

Os trabalhadores e a construção de Brasília em livros didáticos de história¹

The Workers and the Construction of Brasília in History Textbooks

Ramon Lamoso de Gusmão*

Carlos Ângelo de Meneses Sousa**

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da abordagem de livros didáticos de História sobre a construção de Brasília. Os fundamentos conceituais são extraídos da teoria da história, da didática da história e da história vista de baixo. Como instrumento e método, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2011), a partir da categoria temática de sujeitos históricos. O *corpus* documental é composto por sete manuais do 9º Ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020. Entre os resultados revelados pela pesquisa estão os silêncios a respeito do papel, das experiências e identidades dos operários que construíram a capital. Palavras-chave: Construção de Brasília; Livros didáticos de História; História vista de baixo.

ABSTRACT

This article presents an analysis of how history textbooks approach the construction of Brasília. The conceptual foundation is drawn from the theory of history, history education, and history from below. For both the tool and method, we used Bardin's (2011) content analysis, focusing on the thematic category of historical subjects. The documentary corpus consists of seven 9th-grade textbooks approved by the 2020 edition of the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD). Among the findings revealed by the research are the silences surrounding the roles, experiences, and identities of the workers who built the capital.

Keywords: Construction of Brasília; History Textbooks; History from Below.

A uma semana da inauguração de Brasília, em 13 de abril de 1960, às cinco e quinze da tarde, o operário José Leone de Brito morreu vítima de um desabamento, durante a construção da capital (ARPDF, 1960). Não foi um fato isolado,

* Vestibular Cidadão (VC), Brasília, Distrito Federal, Brasil. rgusmao07@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-5182-469X>>

** Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Recife, Pernambuco, Brasil. cangelos@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0001-9228-3420>>

como revela o conjunto de documentos produzidos pela polícia que atuava no canteiro de obras. No entanto, na historiografia hegemônica e oficial, os acidentes e mortes de trabalhadores seguem silenciados.

Essa realidade exposta por uma multiplicidade de fontes e autores distancia-se da história hegemônica e triunfalista. Pesquisas realizadas há décadas (Holston, 1993; Paviani, 2007; Ribeiro, 2008; Vesentini, 1993; Vidal, 2009) têm revelado o que classificamos como uma história de Brasília vista de baixo. Trata-se de um contraponto à história oficial. Ela expõe as experiências de 64 mil operários e pessoas comuns responsáveis por concretizar a utopia modernista. Eles construíram a cidade no prazo estipulado, enfrentando toda sorte de sacrifícios: jornadas de trabalho extenuantes, descumprimento da legislação trabalhista, acidentes e mortes decorrentes da atividade laboral, e exclusão social e urbana.

Essa história de Brasília desde baixo revela incoerências impostas pelo canteiro de obras e contradições do projeto de interiorização e criação da nova capital, que se prolongam atualmente. A exclusão urbana e social levou os candangos a serem empurrados para longe da área central de Brasília. Mais de 90% da atual população de 2,8 milhões de habitantes do Distrito Federal (IBGE, 2023) vive fora do Plano Piloto (IPEDEF, 2024), especialmente os trabalhadores de renda mais baixa. Parte deles, na segunda maior favela do país, o *Sol Nascente* (Farias; Montes, 2022).

Os rudimentos de uma história desde baixo remontam ao século XIX, quando as pessoas comuns se tornaram relevantes nas decisões e nos rumos dos acontecimentos políticos (Hobsbawm, 2013). Até então, pobres, pessoas comuns e trabalhadores eram ignorados na escrita da história (Hobsbawm, 2013). No século XX, a revolução documental e metodológica dos *Annales* foi determinante para consolidar a história de baixo, como contraponto à tradicional história política, hegemônica e oficial.

A história desde baixo desloca o objeto de estudo para as opiniões e experiências das pessoas comuns (Burke, 1992). E. P. Thompson (1987) é o principal expoente e apresenta o ponto de vista das experiências compartilhadas por aqueles que estiveram praticamente invisíveis ou foram silenciados. Ao articular classe social e cultura no conceito de “experiências”, Thompson apresenta a chave para compreender o que classifica como história de baixo. A identidade das pessoas comuns é mais ampla que a base material e as rela-

ções econômicas, apresentando-se como “resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas)” (Thompson, 1987, vol. 1, p. 10). Vai além, ao afirmar que “essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (Thompson, 1987, vol. 1, p. 10). Experiências que se traduzem em aspectos do cotidiano.

Tão importante quanto as condições e relações trabalhistas, greves, partidos e sindicatos, são os vínculos familiares, a moradia, o controle social, a solidariedade, os espaços de sociabilidade, tradições, e formas de resistência. As experiências podem ser entendidas como as identidades de classe das pessoas comuns, em constante formação e transformação, em tempos e lugares distintos, justamente por serem um fenômeno histórico (Thompson, 1987).

Na contramão, a historiografia oficial (Vesentini, 1993; Bomeny, 2002) silencia e nega fatos do passado e do presente da capital. Essa historiografia oficial, que celebra e glorifica governantes e poderosos, figuras de prestígio, em diferentes tempos e lugares, predominou na maior parte da história (Hobsbawm, 2013). Ela se confunde com a história política tradicional, preocupada essencialmente com o factual, a construção de nacionalidades, a criação e exaltação de heróis políticos (Rémond, 2003). Obra de cronistas, historiadores ou dos próprios dirigentes interessados em definir narrativas em proveito próprio e da pátria (Da Silveira, 2011), tem caráter elitista e aristocrático (Rémond, 2003).

Nesta pesquisa, classificamos como história oficial aquela que teve início antes mesmo de Brasília existir (Ceballos, 2005). José Bonifácio, Hipólito da Costa, e Adolpho de Varnhagen são cânones desse discurso. Foram utilizados e ainda servem de suporte a uma historiografia que justifica, valida e defende o projeto mudancista (Ceballos, 2005). Tomada a decisão e construída a capital, agregaram-se à história hegemônica textos como as memórias de Juscelino Kubitschek (1975).

Segundo essa versão, Brasília se resume à perspicácia, visão de mundo e habilidade política de JK, ao projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, e ao plano urbanístico de Lúcio Costa. A capital é vista essencialmente como resultado de um ato de heroísmo, audácia e vanguardismo desse grupo. “Coube a mim levar a efeito a audaciosa tarefa. Não só promovi a interiorização da capital, no exíguo período do meu governo, mas, para que essa mudança se pro-

cessasse em bases sólidas, construí, em pouco mais de três anos, uma metrópole inteira” (Kubitschek, 1975, p. 7).

Partindo de uma perspectiva dialética entre uma história desde baixo e outra hegemônica e oficial, qual é a abordagem dos livros didáticos sobre a construção de Brasília? A nossa hipótese é de que predomina o silêncio sobre trabalhadores e pessoas comuns nos manuais, assim como na historiografia oficial. Esquecimentos, silêncios, apagamentos e omissões estão entre as grandes questões mobilizadoras pelo domínio da memória e da história (Le Goff, 1990; Pollak, 1989; Ricouer, 2007).

É notório o silenciamento dos “mundos do trabalho” nas políticas públicas educacionais, nos currículos e textos normativos da educação básica (Oliveira; Wolman; Torres, 2024). No recente dossiê *Mundos do Trabalho e Ensino de História*, os organizadores argumentam que a perspectiva desde baixo é preterida, prevalecendo a tradição tecnicista no ensino de história (Oliveira; Wolman; Torres, 2024). Em linha com a atualidade desse tema, a questão central desta pesquisa é como os manuais de história tratam os operários, sujeitos normalmente silenciados, distorcidos ou idealizados. Há repetição das construções historiográficas oficiais?

A multiplicidade de sujeitos, fontes e temporalidades é um pressuposto da didática da história para compor o “livro didático ideal” (Rüsen, 2010). Uma característica indissociável do conceito de “livro didático ideal” é a exposição do processo ou da experiência histórica sob múltiplas perspectivas (Rüsen, 2010). Um “livro ideal” deveria contemplar a diversidade de sujeitos, de visões sobre um mesmo fenômeno, de temporalidades e fontes.

Mas o conceito está longe de representar consenso. Segundo Bittencourt (2009), os manuais precisam ser examinados dentro das próprias limitações, sem se restringir a problemas de conteúdo, lacunas e defeitos conceituais. Ainda assim, optamos por utilizá-lo. Na análise historiográfica, é necessário dissociar o “tipo ideal” da noção de “dever ser” ou de “exemplar” (Weber, 2003, p. 107). Os tipos ideais são abstrações usadas como meio para alcançar o conhecimento, e não como um fim (Weber, 2003).

Ideais ou reais, os livros didáticos estabelecem a conexão da teoria, a ciência histórica, com a vida prática, quando a teoria assume um caráter didático de orientação, sem confundi-la com o antigo sentido de “mestra da vida”

(Rüsen, 2010). Motivo pelo qual os resultados recentes das pesquisas precisam ser transpostos didaticamente para os manuais.

Apesar de denominada de “transposição didática”, distancia-se da ideia de transmissão automática de conhecimento das universidades para as escolas (Rüsen, 2010). Não se confunde com simplificações excessivas ou distorções (Bittencourt, 2009). Ensinar e aprender história na escola requer métodos próprios e abordagens diferenciadas, exigindo uma “didática da História”, responsável pela mediação entre a ciência de referência e a educação básica. Combinando teoria e didática da história, definimos três categorias de análise: sujeitos, temporalidades, e fontes históricas. Por questões de espaço, neste artigo apresentamos apenas a análise dos sujeitos e de algumas fontes documentais relacionadas a eles.

CORPUS DOCUMENTAL E METODOLOGIA

Após revisão sistemática, constatamos a inexistência de estudos que têm como objeto a construção de Brasília em livros didáticos de história. No entanto, faltam investigações que aprofundem, relacionem e identifiquem aspectos limites das duas disciplinas presentes nos manuais: a didática e a historiografia (Rüsen, 2010). Nesta pesquisa, os livros foram analisados a partir de qualidades, características e variáveis que compõem a categoria do “livro didático ideal”. Buscamos identificar o quão adequadamente eles apresentam, mobilizam e problematizam a multiplicidade de sujeitos históricos.

O estudo foi conduzido a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Essa metodologia tem sido amplamente aplicada tanto no campo da Educação quanto na História (Cardoso; Vainfas, 1997; Constantino, 2002), oferecendo contribuições relevantes no exame de livros didáticos (Sampaio; Lycairão, 2021).

O *corpus* é composto por sete manuais de História do 9º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos alguns critérios para a definição do conjunto documental. Todos os livros foram avaliados e aprovados pelo PNLD de 2020, estão atualizados segundo a BNCC, apresentam algum conteúdo relativo à construção de Brasília, e correspondem à etapa de ensino na qual esse tema deve ser apresentado aos estudantes.

São essas características comuns que permitem classificá-los como um

corpus documental (Rocha, 2017). Os atributos de similaridade e homogeneidade os tornam analisáveis e comparáveis, sob a forma de uma série documental (Choppin, 2002; Barros, 2019). É o historiador, a partir das características de homogeneidade das fontes, que estabelece a condição de conjunto documental, com o objetivo de identificar padrões, repetições, recorrências e variações sobre um objeto determinado (Barros, 2019). Realizamos o exame individualizado de cada livro, além de comparar e confrontar todos os manuais entre si, em busca de semelhanças e diferenças.

Integrar a lista de coleções do PNLD e estar atualizado de acordo com a BNCC são duas características que distinguem as coleções analisadas como parte desse *corpus*. A Base é o currículo formal, idealizado, que está em vigor. Mas esse fato não significa consenso em relação ao documento normativo. A maneira como foi construída e aprovada, e a essência da formação geral básica comum em história são motivos de embates anteriores à entrada em vigor da BNCC.

A supervalorização de conceitos como habilidades e competências reforça uma Base estruturada na racionalidade instrumental capitalista contemporânea, que se traduz em alinhamento automático entre currículo prescrito, currículo ensinado e avaliações em larga escala (Caimi, 2022). O que significa homogeneização curricular e desprezo pelo senso crítico. O documento privilegia a tradicional divisão cronológica e eurocêntrica da história em quatro grandes períodos, reforça o modelo de ensino enciclopédico, deixando em segundo plano a história do Brasil e temas recentes (Cerri; Costa, 2021). Ralejo, Mello e Amorim (2021) também identificam na BNCC uma repetição do silenciamento de grupos historicamente excluídos dos currículos.

Em sentido oposto, o ensino de história deve ser concebido como uma “pedagogia do cidadão”, incorporando “a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial” (Bittencourt, 2018, p. 127-128). Seguindo uma perspectiva, os operários que construíram Brasília deveriam integrar qualquer proposta curricular e material didático.

Utilizamos a BNCC como referência por ser o principal documento norteador das coleções do PNLD, não obstante as críticas apresentadas. Dessa maneira, a análise de conteúdo permitiu identificar uma série de contradições, lacunas e ausências entre o que está previsto na BNCC e o que de fato é apresentado nos manuais.

EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES SILENCIADAS

A coleção *Convergências História*, dedica uma página à construção de Brasília. Apesar de constatar e reconhecer a precariedade das relações trabalhistas e as péssimas condições de moradia dos operários, o livro reforça o lugar-comum de que Brasília “tornou-se símbolo da civilização e da modernização do país” (Minorelli; Chiba, 2018, p. 126). É a versão da historiografia oficial.

Mas há evidências que expõem as contradições entre essa visão e o ponto de vista dos operários e da história desde baixo. Como falar em “civilização e modernização”, num espaço marcado por incoerências entre o futuro sonhado e o passado que teimava em permanecer, sob o signo do descumprimento da legislação trabalhista, dos acidentes e mortes, da segregação urbana e social (Gusmão, 2019, 2021; Holston, 1993; Paviani, 2007; Ribeiro, 2008; Sousa; Machado; Jaccoud, 1996; Vesentini, 1993; Vidal, 2009)?

Mesmo considerando os candangos como sujeitos históricos, no livro de Minorelli e Chiba (2018) eles são reduzidos ao mundo do trabalho. A ciência de referência e a didática da história, no entanto, apontam em outra direção. Por exemplo, ao afirmar que “foram atraídos para o local aproximadamente 40 mil trabalhadores” e “45% deles de origem nordestina”, Minorelli e Chiba (2018, p. 126) ignoram o movimento migratório interno que mudou a configuração demográfica, econômica e espacial do Brasil. O deslocamento do campo para as cidades, a partir da década de 1950, resultou em um processo de urbanização acelerado e com consequências sentidas ainda hoje.

Observa-se simplificação didática na abordagem da dimensão do trabalho dos candangos. As relações trabalhistas travadas entre governo, empresas públicas e privadas, e os operários não são apresentadas a partir de fenômenos amplos e complexos, resultantes das dinâmicas do capitalismo nacional e internacional (Vesentini, 1993; Ribeiro, 2008).

Na imagem erigida no manual, os candangos são descritos essencialmente como vítimas do desenvolvimento capitalista das décadas de 1950 e 1960. Todavia, as abordagens didáticas sobre a história de trabalhadores e pessoas comuns devem evitar visões maniqueístas que os limitem à condição de “vencidos” ou vítimas (Bittencourt, 2009). O que o manual efetivamente ignora.

Tomando como referência as sete competências da BNCC para o Ensino Fundamental de História (Brasil, 2018), duas particularmente dizem respeito à

categoria de sujeitos. Uma delas aborda a necessidade de os estudantes identificarem visões sobre diferentes sujeitos vinculados a um mesmo contexto histórico (Brasil, 2018). No livro de Minorelli e Chiba (2018), mesmo predominando a perspectiva oficial de veneração a JK, garantiu-se espaço para algum ponto de vista *sobre* os trabalhadores, não necessariamente *dos* trabalhadores.

Já a competência de número cinco da BNCC postula a análise e compreensão do movimento de populações, sua inserção e marginalização em determinada época e sociedade (Brasil, 2018). Nesse caso, são escassos os elementos apresentados pelo manual para que os estudantes desenvolvam uma visão mais elaborada sobre a migração de trabalhadores.

A tradição da historiografia brasileira foi marcada, até bem pouco tempo, pelo apagamento e silenciamento de revoltas, embates políticos e sociais, movimentos populares de contestação, em detrimento da promoção de determinados sujeitos à condição de heróis nacionais (Vidal, 2009). Não é um acaso, portanto, que o manual repita esse padrão e silencie sobre as contradições e conflitos na construção da capital.

Mas, na didática da história, é indispensável dialogar com os estudantes sobre o antagonismo entre diferentes sujeitos, e as variadas formas como são afetados por eventos e processos (Rüsen, 2010). O manual não explicita, por exemplo, a relação de causa e consequência entre a construção da cidade e a precariedade da vida de dezenas de milhares de operários. Pode-se constatar textualmente, ao afirmarem que 40 mil trabalhadores “*foram atraídos* [grifo nosso]” para a obra (Minorelli; Chiba, 2018, p. 126).

Quem os atraiu? Por que se deslocaram para o Planalto Central? Com num jogo de esquecimentos e silêncios, a abordagem sobre os operários desvela como é engendrada a memória comum (Le Goff, 1990). Silêncios da historiografia que são constantemente apropriados e incorporados ao ensino e aos livros didáticos de História (Choppin, 2002).

No livro em questão, Brasília foi petrificada em 1960. Nada se discute sobre o destino dos trabalhadores, a nova sociedade que se constituiu, suas continuidades e transformações. Tampouco consta no manual a cidade como ela é hoje, repleta de contrastes, com a terceira maior população (IBGE, 2023) e a segunda maior favela do país (Farias; Montes, 2022).

O que efetivamente contraria os princípios da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. O currículo estabelece que “o ensino de História se

justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo” (Brasil, 2018, p. 416). Contudo, a abordagem é datada, e absolutamente lacunar quanto a possíveis problematizações e relações do presente dos alunos com os sujeitos do passado. Analisamos também o uso pedagógico de duas fotografias apresentadas nesse livro. Uma delas mostra a construção do Congresso Nacional (Figura 1).

Figura 1 – Fotografia da construção do Congresso Nacional



Fonte: Minorelli; Chiba (2018, p. 126).

A legenda apresenta duas informações. Primeiro, traduz o que ficou conhecido como “ritmo Brasília”, caracterizado pelo esforço e exploração descomunal dos trabalhadores para a entrega da cidade a tempo da inauguração (Ribeiro, 2008). Em seguida, aborda a moradia dos operários. Mas a legenda contém um erro conceitual e de informação, ao afirmar que a maior parte dos candangos morava nas “cidades-satélites”.

De acordo com o Censo Experimental de 1959 do IBGE, a maioria dos trabalhadores vivia nos acampamentos das construtoras privadas, da Novacap, ou no Núcleo Bandeirante, o primeiro núcleo urbano decorrente da construção (Senra, 2010). Durante as obras, houve apenas uma cidade-satélite assim denominada. Taguatinga foi criada oficialmente pela Novacap em 1958. O objetivo era remover o que as autoridades chamavam de invasores, que ocupavam um espaço à beira da Rodovia Belém Brasília, próximo ao Núcleo Bandeirante (Sousa; Machado; Jaccoud, 1996). O próprio JK descreve a criação de Taguatinga como consequência do que ele chamou de “primeira favela de Brasília”, formada por milhares de migrantes fugidos da seca no Nordeste, que “invadiram a Cidade Livre” (Kubitschek, 1975, p. 174-175).

O ritmo das obras ditou o afluxo de trabalhadores. Os acampamentos e núcleos urbanos iam aparecendo à medida da necessidade das construtoras.

Mas o excesso de mão de obra disponível, inversamente proporcional à quantidade e qualidade das moradias, tornou o cenário insustentável, e levou ao surgimento das futuras cidades-satélites (Ribeiro, 2008). A “experiência” dos candangos com a moradia e a segregação urbana é um dos temas emblemáticos quando se discutem as contradições da capital (Holston, 1993; Vidal; Sousa; Machado; Jaccoud, 1996; Gusmão, 2019). A cidade foi construída pelos operários, que dela nunca puderam desfrutar (Holston, 1993). Ainda durante a construção, foram empurrados para longe da cidade-monumento.

É certo que a iconografia exerce uma série de funções nos livros didáticos de História, muito além de apoio imagético (Mauad, 2015). Mas o ensino e a aprendizagem histórica com fotografias ensejam um conjunto de princípios. A imagem deve relacionar-se com o tema em questão, e é indispensável identificar o contexto em que foi produzida (autoria, data, local, finalidade). A fotografia deve passar por questionamentos e exercer funções didático-pedagógicas (Mauad, 2015). Como se vê, legenda e imagem não dialogam. A foto não foi utilizada pedagogicamente como documento histórico, senão como mero acessório ilustrativo.

A segunda fotografia (Figura 2) mostra um grupo de operários. Enquanto a primeira imagem realça a ideia de Brasília como cidade-monumento, a segunda foto valoriza os trabalhadores.

Figura 2 – Foto mostra operários durante a construção da capital



Fonte: Minorelli; Chiba (2018, p. 126).

Ao contrário da primeira foto, nesse caso foi estabelecido um diálogo entre texto e imagem. O texto aborda as condições de vida difíceis, jornadas excessivas de trabalho e ausência de equipamentos de proteção. A legenda reforça o texto, informando que os operários trabalhavam desprotegidos. E a foto corrobora ambos, ao mostrar trabalhadores sem capacetes, botas e luvas. Portanto, texto e imagem são complementares e a foto busca exercer uma atribuição além da ilustrativa. Ainda assim, os autores não usufruem de todo o potencial da imagem como documento histórico para fins didáticos. A foto introduz e encerra um debate incompleto a respeito do trabalho excessivo e desprotegido. Essa mesma fonte ou outros documentos poderiam aprofundar o conteúdo sobre os “relatos” de “acidentes constantes” citados por Minorelli e Chiba (2018, p. 126).

Acidentes e mortes de operários são o principal tema-tabu relativo à construção de Brasília. A história oficial, contada e celebrada publicamente, tenta distanciar-se ou silenciá-los. Uma espécie de pacto “entre rememoração, memorização e comemoração” (Ricouer, 2007, p. 98). No entanto, a história de Brasília desde baixo tem revelado que acidentes e mortes foram tão corriqueiros quanto a própria atividade laboral.

Boletins de ocorrência registrados pela polícia entre 1959 e 1961, e um processo com pedido de indenização pela morte de operários que construíram a Universidade de Brasília (UnB) (Gusmão, 2019; 2021), poderiam suprir as lacunas sobre os relatos de acidentes constantes. Mas estão ausentes do manual. O livro limita-se a informar a existência dos tais “relatos”, sem propor atividades didático-pedagógicas com as duas fontes iconográficas.

Por outro lado, um dos três procedimentos previstos pela BNCC para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental é que eles adquiram capacidades mínimas de identificar e avaliar criticamente as fontes históricas (Brasil, 2018). Os estudantes do 9º ano, em especial, devem transformá-las em documentos, a partir da observação, análise e interrogação, a fim de descobrirem os sujeitos e as sociedades que os produziram. A finalidade não é torná-los historiadores, mas levá-los a conhecer, compreender e experienciar a maneira pela qual se constrói o conhecimento histórico (Bittencourt, 2009). O livro didático deve permitir o acesso aos procedimentos e métodos da ciência de referência, como a análise documental, bem como identificar e lidar com as limitações impostas pelas fontes (Rüsen, 2010).

Em *Estudar História: das origens do homem à era digital*, Braick e Barreto (2018) aderem à mesma versão segundo a qual, sem JK, a interiorização da capital provavelmente teria permanecido no campo das ideias. O ex-presidente é alçado à condição de herói, que “assumiu o compromisso de transferir a capital [grifo nosso]”, pois “até então nenhum governante tinha levado a proposta adiante [grifo nosso]” (Braick; Barreto, 2018, p. 181). A frase parece ter saído do livro de memórias do ex-presidente.

O manual guia-se pela historiografia oficial, de uma alegada decisão individual e repentina tomada por JK, de criar a capital (Bomeny, 2002; Vesentini, 1993). Segundo o livro, tivera o auxílio de dois eminentes brasileiros: os arquitetos Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. É o que Bittencourt (2009, p. 196) classifica como a difusão de padrões cívicos e morais “por uma história de heróis responsáveis pelos grandes ‘fatos’ nacionais”.

A despeito da prevalência do discurso hegemônico dos heróis de Brasília, as autoras consideraram outros sujeitos históricos. Elas se referem às “centenas [grifo nosso] de migrantes, muitos deles *mineiros e nordestinos* [grifo nosso], que ficaram conhecidos como **candangos** [grifo das autoras]” (Braick; Barreto, 2018, p. 181).

O primeiro problema desse trecho é um erro de informação, que compromete a compreensão sobre o papel dos operários. Em primeiro lugar, porque se configura como um erro estatístico. Na realidade, foram dezenas de milhares de candangos, não centenas. Em segundo lugar, como consequência imediata do primeiro ponto, esvazia-se o peso e se altera substancialmente a dimensão que dezenas de milhares de trabalhadores migrantes desempenharam na história do país. Conforme o Censo de 1959, 64 mil pessoas viviam no canteiro de obras da futura capital (IBGE, 1959). Mais de 42 mil homens, a maior parte deles ligados a ocupações típicas da construção civil, como serventes de pedreiro, pedreiros, carpinteiros e marceneiros.

Observa-se erro e simplificação excessiva também quanto à identidade daqueles trabalhadores, ao afirmarem que muitos candangos eram mineiros e nordestinos. De acordo com o Censo Experimental, “mais de metade dos brasileiros natos imigrados para Brasília eram naturais de três Estados: Goiás, Minas Gerais e Bahia. Em quarto lugar, os naturais do Ceará [...]” (IBGE, 1959, p. 40). E mesmo assim, com a ressalva de que “todas as Unidades da Fe-

deração brasileira, sem exceção, estavam representadas na população de Brasília” (IBGE, 1959, p. 42).

A expressão ou categoria de “nordestinos” tenta homogeneizar ou generalizar populações com características tão diversas e peculiares quanto um migrante do sertão baiano e outro que tenha partido do litoral cearense. Além disso, o manual ignora a causa de boa parte daqueles migrantes serem provenientes da região Nordeste do país. Milhares deles fugiam da seca de 1958, e foram recrutados pela Novacap e pelas companhias privadas (Ribeiro, 2008).

A descrição sucinta das “péssimas condições” de vida dos candangos e do desrespeito à legislação trabalhista (Braick; Barreto, 2018, p. 181) certamente desperta a imaginação e curiosidade dos estudantes, mas deixa perguntas sem respostas. Quem eram aquelas pessoas? Por que se submeteram e foram submetidas a tais circunstâncias e à exploração do trabalho? Por que o governo federal, responsável em última instância pelas obras, permitiu que dezenas de milhares de brasileiros vivessem nessas condições, enquanto propagandeava que dali nasceria um novo país?

Lacunas que poderiam ser supridas com o auxílio de documentos históricos com finalidade pedagógica. Por exemplo, utilizando o seguinte trecho de Ribeiro (2008, p. 153): “A possibilidade de aumentar salário com um grande número de horas extras aparece claramente como o grande atrativo econômico para a massa de trabalhadores que se dirigiu a Brasília [...]”. Texto curto, com linguagem adequada à etapa de ensino, servindo como “fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos [...]” (Bittencourt, 2009, p. 330), conforme preconiza a didática da História.

Ainda assim, Braick e Barreto (2018) problematizam contradições intrínsecas à cidade. Segundo as autoras, há um “contraste social” a ser observado. De um lado a capital “ícone da arquitetura moderna”, de outro a situação dos “*milhares* [grifo nosso] de candangos” que permaneceram na cidade, mas “foram afastados do centro do poder político e marginalizados nas chamadas cidades-satélites” (Braick; Barreto, 2018, p. 181). Esse trecho expõe dados conflitantes (centenas ou milhares de candangos?), certamente motivo de dúvida e insegurança para os estudantes, e revelador da necessidade de avaliação constante dos manuais do PNLD.

Além disso, somente informar que houve/há contradições na capital é in-

suficiente para desenvolver a consciência histórica. No ensino de história, deve-se permitir a descoberta dos sujeitos reais, cuja atuação move o processo histórico (Pinsky, 2009; Davies, 2009). Deixar de fazê-lo é usurpar o direito dos estudantes de conhecerem, se identificarem, valorizarem o próprio passado, e estabelecerem relações com o presente (Davies, 2009).

Thompson (1987, p. 12) tece críticas aos que consideram os operários fundamentalmente “vítimas passivas”. As objeções também são direcionadas aos historiadores que os enxergam exclusivamente como “força de trabalho, migrantes ou dados de séries estatísticas” (Thompson, 1987, p. 12). Num exercício de história a contrapelo (Benjamin, 1987), por que esses manuais não atribuem a mesma relevância aos operários? Por que não os encarar como sujeitos reais da história, sem os quais ela também não se move?

Figura 3 – Fotografia mostra operários nas obras do Congresso



Fonte: Braick; Barreto (2018, p. 181).

A fotografia de operários trabalhando na concretagem da cúpula do Senado foi utilizada como fonte histórica de apoio (Figura 3). A legenda informa que são trabalhadores nas obras do prédio do Congresso Nacional, e que o registro é de 1958. O crédito da imagem indica apenas que ela pertence ao acervo do Instituto Moreira Salles (IMS), sem identificar o autor. Mas a autoria é de Marcel Gautherot (1910-1996). O fotógrafo francês passou boa parte da vida no Brasil, onde produziu um dos mais ricos e preservados conjuntos documentais do país. A amizade com Lúcio Costa e Oscar Niemeyer o levaram a fotografar a construção de Brasília, sob diferentes aspectos (IMS, 2024).

Esse conhecimento mínimo da vida e da obra de Gautherot forneceria aos estudantes mais elementos para analisar a imagem e a construção da capital. Curiosamente, essa mesma foto estampa a capa do livro *Brasil: uma biografia*, das historiadoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2015). Mas, ao contrário do manual didático de Braick e Barreto (2018), no livro de Schwarcz e Starling (2015) a fotografia está devidamente creditada, acompanhada de uma breve descrição do fotógrafo e dos candangos. Na legenda, Schwarcz e Starling (2015) ainda esboçam alguns argumentos como possíveis chaves de interpretação da imagem.

Por exemplo, a ideia de que os candangos mostrados na foto, migrantes em busca de trabalho, já estariam prontos para partir novamente, visto que Brasília era uma utopia. Aqui não pretendemos comparar as duas obras, uma de caráter didático e outra de cunho historiográfico destinada ao grande público. Contudo, é mais uma imagem repleta de significados e possibilidades pedagógicas na perspectiva dos operários, apresentada no manual como mero acessório ilustrativo.

Do terceiro livro didático, *História, Sociedade & Cidadania* (Boulos Júnior, 2022), sobressai um aspecto recorrente no *corpus*: um alegado “entusiasmo” característico daquele momento histórico. As causas seriam crescimento econômico, efervescência cultural, desenvolvimento da indústria de base e da infraestrutura. Boulos Júnior (2022, p. 215) destaca o “*estilo otimista e arrojado* [grifo nosso]” de JK.

Outras expressões e conceitos são utilizados para caracterizar o “*clima de otimismo* [grifo nosso]”: os “50 anos em 5”; o “**desenvolvimentismo** [grifo do autor]”; o projeto de governo sintetizado no “**Plano de Metas** [grifo do autor]”; e os principais setores beneficiados – “**energia, transporte, indústria, alimentação e educação** [grifos do autor]” (Boulos Júnior, 2022, p. 215).

Para sustentar o projeto juscelinista, “milhares de pessoas *humildes e desconhecidas, vindas de vários cantos do país* [grifo nosso]”, trabalharam “muito”, durante curto período (Boulos Júnior, 2022, p. 216) (Figura 4). De imediato, depreende-se um conjunto de palavras e expressões abstratas, dúbias, vazias de significado.

Figura 4 – Página do livro *História Sociedade e Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 216).

À inadequação linguística, somam-se imprecisões historiográficas e conceituais. Chamá-los de humildes e desconhecidos, de origem indefinida, é desumanizá-los, silenciar as identidades de pelo menos 64 mil pessoas que passaram pelo canteiro de obras da nova capital. Da perspectiva da história desde baixo, é silenciar a experiência de trabalhadores e pessoas comuns como sujeitos relevantes do processo histórico. Significa “obscurecer a atuação dos trabalhadores, e o grau com que contribuíram com esforços conscientes, no fazer-se da história” (Thompson, 1987, p. 13).

A apreensão de conceitos é uma das maneiras pelas quais se desenvolve o conhecimento histórico na educação básica (Bittencourt, 2009). Eles mudam conforme o tempo, por isso mesmo são históricos, únicos, e associados à época de uso (Koselleck, 1992). Mas reduzir o papel dos candangos a “milhares de pessoas humildes e desconhecidas”, como faz Boulos Júnior (2022), é simplificar em demasia a ideia de sujeito histórico, conceito tão caro à teoria e à didática da história.

Caracterizá-los como humildes e desconhecidos é silenciar as reais di-

mensões dos candangos para o projeto nacional-desenvolvimentista de JK e a história brasileira recente. Na realidade, os “cinquenta anos em cinco” e a construção de Brasília tiveram como pano de fundo a superexploração da força de trabalho e a integração daqueles trabalhadores a um novo momento do capitalismo nacional e internacional (Vesentini, 1993).

Enquanto difundia-se a ideia de que eram parte de um projeto coletivo de desenvolvimento nacional, milhares de operários trabalhavam 14, 16, 18, 24 horas diretas, ou dias seguidos. Assim, chamá-los de trabalhadores ou operários migrantes (paradoxalmente abrangentes e limitadores), definiria com mais propriedade e exatidão a essência dos candangos.

O manual incorre em problemas semelhantes aos identificados em outros livros avaliados no PNLD de 2020, como estigmas, preconceitos e naturalização de desigualdades (Brasil, 2019). Qual o sentido de definir os trabalhadores como humildes e desconhecidos, vindos de lugares não especificados, senão inferiorizá-los? Se o compararmos ao livro de Braick e Barreto (2018), que os reduziu à condição de migrantes mineiros e nordestinos, encontramos um certo padrão na forma de descrever esses sujeitos.

À luz do currículo prescrito, “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos” sobre o mesmo contexto histórico é uma das sete competências específicas para o Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 402). Nesse aspecto, a abordagem de Boulos Júnior (2018) é ainda mais reducionista, comparada às duas obras avaliadas anteriormente. O autor apagou qualquer traço de identidade, silenciou a respeito da exploração da mão de obra, da exclusão social e espacial dos operários.

Mais do que meras escolhas editoriais, curriculares, historiográficas e ideológicas (Choppin, 2002), os silêncios expõem disputas por memórias (Le Goff, 1990) e imposição de fatos determinantes da nacionalidade (Ricouer, 2007). Pode-se afirmar que há silenciamento ou apagamento nos livros didáticos em relação à cidade em sua plenitude, às contradições, ao que de fato ocorreu no canteiro de obras e ao que Brasília tornou-se após 21 de abril de 1960.

Geração Alpha (Nemi; Motooka; Reis, 2019) é o quarto livro do *corpus*. A abordagem é semelhante às demais coleções, o que se infere de imediato pelas cinco expressões destacadas em negrito: “**cinquenta anos em cinco**”, “**desenvolvimentismo**”, “**Plano de Metas**”, “**Distrito Federal**”, e “**candangos**”. Três delas (cinquenta anos em cinco, desenvolvimentismo, e Plano de Metas) sin-

tetizam o que se convencionou ensinar e aprender sobre o governo Juscelino, o senso comum da “Era JK”.

A despeito das revelações da historiografia desde baixo sobre Brasília, a coleção de Nemi, Motooka e Reis (2019) mostra-se desatualizada, comete os mesmos equívocos de outros manuais, e despreza pressupostos da teoria e da didática da história. Por exemplo, ao afirmarem que “*muitos dos operários que trabalharam na construção de Brasília eram migrantes, provenientes principalmente da Região Nordeste [grifos nossos]*” (Nemi; Motooka; Reis, 2019) (Figura 5). Na realidade, praticamente todo aquele contingente era de migrantes, com a maioria de goianos, mineiros e baianos (IBGE, 1959).

Figura 5 – Página do livro *Geração Alpha*



Fonte: Nemi; Motooka; Reis (2019, p. 142).

Ao afirmar que os operários “ficaram conhecidos como candangos” (Nemi; Motooka; Reis, 2019, p. 142), o manual despreza o imperativo pedagógico de explicações conceituais. Na escola, o conhecimento histórico constrói-se com base na mediação de conceitos, entre os saberes prévios dos estudantes e o conteúdo que lhes é proposto (Bittencourt, 2009). Novamente, é reducionista ao extremo conceituar candango como o migrante nordestino que cons-

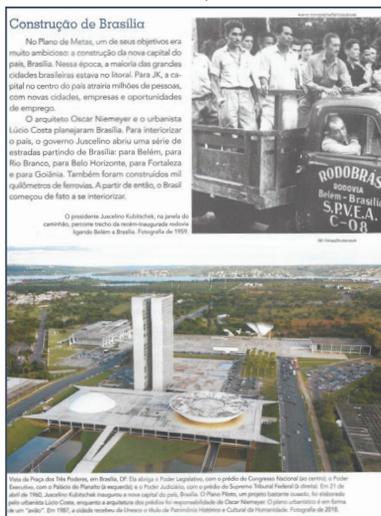
truiu Brasília. A experiência desses trabalhadores não se limitou ao fenômeno econômico, de exploração da mão de obra, ainda que essa seja uma característica indissociável.

No entanto, todos os manuais analisados reproduzem a concepção tradicional e maniqueísta de “alguma força exterior”, “atuando sobre algum material bruto, indiferenciado e indefinível de humanidade” (Thompson, 1987, vol. 2, p. 17). Os candangos aparecem como sujeitos secundários, desimportantes, moldados pelas circunstâncias do tempo, do espaço e de outros sujeitos mais relevantes.

A coleção *História.doc* (Vainfas et al., 2019) dedica uma página à construção de Brasília, mas silencia sobre os operários. Em busca de explicações para esse silêncio, retornamos ao referencial teórico. Apesar de as pessoas comuns representarem a maioria em qualquer sociedade, a disputa entre memórias é incessante (Hobsbawm, 2013). Em regra, a memória oficial pretende padronizar, silenciar e até destruir as memórias de grupos sociais tradicionalmente excluídos e marginalizados (Pollak, 1989).

No livro examinado, os autores silenciam a memória, a história, as experiências e identidades dos operários (Figura 6).

Figura 6 – Página do livro *História.doc* sobre a construção de Brasília



Mas um dos objetivos do ensino de história é ir na contramão, questionar essas “concepções naturalizadas da formação da nacionalidade brasileira” (Seffner, 2019, p. 23). Os manuais escolares de história precisam superar a disseminação de verdades absolutas (Caimi, 2017), como é o caso da Brasília de Vainfas et al. (2019), onde inexistem trabalhadores. No ensino de história, há de se considerar diferentes perspectivas de passado, como a dos “vencidos” (Cerri, 2011). Deve-se apresentá-los como sujeitos, não vítimas.

Os autores destacam que, “*para JK* [grifo nosso], a capital no centro do país atrairia milhões de pessoas, com novas cidades, empresas e oportunidades de emprego” (Vainfas et al., 2019, p. 227). Contrariamente a essa visão personalista, o nacional-desenvolvimentismo resultou de um projeto coletivo que transcende JK (Vesentini, 1993; Vidal, 2009). Ademais, a história é pródiga em exemplos de criação de cidades-capitais, relativizando as tentativas de torná-la única e inédita (Vidal, 2009).

Além disso, a marcha da transferência da capital estava em curso desde a década de 1940, assim como o processo de povoamento da região central do país, desde os anos 1930 (Vesentini, 1993). Mas o manual de Vainfas et al. (2019) ignora o caráter processual da história de Brasília. O que se verifica é a manutenção da tradicional história política defensora de um nacionalismo exacerbado, que se acreditava estar em desuso no ensino de história (Laville, 1999).

A coleção *História: escola e democracia* (Campos; Claro; Dolhnikoff, 2018) resume Brasília a um parágrafo e a uma fotografia da Esplanada dos Ministérios. O livro segue o paradigma de simplificação didática e adesão à historiografia oficial. Por exemplo, quando os autores afirmam que “em 1960 a nova capital era inaugurada em *clima de euforia patriótica* [grifo nosso]” (Campos; Claro; Dolhnikoff, 2018, p. 162) (Figura 7).

Figura 7 – Página do livro *História: escola e democracia* sobre a construção de Brasília



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2018, p. 162).

Mas onde estão os trabalhadores daquela pátria em festa? Mais uma coleção que silencia, por completo, o papel dos operários. Nada além de uma “imagem idílica e fantasiosa” da construção de Brasília (Vesentini, 1993, p. 112).

No manual *Teláris História*, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino (2019), não é a apenas a diversidade de sujeitos que está ausente, mas a própria capital, que mereceu apenas uma frase (Figura 8).

Figura 8 – Conteúdo do livro *Teláris História* sobre os anos JK



Fonte: Vicentino, C.; Vicentino, J. (2019, p. 152).

A abordagem é uma repetição daquela identificada no restante do *corpus*, vide as expressões idênticas: “50 anos de progresso em 5 anos de realizações”, “Plano de Metas” e “construção de Brasília”.

Hipótese plausível para esse desprezo com relação a Brasília está nos argumentos de Bittencourt (2009) e de outros autores críticos à BNCC. Haveria uma tendência crescente, em manuais didáticos, de dedicar espaço secundário e diminuto para a história do Brasil (Bittencourt, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise revelam uma preocupação reduzida, ou praticamente inexistente, de levar os estudantes a pensarem historicamente. Como regra geral, os autores abdicam de explorar o caráter processual, dinâmico e complexo da história de Brasília, suas causas e consequências. Optam por simplificações didáticas excessivas. Em todo o *corpus* predomina o viés informativo, a despeito de a ciência de referência e a didática da história recomendarem contextualização e avaliação crítica. Os dados construídos e gerados pela nossa análise revelam silêncios e distorções sobre sujeitos históricos relevantes, ausência de relações entre passado, presente e futuro, e o desprezo pelo uso pedagógico das fontes documentais.

Prevalece a versão historiográfica oficial, segundo a qual a construção de Brasília foi um projeto estritamente pessoal de JK. O que demonstra a falta de pluralidade e diversidade de interpretações historiográficas sobre o mesmo tema, pressuposto da didática da história e procedimento básico previsto na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.

Apenas as coleções de Minorelli e Chiba (2018) e de Braick e Barreto (2018) fogem à regra. Esses autores e autoras abriram espaço e, em alguma medida, expuseram os operários como sujeitos históricos da construção de Brasília. Ainda que de maneira sucinta, em ambos os manuais são descritas as precárias condições de vida e de trabalho às quais foram submetidos. Mas mesmo nessas duas coleções, as identidades e experiências dos trabalhadores são secundárias. O descumprimento da legislação trabalhista, os acidentes e mortes de trabalhadores, a segregação urbana e social são dimensões conhecidas e estudadas. No entanto, praticamente silenciados nos livros, com as exceções já citadas.

Verifica-se a desumanização dos candangos, contrariando a didática da história e desprezando a história desde baixo. Os trabalhadores foram reduzidos, em alguns casos, a centenas ou milhares de migrantes nordestinos e mi-

neiros, humildes e desconhecidos. As identidades e a humanidade desses sujeitos foram solapadas, sendo transformados em uma massa indistinta, anônima, sem rostos nem nomes. Observa-se um viés de limitar e silenciar a experiência de 64 mil operários ao aspecto econômico, de exploração da mão de obra, obscurecendo a abrangência do fenômeno e do processo histórico.

O exame das fontes documentais revelou que elas servem única e exclusivamente como ilustração e acessório ao conteúdo escrito. Assim, os manuais descumprem requisitos mínimos obrigatórios. Embora aprovados no PNLD de 2020, incorrem em uma série de lacunas e equívocos conceituais e didático-pedagógicos. As coleções adotam paradigmas do ensino tradicional: silêncio sobre trabalhadores e pessoas comuns; prevalência de datas, ao invés de processos e durações; e absoluto desprezo pelo manejo didático-pedagógico das fontes documentais.

As similaridades entre as coleções examinadas revelam engessamento e homogeneização. Uma das prováveis causas é o formato impositivo da BNCC, que gera limitações ao PNLD, com as consequências demonstradas nesta pesquisa. Para reverter esse quadro, uma proposta plausível é que professores-pesquisadores de temas específicos sejam os responsáveis por elaborá-los e atualizá-los constantemente nos manuais. Longe de defender a mera transposição da academia para os manuais, é um chamado de retorno à ciência de referência e à dimensão didático-pedagógica intrínseca à educação básica.

Para os candangos, Brasília foi da utopia à realidade e terminou em ilusão. Fizemos o caminho inverso. Avaliamos livros reais, revelando seus equívocos e lacunas historiográficas e didáticas, vislumbrando o livro didático ideal como projeto utópico. Afinal, para que estudar a história de Brasília? Com essa outra pergunta, que poderia ser feita por um(a) aluno(a) do 9º Ano do Ensino Fundamental, abrimos caminho para novos olhares sobre esse objeto.

REFERÊNCIAS

- ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL (ARPDF). Fundo Novacap. Livro de Ocorrências NOV-D-10-1 0004 (3), 1960, *Boletim de Ocorrência de 13 abr. 1960*. Brasília (DF).
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, J. D. Fontes seriáveis e fontes singularizadas. In: BARROS, José D'Assunção.

- Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 56-59.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: *Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 127-149, 2018.
- BOMENY, H. Utopias de cidade: as capitais do modernismo. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2002, p. 201-223.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania*: 9º ano. 5 ed. São Paulo: FTD, 2022.
- BRAICK, P. R.; BARRETO, A. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020: *História – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.
- BURKE, P. (Org.). *A Escrita da História: novas Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 23-45.
- CAIMI, F. E. Prefácio. In: Arnaldo Pinto Junior; Felipe Dias de Oliveira Silva; André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (Org.). *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, v. 1, p. 11-31.
- CAMPOS, F.; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M. *História: escola e democracia*. São Paulo: Moderna, 2018.
- CARDOSO, C. F. S.; VAINFAS, R. História e Análise de Textos. In: *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 375-399.

- CEBALLOS, V. G. *E a história se fez cidade...: a construção histórica e historiográfica de Brasília*. 2005. Dissertação (Mestrado em História). Unicamp, 2005.
- CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CERRI, L. F.; COSTA, M. P. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, v. 37, p. 1-21, 2021.
- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.
- CONSTATINO, N. S. de. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. *Estudos Ibero-Americanos*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 183-194, 2002.
- DA SILVEIRA, P. T. Qual o lugar da história oficial na história da historiografia? *História da Historiografia*. Ouro Preto, v. 4, n. 7, p. 338-344, 2011.
- DAVIES, N. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 13 ed São Paulo: Contexto, 2009.
- FARIAS, J.; MONTES, H. Sol Nascente: Censo 2022 em uma das maiores favelas do país. *Agência de Notícias IBGE*, 24 de outubro de 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35253-sol-nascente-censo-2022-em-uma-das-maiores-favelas-do-pais>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- GUSMÃO, R. L. História do cotidiano de Brasília: “experiência” e resistência dos candangos na construção da nova capital (1959-1961). *MOSAICO (RIO DE JANEIRO)*, v. 10, 2019, p. 31-49.
- GUSMÃO, R. L. Dois candangos: trabalho, morte e indenização na construção da Universidade de Brasília (1962). *Revista Discente Oficinas de Clio*, v. 6, nº 10, 2021, p.36-48. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/CLIO/article/view/21106>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- HOBBSAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- HOLSTON, J. *A Cidade Modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2 ed., 1993.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Experimental de Brasília: População, Habitação*. IBGE, Rio de Janeiro, 17 de maio de 1959. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv14652.pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: População e domicílios – primeiros resultados, 2023*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

- INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL (IPEDF). *Informe Demográfico: Censo 2022 – População no Território*. Gerência de Estudos Populacionais/IPEDF, 2024. Disponível em: https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/Informe_CENSO_RAs.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.
- INSTITUTO MOREIRA SALLES (IMS). *Marcel Gautherot – Brasil: tradição, invenção (Sobre o fotógrafo)*, 2024. Disponível em: <https://ims.com.br/exposicao/marcel-gautherot-brasil-tradicao-invencao/>. Acesso em: 2 set. 2024.
- KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.
- KUBITSCHKE, J. *Por que construí Brasília*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1975.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1990.
- MAUAD, A. M. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *História da Educação*, v. 19, n. 47, p. 81-108, set. 2015.
- MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. *Convergências história: 9º ano*. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.
- NEMI, A.; MOTOOKA, D. Y.; REIS, A. R. *Geração Alpha História 9*. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2019.
- OLIVEIRA, S. S. R.; WOLLMANN, L.; TORRES, C. Mundos do Trabalho e Ensino de História (Apresentação). *Revista História Hoje*, v. 13, p. 4-30, 2024.
- PAVIANI, A. Geografia urbana do Distrito Federal: evolução e tendências. *Revista Espaço e Geografia*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-22, 2007.
- PINSKY, J. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. DE O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, v. 37, 2021.
- RIBEIRO, G. L. *O Capital da Esperança*. A experiência dos trabalhadores na construção de Brasília. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.
- RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.
- RÉMOND, R. Uma história presente. In: *Por uma história política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- ROCHA, H. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transforma-

- ções possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZENIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.
- RÜSEN, J. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. *Análise de Conteúdo Categorical: manual de aplicação*. 1 ed. Brasília: Enap, 2021, v. 1, 155 p.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SEFFNER, F. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2019, v. 1, p. 21-42.
- SENRA, N. (Org.). *Veredas de Brasília: as expedições geográficas em busca de um sonho*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- SOUSA, N. H. B.; MACHADO, M. S. K.; JACCOUD, L. B. Taguatinga: uma história candanga. In: PAVIANI, A. (Org.). *Brasília: moradia e exclusão*. Brasília: Universidade de Brasília, 1996, p. 53-79.
- THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa* (3 volumes). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VAINFAS, R. et al. *História.doc 9º ano*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- VESENTINI, J. W. *A capital da geopolítica*. Editora Ática, 1993.
- VICENTINO, C.; VICENTINO, J. *Teláris História*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2019.
- VIDAL, L. *De Nova Lisboa a Brasília: a invenção de uma capital (século XIX-XX)*. Tradução: Florence Marie Dravet. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel (Org.) *Weber*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 79-127.

NOTA

¹ Este artigo é uma síntese dos resultados de pesquisa de Mestrado em História da Educação, realizada com bolsa CAPES (2023-2024).

Artigo submetido em 22 de abril de 2025.

Aprovado em 18 de junho de 2025.

