade de sujeitos que fazem parte da história do DF e fazer com que os estudantes se reconheçam sua família e a si mesmos como sujeitos dessa história. Assim sendo, os discentes, utilizando uma metodologia de pesquisa produzida por eles mesmos para acessar histórias de suas famílias, entrarão em contato com práticas caras ao ofício do historiador, e refletirão sobre como esta profissão é importante na desconstrução de narrativas excludentes.

1ª Aula – Compartilhar e entregar aos estudantes o roteiro de perguntas e o termo de autorização de uso da imagem e gravação da entrevista. Na oportunidade, o docente deverá retomar alguns pontos da metodologia proposta pelos estudantes, e pontuar alguns cuidados durante o processo de entrevista. Por fim, tirar dúvidas dos estudantes acerca da entrevista.

2ª Aula – Roda de conversa com os estudantes sobre as informações obtidas durante a entrevista, e também como eles se sentiram durante o processo. Na oportunidade, serão feitas anotações sobre as percepções dos estudantes no quadro para demonstrar semelhanças, diferenças e descobertas dos estudantes. No final, será produzido um mapa mental com o panorama das informações obtidas pelos estudantes durante a entrevista.

3ª Aula – Nesta aula, os estudantes irão produzir e entregar ao docente uma síntese dos relatos dos entrevistados, e também um texto (ou desenho, mapa mental, poema, música, pintura) sobre como se sentiram nessa experiência. É muito importante que neste momento o docente

auxilie os estudantes na produção de texto, dando dicas e ideias de como produzir a síntese e o relato de como se sentiram. No final, o docente irá solicitar aos estudantes que se coloquem como historiadores e pensem sobre o que fazer com essas fontes? O docente neste momento poderá comentar sobre o ofício e a importância dos historiadores, e também poderá retomar a exposição “Reintegração de Posse: Narrativas Negras na História do DF”.

3ª Etapa – Valorizando nossas histórias – Essa etapa final da proposta pedagógica, constituída por seis aulas, tem como objetivo valorizar os protagonismos e contribuições dos diferentes sujeitos no processo de construção e desenvolvimento das regiões administrativas.

1ª Aula – Retomada da discussão da aula anterior e o questionamento levantado. Pedir aos estudantes que apresentem as ideias, no caso o professor também poderá lançar ideias. Nesse momento, muitas ideias serão lançadas, mas se o grupo optar por desenvolver uma exposição, o docente deve questionar os estudantes sobre como fazer? Quando? Onde? Que recursos serão utilizados? Como arrecadar recursos? Como a escola pode ajudar? Qual será o papel dos estudantes e docentes? Quais pessoas serão convidadas? Obtendo as respostas destas perguntas, o docente seguirá com a próxima etapa da proposta pedagógica.

2ª Aula – Reunião dos docentes, um representante dos estudantes de casa sala, a equipe pedagógica e gestora para discutir os arranjos finais da exposição, e se aprovado, o projeto seguirá para a próxima etapa.

3ª e 4ª Aula – Produção da exposição: textos e imagens que serão colocadas;

5ª Aula – Apresentação da exposição para a escola.

6ª Aula – Roda de conversa entre os estudantes sobre as etapas do projeto e produção final de um mapa mental sobre as aprendizagens adquiridas durante o processo.

Avaliação: O estudante poderá utilizar dos textos, relatos, mapas mentais, participação nos debates para avaliar os estudantes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de participar dos projetos de iniciação científica e extensão que culminaram na realização da exposição *Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra no História do DF*, trabalhando com uma equipe formada integralmente por pesquisadores/as e outros profissionais negros/as, foi um instrumento-chave no entendimento da realidade que vivencio. Mostrou-me que as ausências fazem parte da naturalização de um silenciamento de presenças negras e indígenas, reduzindo-as a um só termo: candango. A promoção dessas memórias, então, postas e divulgadas à sociedade pode promover profundas e processuais mudanças nas representações sociais sobre a nossa história. Afinal, somos vistos como agentes, herdeiros de outros sujeitos que, no processo da diáspora, demarcaram, com muita luta e resistência, a posse nessa terra que é para ser de todos e todas. E se acreditamos nisso, é preciso lutar coletivamente, reivindicando posses e, principalmente, ensinando as novas gerações que temos um passado, presente e um futuro, pois viver a história é também estar num campo aberto de possibilidades.

FONTES

Imagens

Fotografias do acervo do Arquivo Público do Distrito Federal (ArPDF).

Estatísticas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

DISTRITO FEDERAL. A população negra no Distrito Federal: analisando as regiões administrativas. Brasília: CODEPLAN: 2014.

_____. Retratos sociais DF 2018: O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal. Brasília. CODEPLAN: 2020.

Documentos orientadores da Educação

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. História. Primeiro e Segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

_____. Lei nº 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 10639/2003. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”.

_____. Lei nº 11645/2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura indígena”.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: SEEDF, 2013.

ARRAIS, Cristino Alencar; OLIVEIRA, Eliezer Cardoso de. História do Distrito Federal: 4º e 5º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

BOULOS Júnior, Alfredo. História sociedade & cidadania: 9º ano : ensino fundamental : anos finais. 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS Júnior, Alfredo. Conectados: história: 4º ano. São Paulo: FTD, 2018.

Documentação expográfica

Exposição Histórico-Fotográfica *Reintegração de Posse: Narrativas Negras na História do Distrito Federal*. Brasília, 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. *História pública, ensino de história e educação antirracista*. Revista História Hoje, v. 8, nº 15, p. 17-38 – 2019.
- Ação Educativa. *Educação das Relações Raciais balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003*. SP: São Paulo, 2015
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- AMORIM, M. M. T. *A Prática Pedagógica do Professor Iniciante: um estudo das dificuldades enfrentadas no início da carreira*. Unimontes: 2006.
- BARROSO, Vera. Lucia Maciel (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Metodologia de projetos: Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho (s/d) 116 p.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAIMI, Flávia Eloisa. *O que precisa saber um professor de história?* História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015
- CALIL, A. M. G. ALMEIDA, P. A. A. *Desafios Enfrentados por Professoras Iniciantes do Processo de Docência*. Campinas: XVI ENDIPE – UNICAMP: 2012
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- _____. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Feusp, 2005
- CAVALCANTI, Erinaldo. *História e história local: desafios, limites e possibilidades*. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 272-292 - 2018
- COLLINS, Patricia Hill. *Nós que acreditamos na liberdade não podemos descansar: lições do feminismo negro norte-americano*. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães; DECHEN, Chaia;
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

- FERNANDES, Jaqueline (orgs.). *Griôs da Diáspora Negra*. Brasília: Griô, 2017.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas*. Ponta Grossa: Estúdio texto. 2015.
- DEMÉTRIO, F., & BENSUSAN, H. N. (2019). *O conhecimento dos outros: a defesa dos direitos humanos epistêmicos*. Revista Do CEAM, 5(1), 110-124. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3338716>
- DERNTL, Maria Fernanda. *Brasília e seu território: a assimilação de princípios do planejamento inglês aos planos iniciais de cidades-satélites*. Cad. Metrop., São Paulo , v. 22, n. 47, p. 123-146, Apr. 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962020000100123&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Nov. 2020. Epub Nov 07, 2019. <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2020-4706>.
- FONSECA, Selva Guimarães. *O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.
- _____. *História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História*. História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.
- FURTADO, Tanara Forte; MEINERZ, Carla Beatriz. *Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereótipos*. Revista História Hoje, v. 9, nº 17, p. 35-57 - 2020
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- _____. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* - p. 39 - 64. in Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação*. Brasília, DF : IPHAN, 2007.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

- HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÖVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p 31-61.
- LEMOS, Guilherme Oliveira. *De Soweto à Ceilândia: siglas de segregação racial*. Dossiê Brasil-África do Sul| Paranoá 18, 2017.
- LEONE, N. M; LEITE, Y. U. F. *Desenvolvimento Profissional Docente e Necessidades Formativas de Professores Iniciantes*. Campinas: XVI ENDIPE – UNICAMP: 2012.
- MATTOS, Hebe; LUGÃO RIOS, Ana M. *Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.
- MUNANGA, Kabelenge. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, 5ª ed.
- OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. *Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo*. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.
- OLIVEIRA, Luís F. e CANDAU, Vera M. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pp. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. “*Por uma autêntica democracia racial!*”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 111-128 – 2012.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. *Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações*. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/103959-Pedagogia-de-projetosmaria-elisabette-brisola-brito-prado-1.html>>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005
- RAMALLO, Francisco. *Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles*. Revista Entramados - Educación Y Sociedad, 2014. p. 43-59.
- RIOS, Ana Maria, MATTOS, HEBE, Maria. *O Pós-Abolição Como Problema Histórico: Balanços e Perspectivas*. Topoi, V. 5, N. 8, Jan.-Jun. 2004, P. 170-198.

SANTOS, Marcos Vinicius Rodrigues dos. *Shis e Terracap Versus Povo: A Luta dos Incansáveis Moradores de Ceilândia (1971-1988)*. Monografia (Bacharel/Licenciatura em história) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. p. 31-38 in *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHIAVON, C. G. B.; SANTOS, T. F. dos. *Educação Patrimonial: Um Caminho À Discussão Sobre A Cidadania A Partir Da História Local*. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, [S. l.], v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/2233>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SILVA, Ana Célia da. *Os determinantes das transformações identificadas nos textos e ilustrações dos livros analisados*. In: SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DOMINGUES, Ana Carolina. *Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei nº 10.639/2003 balanço de implementação, desafios e perspectivas*. in *Educação das Relações Raciais balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003*.SP: São Paulo, 2015

SOARES, Gabriel Fernando Lima. *Manoel Brigadeiro: O rei do samba. Trânsitos e caminhos de um sambista negro do Rio de Janeiro ao Distrito Federal*. Monografia (Licenciatura em história) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

ANEXO – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES.

Aos serem questionados sobre como avaliavam a exposição, enquanto professores, de modo geral, os docentes avaliaram a exposição como positiva, apontaram como esta contribuiu na conexão com os temas trabalhados em sala de aula, e que foi uma oportunidade trabalhar num espaço diferente, onde os estudantes conheceram uma outra narrativa histórica sobre o processo de construção da capital. Os docentes ainda sugeriram que a exposição deveria fazer parte de uma formação continuada de professores e que a linguagem da exposição deveria ser adaptada para o público mais novo.

Quando questionados sobre o impacto da exposição na formação dos estudantes, eles relataram que a exposição foi benéfica porque os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer um museu e o acervo do Arquivo Público do Distrito Federal e a importância destas instituições na preservação da história, além disso, destacaram que os estudantes se identificaram e se reconheceram nas imagens e que isto foi importante no desenvolvimento de uma educação antirracista em detrimento das narrativas oficiais.