



ADRIANA MARIA MAIA DOS SANTOS

**O ensino de História no Ensino Médio: mobilidade urbana e
transportes na primeira república brasileira**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Novembro / 2020





UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA

ADRIANA MARIA MAIA DOS SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: mobilidade urbana e transportes na
primeira república brasileira**

RECIFE

2020

ADRIANA MARIA MAIA DOS SANTOS

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: mobilidade urbana e transportes na primeira república brasileira

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Eleta de Carvalho Freire.

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

- S237e Santos, Adriana Maria Maia dos.
O ensino de História no ensino médio : mobilidade urbana e transportes na primeira república brasileira / Adriana Maria Maia dos Santos. – 2020.
104 f. : il.; 30 cm.
- Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.
Inclui referências.
1. História – Estudo e ensino. 2. Ensino médio. 3. Mobilidade Urbana. 4. Transporte urbano. 5. Brasil – História – Primeira República. I. Freire, Eleta de Carvalho (Orientadora). II. Título.
- 907 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2021-008)

ADRIANA MARIA MAIA DOS SANTOS

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: mobilidade urbana e transportes na primeira república brasileira

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Aprovada em: 30/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Roseane Maria de Amorim (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Ferreira F. Barbosa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico com carinho às tias, mulheres que assumem muitas vezes o papel de mães na nossa formação, que generosamente amam, cuidam, protegem e incentivam a voarmos mais alto, pois elas darão cobertura. As minhas asas foram bem cultivadas por vocês minhas sempre queridas Nete, Dilma, Dete e Elza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fiel em todos os momentos, uma fonte de luz inesgotável iluminando meus caminhos.

Ao meu pai Pedro dos Santos Filho (*in memoriam*), que me ensinou ao passear pelas ruas da minha cidade, despertar meu olhar infantil para ver com beleza e com criticidade o lugar em que se cresce. A Minha mãe, minha flor, que me ensinou a lutar pela educação, representando a história de muitas mulheres que em determinado momento têm que criar os filhos sozinhas, e acreditar, que mais do que nunca, que sonhar é necessário para seguir lutando.

A um homem especial, Nelson Ferreira Neto, amigo, marido, aquele que coleciona miniaturas de transportes ao longo da vida e que pelos caminhos que se cruzaram no transitar desse trabalho se tornou meu parceiro, meu poço de carinho, paciência, zelo e muito amor.

A minha amiga Sylvania Miranda (Sil), uma eterna torcedora daquelas que são irmãs do coração, sempre com conselhos sábios e providenciais. A Vitória Távora, pelos projetos que tanto desenvolvemos juntas, e que inspiraram boa parte do produto desta dissertação. A todos os professores e ex-professores da Erem Martins Júnior.

Aos meus amigos do Profhistória, uma turma que surpreende ao dividir o que tem de melhor, o amor pela educação, a troca de experiências e vivências no ensino de história. A Hugo (*in memoriam*), que a vida nos tirou tão cedo, mas nos reservou o privilégio de conhecer uma pessoa tão especial, esse período de isolamento e de aulas remotas nos trouxe a vivência do que seria seu tema de pesquisa, mais do que nunca nos comunicamos online com nossos alunos.

A Carla Fernanda e a Priscila, amigas do curso que compartilharam seu tempo com uma injeção de ânimo e coragem, troca de experiências para prosseguir. A Carolyne do Monte pela dedicação e paciência ao ser a designer desse produto e a Lu pelo toque final de apoio que precisava.

Aos maravilhosos professores do curso que dedicaram com carinho a troca do conhecimento na formação de educadores mais conscientes e reflexivos.

A João Lucena, um jovem carinhoso que foi de aluno a amigo seguindo a mesma profissão. Um incentivador nas nossas trocas durante seu estágio, graças ao mesmo, veio o meu retorno e aproximação com a Universidade, primeiro como supervisora do Pibid, depois como mestranda, sempre conversando e acreditando no meu tema de pesquisa.

Minha gratidão a cada ex-bolsista do PIBID, sobretudo aos que se tornaram meus amigos(as) e confidentes de profissão: Mariana, Karla e Dário, como aprendo com vocês e gratidão as nossas antigas coordenadoras Adriana Paulo e Isabel Guillen sempre resilientes e insistentes estimulando a minha inscrição no mestrado.

Aos “meus” estudantes da EREM Martins Júnior que estão presentes na origem dessa busca e dessa pesquisa, meus Girassóis, os transeuntes que navegam comigo da sala de aula para cada página desse trabalho, trazendo na bagagem a curiosidade que move a produção do conhecimento.

Toda a gratidão a uma mulher sábia e profundamente envolvida com a educação, que transforma através da amorosidade e da dedicação permanente, o fortalecimento da autoconfiança dos educandos e mestrandos, ao orientar muitas vezes quando chegamos imaturos na produção acadêmica, ela nos faz acreditar o quanto é especial nossa contribuição para o mundo da pesquisa depositando tempo para ouvir-nos. Ela é a nossa orientadora, Prof^a. Dr^a. Eleta Freire, e se existe um fio condutor dessa conquista, ele é seu, obrigada por trazer-me de volta aos trilhos. E as demais professoras avaliadoras que carinhosamente aceitaram o convite Prof^a. Dr^a. Roseane Maria de Amorim e Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Ferreira F. Barbosa que contribuíram sugerindo percursos para realizarmos durante a qualificação.

Esquecendo alguém, perdão! Acontece, pois a vida é formada de tantos caminhos e de pessoas que encontramos no interim de cada movimento. São pontos que formam curvas ou retas indefinidas de ruas iluminadas, entre esconderijos íntimos, num mesmo espaço e tempo fecundo de existência. Aos pontos de interseção dessa trajetória eu agradeço pelo mister do que conseguiu florir entre os canteiros, e que a beleza nunca deixe de existir.

“Não é a toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido O caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa; meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro, estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.”

Clarice Lispector

*De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!*

Fernando Sabino

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre o ensino de história no ensino médio: mobilidade urbana e transportes na Primeira República brasileira. O objetivo da investigação foi compreender aspectos da historicidade dos transportes no período na Primeira República no Brasil relacionando-os à mobilidade urbana à época, com vistas a problematizar o tema no ensino de história no Ensino Médio. Especificamente buscou-se a) apreender aspectos da trajetória do ensino de história no ensino médio na educação brasileira; b) compreender aspectos da historicidade dos transportes no período da Primeira República; c) relacionar o ensino de história a aspectos da mobilidade urbana visando o desenvolvimento da consciência histórica de estudantes do ensino médio; e d) elaborar um caderno de orientação didática para subsidiar o trabalho de professores e professoras do ensino médio. A investigação foi guiada pela seguinte questão: de que forma o estudo sobre as transformações vivenciadas na Primeira República no Brasil, em especial, aquelas referentes aos meios de transporte poderão contribuir para a aprendizagem histórica de estudantes do ensino médio? Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza bibliográfica com apoio nos estudos de Bittencourt (2003), Guimarães (1993), Schmidt (2016), Cerri (2011) e Barca (2009), entre outros, para subsidiar a discussão sobre o ensino de história e a forma como a disciplina tem sido abordada na escola. Para fundamentar o debate sobre o conceito de consciência histórica, buscou-se apoio nos escritos de Rüsen (1992, 2010, 2011) e de Cerri (2007, 2011). O aporte teórico construído e a pesquisa e escolha de fontes iconográficas e literárias serviu de base para a elaboração de um caderno de orientação didática destinado a contribuir com a prática docente de professores e professoras de História do ensino médio por meio de uma proposta de oficinas pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino de história. Cotidiano escolar e saberes históricos. Escola, currículo e ensino de história. Ensino de história no ensino médio. Ensino de história e consciência histórica. Meios de transporte e mobilidade urbana.

ABSTRACT

This research deals with the teaching of history in high school: urban mobility and transport in the First Brazilian Republic. The objective of the investigation was to understand aspects of the historicity of transport in the period in the First Republic in Brazil, relating them to urban mobility at the time, with a view to problematizing the theme in history teaching in high school. Specifically, we sought to a) apprehend aspects of the history of high school history in Brazilian education; b) understand aspects of the historicity of transport in the period of the First Republic; c) relate the teaching of history to aspects of urban mobility with a view to developing the historical awareness of high school students; and d) prepare a didactic guidance book to support the work of high school teachers. The investigation was guided by the following question: how can the study on the transformations experienced in the First Republic in Brazil, in particular, those related to means of transport, contribute to the historical learning of high school students? For this, a bibliographic research was developed with support in the studies of Bittencourt (2003), Guimarães (1993), Schmidt (2016), Cerri (2011) and Barca (2009), among others, to support the discussion about the teaching history and the way the subject has been approached in school. To support the debate on the concept of historical consciousness, support was sought in the writings of Rüsen (1992, 2010, 2011) and Cerri (2007, 2011). The theoretical support built served as the basis for the elaboration of a didactic guidance book aimed at contributing to the teaching practice of high school History teachers through a proposal of pedagogical workshops.

Keywords: History teaching. School life and historical knowledge. School, curriculum and history teaching. History teaching in high school. Teaching history and historical awareness. Means of transport and urban mobility.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BR	Brasil
BRT's	Bus Rapid Transit
CERF	Conselho Estadual de Recursos Fiscais
CH	Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EB	Educação Básica
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
G1	Portal de notícias da Rede Globo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPAARQ	Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
RMR	Região Metropolitana do Recife
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TIs	Terminais Integrados
UEP	União dos Estudantes de Pernambuco
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para a Infância
VLTs	Veículos Leves sobre Trilhos
WCEA	World Continuing Education Alliance

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	21
2.1	O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	21
2.2	O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO.....	24
3	A PRIMEIRA REPÚBLICA E AS DEMANDAS POR TRANSPORTES NO BRASIL.....	44
3.1	TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA	44
3.2	CRESCIMENTO DAS CIDADES E MOBILIDADE URBANA	48
3.3	MOBILIDADE URBANA NO RECIFE DA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	59
4	MOBILIDADE URBANA NO RECIFE: TRILHANDO NOVOS CAMINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	70
4.1	APRESENTAÇÃO DO CADERNO	70
4.2	COMPRANDO O BILHETE DE PASSAGEM	72
4.3	ENCRUZILHADA	74
4.4	OLHANDO A PAISAGEM.....	75
4.5	PRIMEIRA OFICINA: PONTO DE PARTIDA	79
4.6	SEGUNDA OFICINA: ÔNIBUS = PARA TODOS! TODOS MESMO?	82
4.7	TERCEIRA OFICINA: NOS TRILHOS, O TRAJETO DE MUITAS VIDAS.....	86
4.8	QUARTA OFICINA: PELAS RUAS QUE ANDEI AS CALÇADAS CONTARAM MEUS CAMINHOS	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é "o ensino de história no ensino médio e as transformações operadas nos meios de transportes no período da Primeira República". Trata-se de uma investigação que toma a sala de aula como campo de pesquisa e de construção do conhecimento e na qual a concepção de ensino de história distancia-se da simples memorização de datas e fatos, de verdades absolutas e fragmentadas, construídas a partir de uma determinada ótica.

Assim sendo, o saber histórico é entendido como algo a que os jovens atribuem sentido para pensar sobre seu agir na realidade social. Algo como revela o entendimento de Jörn Rüsen (2010, p.43) acerca do aprender história como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. Para o autor, esta operação cognitiva de gerar significados temporais, ou seja, pensar através da História o presente, o passado e o futuro, constitui o que o autor define como consciência histórica.

Desse modo, a história da mobilidade urbana e dos transportes coletivos na Primeira República como subsídios à aprendizagem de História dos estudantes do ensino médio despertou nosso interesse porque nos vinte anos de graduação que temos pensamos com frequência nos avanços em torno da educação e das propostas de qualificação para a mesma. Refletimos sobre algumas concepções distintas que pairam projetos políticos e envolvem leituras e posturas acadêmicas postulantes de formas de pesquisa, ensino e divulgação do conhecimento histórico. Entendemos que não existem soluções mágicas nem receituários descritivos, o que existe é o mover que nos empurra a pesquisar e procurar respostas que abracem este permanente momento de construção da nossa prática profissional. Em consonância com Costa (2008, p. 7), entendemos a mobilidade urbana como:

um atributo associado à cidade, e corresponde à facilidade de deslocamento de pessoas e bens na área urbana. A mobilidade traduz as relações dos indivíduos com o espaço em que habitam, com os objetos e meios empregados para seu deslocamento e com os demais indivíduos que integram a sociedade.

Essas reflexões e inquietações foram potencializadas quando assumimos a supervisão do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID)¹ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entre 2014 e 2018 na escola em que atuamos há mais de dez anos², a Escola de Referência em Ensino Médio Martins Júnior, localizada no bairro da Torre, em Recife-PE. Na ocasião, além da recepção aos jovens professores em formação, construímos um campo de debate e promovemos a escuta sensível de suas ideias sobre a docência e as experiências formativas. As pesquisas e intervenções pedagógicas dos estudantes bolsistas do PIBID, realizadas na escola sobre o ensino de História, retornavam ao professor coordenador de área do projeto na Universidade, cujas orientações estreitavam o diálogo entre a academia e a escola de educação básica.

A nosso ver, supervisionar e orientar estes licenciandos bolsistas inexperientes na arte da docência representou ressignificar o lugar que acreditamos ser o do professor em sala de aula na contemporaneidade: o de mediador que se assume como agente constituinte e orientador da formação institucional e cidadã de jovens inseridos num contexto de universalização da *internet* e de acesso aos mais diversos conteúdos, adotando a tarefa de fazer dialogarem entre si os saberes escolares, da vivência em ambiente escolar, com os saberes da academia.

Neste sentido, Tardif (2002), leva em consideração o saber do profissional docente na sua prática cotidiana, entendendo que cada professor é um sujeito único com um olhar sobre as relações sociais no seu cotidiano desenvolvendo projetos pedagógicos que consigam ampliar possibilidades e olhares sobre a história, pois o ensino produz o saber docente no espaço da escola. Como diria a canção Anjos da guarda³, de Leci Brandão, “na sala de aula é que se forma o cidadão”. Nossa perspectiva direcionam-se aos processos da formação cidadã partindo da compreensão dos estudantes enquanto sujeitos históricos, ou seja, produtores de suas experiências cotidianas.

¹ Programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, instituído na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os estudantes bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. O Pibid constitui parte da formação inicial para os alunos das licenciaturas e também, formação continuada para os professores de EB das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes.

² Ingressei no ano de 2005.

³ Anjos da Guarda, lançado em 1995, é a música que dá título ao décimo terceiro álbum da cantora, compositora, atriz e política brasileira Leci Brandão da Silva (1944).

Segundo Guimarães (1993) e Bittencourt (2003), os estudos sobre a finalidade do ensino de história ao longo da democratização do país, indicam a luta pela cidadania para que os currículos ressaltem a formação do cidadão crítico e participativo dos processos políticos da nação brasileira. Guimarães (2016) cita Pagés (2011), concordando que o ensino de história visando à formação para a cidadania pode ser múltiplo e destaca que a formação de jovens se pauta nos seguintes objetivos:

a) construção de um olhar sobre o mundo e um sentido crítico, bem como o desenvolvimento do pensamento histórico a temporalidade, a historicidade, a consciência histórica; b) a aquisição da maturidade política ativa e participativa de cidadãos no mundo; c) a tessitura de relações entre presente, passado e futuro e a construção de sua consciência histórica; d) o trabalho sobre problemas contemporâneos; e) a aprendizagem do debate, a construção de suas próprias opiniões, a crítica, a escolha, a interpretação, o argumento e a análise dos fatos; f) o desenvolvimento de um sentido de identidade, respeito, tolerância e empatia em relação às demais pessoas e culturas; g) a análise do modo pelo qual são elaborados os discursos, como se aprende a relativizar e a verificar os argumentos do outro; h) a defesa dos princípios da justiça social, econômica e o rechaço à marginalização das pessoas (GUIMARÃES, 2016, p. 20).

De outra parte, a formação cidadã e a luta por direitos sociais estão estabelecidas em textos curriculares como o dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e as Propostas Curriculares estaduais e locais, além dos Parâmetros Curriculares para o Estado de Pernambuco. Mais recentemente, algumas leis também passaram a dispor sobre direitos das minorias sociais e daqueles que historicamente demandavam reconhecimento desses direitos.

Por outro lado, ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História, nosso intuito inicial era pesquisar algo em torno da afetividade e alteridade, mas a proposta de discussão da aprendizagem histórica tornou-se significativa no momento em que o currículo do ensino médio foi reformulado com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A perspectiva era agregar à nossa formação experiências de pesquisa que contribuíssem com a nossa prática, auxiliassem os estudantes do ensino médio e pudessem estreitar os diálogos entre a universidade, como instituição formadora de docentes, e a escola de educação básica como campo de atuação desse professor.

Refletimos também o quão acreditamos estarem distantes das discussões acadêmicas sobre o campo da pesquisa, os sobrecarregados professores de extensa carga horária que trabalham até três períodos diários, entendendo, como salienta Karnal (2018, p. 09), que "há algumas décadas houve um equívoco expressivo na modernização do ensino".

À época, julgou-se que a introdução de máquinas para auxiliar o ensino seria bastante para dinamizar a aula. Era preciso modernizar a escola. Segundo o autor "multiplicaram-se então retroprojetores, projetores de slides e, posteriormente, filmes em sala de aula". Particularmente, os retroprojetores ganharam popularidade extraordinária nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. Esta modernização alicerçou-se no forte apelo visual que parecia validar a comunicação através da projeção do conteúdo e de imagens contidas nos livros. Com o uso desses equipamentos, a velha aula apresentava-se como nova. Do ponto de vista do ensino de história, defendemos a ideia de aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (SCHMIDT, 1998, p. 57).

Mas inovar no ensino não era tão simples assim, além disso, também não reduzia o esforço provocado pela imensa carga horária de trabalho à qual o professor está submetido. Ademais, as concepções que envolveram tais mudanças, em especial, as mudanças curriculares, não foram construídas pelo professor em seu ofício. Referindo-nos às reformas curriculares indagamos: como se repensa o ensino de História hoje? Pensamos que a formação não poderia ficar concentrada apenas na graduação, pois supõe a formação inicial, mas também a formação continuada e permanente.

No entanto, nos últimos anos, as formações continuadas oferecidas aos professores têm tentado dar conta da premissa de que formando e atualizando continuamente os profissionais do ensino é possível melhorar o desempenho dos estudantes nos exames externos, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴. Assim, por ocasião da avaliação do SAEB, os descritores de Língua Portuguesa são amplamente divulgados na escola junto aos professores da área de ciências humanas para que os mesmos evidenciem seu comprometimento com o suporte ao trabalho de outros docentes com os estudantes, por exemplo. Todavia, não há discussão com o professor de História acerca da sua atuação docente e das especificidades da disciplina ou de suas propostas.

Em contrapartida, pensar o ensino de História ao longo das discussões dos últimos 20 anos, após o fim do período da Ditadura Civil-Militar e da abertura e consolidação do regime democrático, supõe discutir no campo do debate ideológico posturas políticas, pluralidade de

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6734620

ideias, representações culturais e signos selecionados para consolidar a identidade nacional. Nesse sentido, questionamos: um ensino de História significativo seria aquele ligado à resolução de problemas do cotidiano? Ou seria aquele que, além disso, amplia a visão de mundo do estudante, isto é, que o auxilia a enxergar a sociedade tal qual ela é: multifacetada, plural, majoritária e, ao mesmo tempo, minoritária, herdeira (de uma cultura), etc.?

Diante desses questionamentos, pensamos então na mobilidade urbana, como condição de deslocamento de pessoas na cidade, de desenvolvimento de relações sociais e econômicas, a partir da greve dos caminhoneiros de maio de 2018 e da situação enfrentada no país, que chegou à sala de aula trazida pelas inquietações dos estudantes do ensino médio. As dificuldades de abastecimento e locomoção; os questionamentos do quando, como e por que ficamos dependentes do transporte rodoviário? Para onde foram os trens? Qual a historicidade destes meios de transportes?

Naquela ocasião, a população se viu envolta na greve que envolveu diretamente o deslocamento de milhares de pessoas. Comércio, escolas e a rede de abastecimento e escoamento da produção foram drasticamente alterados. O ritmo da cidade mudou. A greve dos caminhoneiros protestava contra o aumento do preço do diesel pelo governo e a forma encontrada pela categoria passava pelo bloqueio do reabastecimento dos postos de gasolinas e o impedimento do escoamento das refinarias. Formaram-se grandes filas em postos de gasolina, nas quais pessoas chegaram a dormir na expectativa do abastecimento. Não apenas derivados do petróleo, como o gás de cozinha, ficaram escassos e foram inflacionados, mas também produtos alimentícios, como os hortifrutigranjeiros. Ônibus tiveram sua frota reduzida e boa parte da rotina do mundo do trabalho foi alterada. Escancarou-se, portanto, a dependência do transporte rodoviário em razão da opção de dado momento, que representou a involução da malha ferroviária implantada num país de dimensões continentais.

Assim, além de motivada pela repercussão da greve dos caminhoneiros, dois outros marcos foram também importantes para a nossa escolha. O primeiro deles foi o conjunto de mobilizações na cidade de São Paulo no ano 2013, por conta do aumento da passagem de ônibus e a chamada “revolta dos 20 centavos”, que geraram uma série de passeatas e trouxeram à tona insatisfações políticas com a forma como o Estado toma decisões arbitrárias. O segundo foi o movimento estudantil no Recife⁵ e a forma que a polícia encontrou para

⁵ O movimento estudantil do Recife, em 2012 e 2013, promoveu uma série de manifestações na luta contra o aumento das passagens de ônibus. Na época o presidente da UEP, Thauan Fernandes, afirmou que os estudantes seguirão lutando por seus direitos na cidade. “Nesse início de ano, como repetido há algum tempo todos os anos, somos surpreendidos com um reajuste da tarifa do transporte público. Por isso saímos às ruas novamente para pedir melhorias e para exigir a diminuição das tarifas, que acabam de excluir parte da sociedade da plena

conter manifestantes mais exaltados, que promoveram depredações nos transportes públicos. Mas, a escolha se deveu mesmo ao nosso entendimento do quão os estudantes, de um modo geral, estão atentos às questões políticas do tempo presente, neste caso, às questões políticas referentes aos transportes coletivos na cidade, ao planejamento urbano e à sua história.

Assim, recentemente os historiadores foram convocados a explicar e a sociedade a encarar o desmantelamento do sistema viário brasileiro provocado por uma greve. E o que seria modernizar os transportes coletivos? Por que a malha ferroviária foi abandonada e não modernizada? E o que a história ensinada teria a ver com esses questionamentos? Foi nesse momento que pensamos como são feitas essas escolhas. Neste sentido, entendemos que tomar como objeto de aprendizagem as transformações nos meios de transporte em determinada época, a exemplo das modificações na paisagem do Recife a partir da implantação do bonde, com estudantes do ensino médio ajuda a fazê-los entender como aqueles anos foram decisivos e transformadores da cidade e da visão de mundo das pessoas.

Destacamos, no entanto, que se a greve dos caminhoneiros se constituiu como mote para a pesquisa, isso não significa a desconsideração dos limites e possibilidades de outras modalidades de transporte, uma vez que todas elas estão submetidas às relações sociais: políticas, econômicas, de trabalho, de produção e de consumo. Ou seja, no contexto de sociedades complexas não há como inferir que apenas os transportes rodoviários chegariam a um momento de crise, mas foi a partir da crise destes que problematizamos o ensino de história com estudantes do ensino médio.

Entendemos assim, que discutir o deslocamento pela cidade é deslocar-se pela história, é observar os percursos da mobilidade urbana, da implantação da malha ferroviária no período imperial e da escoação da produção, do reabastecimento dos centros urbanos e dos projetos de divisões espaciais entre campo e cidade. Refletir sobre a história destas mudanças estruturais é narrar histórias de superação das adversidades geográficas, das migrações, das rotas, das pontes, dos povoados, do surgimento de cidades e do fim de outras, da engenharia, dos produtos e serviços, das exportações e da importação de maquinário. Trata-se de narrar a história do conhecimento desenvolvido pela humanidade em um país de dimensões continentais e em suas cidades, cuja dinâmica e complexidade requer análises pautadas no conhecimento histórico.

Mas, como sensibilizar os estudantes a pensar historicamente a cidade, a industrialização internacional e nacional? Conseguem os estudantes extrair da ação

observação-reflexão do seu cotidiano as mudanças e permanências históricas dos meios de transportes e mobilidade que engendram relações sociais, espaciais e modos de sentir e ser na cidade? Entendemos que esse pode se constituir como um dos desafios postos ao professor de história. Como aponta Caimi (2008, p. 132):

No campo do ensino de história, as transformações também são contundentes e as proposições não são menos ambiciosas, tendo em vista: a) a compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador – sempre seletivo –, do método e das fontes; b) a ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades, de Fernand Braudel (1978), e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos; c) o consenso em torno da impossibilidade de estudar toda a história da humanidade, de todas as épocas e lugares, e da necessidade de fazer recortes de temáticas e problemáticas de estudo nos programas escolares, com base em preocupações advindas das práticas sociais e das problemáticas do tempo presente; d) a compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social, na medida em contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas; e) a incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos impressos em geral; f) a tentativa de substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta pela construção do conhecimento; g) a ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes históricas, visitas a arquivos, museus, sítios arqueológicos, destacando-se o esforço de promover a apropriação dos procedimentos da pesquisa histórica, pelos estudantes; h) a valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral.

Muitas destas possibilidades já se encontram no campo das discussões acadêmicas, algumas delas como pesquisas do Mestrado Profissional de Ensino de História e outras tantas já estão incluídas nos próprios livros didáticos. A compreensão de que o estudante não aprende história somente na sala de aula e que o faz por meio de variadas linguagens, abre o leque para inúmeros debates da atualidade sobre os usos de uma história pública. No entanto, acredito que a sala de aula, se entendida como espaço de diálogo, tem potencial indiscutível. A maior evidência é a atual preocupação com a aprendizagem histórica.

O professor de História na escola estabelece diferenças entre os diversos discursos que propõem recriar o passado e o relato historiográfico, discute a especificidade do cinema, da televisão, da literatura e, sobretudo, da historiografia como espaço mesmo do ofício de produção de representação desse passado (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p.119).

Diante do contexto descrito, o percurso teórico-metodológico traçado pela pesquisa, que se caracteriza como de natureza bibliográfica, inclui estudos de Bittencourt (2003), Guimarães (1993), Schmidt (2016), Cerri (2011) e Barca (2009), entre outros, na discussão sobre o ensino de história e a forma como a disciplina tem sido abordada na escola. Para fundamentar o debate sobre o conceito de consciência histórica, buscamos apoio em Rüsen

(1992, 2010, 2011) e Cerri (2007, 2011). O aporte teórico construído serviu de base para a elaboração de um caderno de orientação didática destinado a contribuir com a prática docente de professores e professoras de História.

Assim, diante das questões levantadas no processo de construção do nosso objeto de estudo, esta investigação foi guiada pela seguinte questão: de que forma o estudo sobre as transformações vivenciadas na Primeira República no Brasil, em especial, aquelas referentes aos meios de transporte poderão contribuir para a aprendizagem histórica de estudantes do Ensino Médio? Esta questão expressa o objetivo de compreender aspectos da historicidade dos transportes no período na Primeira República no Brasil relacionando-os à mobilidade urbana à época, com vistas a problematizar o tema no ensino de história no Ensino Médio. Especificamente trata-se de a) apreender aspectos da trajetória do ensino de história para o Ensino Médio; b) compreender aspectos da historicidade dos transportes no período da Primeira República brasileira; c) relacionar o ensino de história a aspectos da mobilidade urbana visando o desenvolvimento da consciência histórica de estudantes do ensino médio; e d) elaborar um caderno de orientação didática para subsidiar o trabalho docente de professores e professoras.

A dissertação está organizada com um primeiro capítulo introdutório no qual são apresentados os elementos estruturadores da pesquisa situados em seu contexto de emergência, o ensino de história no ensino médio. O segundo capítulo discute sobre o conceito de consciência histórica e sobre a história ensinada no ensino médio em diferentes momentos da educação brasileira. O terceiro capítulo aborda aspectos gerais da Primeira República e da historicidade dos transportes no período, relacionando-o à mobilidade urbana. Ambos os capítulos expõem os fundamentos teórico-metodológicos para o alcance dos objetivos da investigação e para elaboração de uma proposição didática para o ensino de história no ensino médio. Ao final será apresentado o caderno de orientação didática para subsidiar o trabalho docente de professores e professoras de história do ensino médio.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Pensar no Ensino de história para o Ensino Médio é compreender o que se discute nos dias atuais em relação aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como considerar a disciplina em sua historicidade, relacionada a uma caminhada regida por legislações que pensam e repensam o que deve ou não fazer parte de uma proposta curricular para formação dos jovens em cada período histórico. Nesse sentido, refletir sobre as aprendizagens que o ensino deve possibilitar aos discentes como ferramentas a serem utilizadas em sala de aula para desenvolver a consciência histórica, torna-se de suma importância na formação de novos cidadãos.

É comum quando falamos em ensino de história, perguntarmos o que é esse ensino? Parece que uma sociedade pragmática como a nossa atribui aplicabilidade ao aprendizado e se alia a uma provável utilidade imediata do ensino, que de certa maneira servirá para algo. Mas, o que podemos ensinar? Quais temas poderiam ser abordados na construção da percepção que relaciona presente e passado? O que trazemos para a sala de aula, além de fazer parte de um programa estruturado pelos eixos disciplinares nas propostas de ensino em diversos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Estaduais, diz respeito à vida das pessoas. E esta possui também uma relação estreita com a visão de mundo do grupo ou sociedade em que as normas são gestadas, com nossos posicionamentos e com o desejo de contribuir para a formação de sujeitos críticos e pensantes.

Neste capítulo tratamos sobre o ensino de história para o Ensino Médio e a necessidade de favorecer a construção de uma consciência histórica mais complexa entre estudantes da etapa final da Educação Básica.

2.1 O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Para Rüsen (2011, p.37), “a consciência histórica é um conjunto coerente de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de vida no tempo”. É uma combinação complexa de operações para apreensão do passado regulada pelo interesse de compreender o presente e presumir o futuro. A consciência histórica constitui a capacidade de compreensão da nossa trajetória humana, nossas ações e interações no mundo ao longo do tempo. De tal modo, se os estudantes vierem a perceber as conexões entre as três dimensões

do tempo, ao construírem uma consciência histórica mais elaborada, eles podem evitar a ideia de que a história lida unicamente com o passado, ocorrendo de observar a interligação entre diferentes tempos.

Alves (2015), ressaltando a categoria consciência histórica de Rüsen, defende que a racionalidade histórica é usada por todos nós e possui diferentes formas de constituição do sentido histórico. Segundo o autor:

A consciência histórica tradicional se relaciona à permanência inquestionável de valores morais e modos de vida tradicionalmente estabelecidos, doando ao tempo um caráter estável, repetitivo. Na consciência histórica exemplar ou modelar o passado fornece princípios que podem ser usados como modelo para situações de vida no presente – aquilo que Cícero chamou na Antiguidade de “História Mestra da Vida”. A consciência histórica crítica, por sua vez, se relaciona a uma postura crítica dos indivíduos a valores morais tradicionalmente estabelecidos, pois pensa cultura como algo que se transforma ao longo do tempo. Finalmente, a consciência histórica genética avança em relação a posturas de aceitação ou rejeição do passado, pois entende que mudanças e permanências estão sujeitas ao tempo e, portanto, devem ser historicizadas (ALVES, 2015, p.326).

Nesse sentido, caberia à história ensinada nas escolas possibilitar o entendimento dessa ligação interdependente entre passado, presente e futuro. Para isso, faz-se necessária uma atenção especial à abordagem e às orientações metodológicas presentes nas concepções que norteiam o ensino de história, presentes nos textos legais e nos currículos, para que o trabalho com determinados recursos pedagógicos e a possibilidade de desenvolver narrativas com os estudantes contemplem o desenvolvimento da consciência histórica.

Em Rüsen (1992, p.29), a competência narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica, uma vez que é através da narrativa que se pode realizar uma orientação temporal, sintetizando historicamente as dimensões do tempo e o valor da experiência. É nesse ponto que acreditamos que os estudantes têm uma consciência do presente que remete ao passado como algo que dimensiona um olhar para o futuro recorrendo as suas experiências, logo é importante compreender como esse estudante constrói o seu conhecimento. Alves (2015, p. 326), afirma que

A formação de uma consciência histórica moderna prima pelo uso da racionalidade histórica para a qualificação das operações mentais do pensamento histórico. Este tipo de pensamento é presente em todos os seres humanos, pois surge do enfrentamento de suas necessidades cotidianas de orientação.

Para Cerri (2011), o próprio conceito de consciência histórica tem múltiplos significados e olhares, isso porque nem todos que trabalham com essa expressão lhe atribuem

o mesmo sentido. Segundo o autor, um primeiro aspecto da discussão a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica específica de parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado. Ou, em outros termos, se se trata de um componente da própria consciência no sentido geral de autoconsciência, de saber-se estando no mundo. E nesse caso, se seria algo inerente ao existir pensando e sabendo. Ou ainda se estamos tratando de um nível específico de saber que não é imediatamente característico de toda a humanidade e, portanto, é uma forma de conhecer à qual é preciso chegar, no sentido de tomada de consciência.

A existência humana de situações coletivas exige cada vez mais um ser consciente da sua historicidade e da sua ação como sujeito, já que remete a uma série de situações relacionadas com o planeta, o meio ambiente, a vida social, os seres humanos que circulam, atravessam as dobras do tempo e se encontram muitas vezes nas encruzilhadas do mundo.

Cerri (2011, p.30-31) aponta que a “consciência histórica pressupõe justamente esse indivíduo vivendo em grupo tomando-se em referência aos demais de modo que a percepção e a significação do tempo só podem ser coletivas”. Nesse sentido, vale a máxima de que o homem não é uma ilha, ou seja, pensar no homem historicamente é pensar na história da humanidade e como esses seres se movimentaram/movimentam no espaço, construindo as veredas e trajetos, as linhas de uma cidade. Desse modo, como ignorar a nossa ação enquanto sujeitos históricos diante de diretrizes políticas para pensar o planejamento urbanístico de uma cidade quando as discussões e tomadas de decisão de um grupo interferem no cotidiano de várias pessoas e no seu deslocamento diário?

Reconhecemos como Cerri (2011, p.64) que "a história, disciplina científica, baseia-se na noção de historicidade e a oferece como elemento do pensamento cotidiano, ou seja, todas as coisas resultam de um processo histórico e continuam na história". E a história supõe a compreensão da realidade a partir de sua vinculação ao contexto no qual foi gerada. E como o ensino de história pode contribuir para que o estudante aprenda a pensar historicamente a partir de situações concretas observadas no campo dos deslocamentos das pessoas no espaço e das memórias referentes à identidade dos moradores com o lugar de pertencimento.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

O ensino de história, não obstante sua importância na escolarização básica tem passado por grandes reformas educacionais, desde sua inserção oficial nos currículos das escolas brasileiras em 1838. Podemos destacar algumas reformas educacionais que receberam os nomes dos gestores que a propuseram, tais como: Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942/1951), Jarbas Passarinho (1971), Paulo Renato de Souza (1996/2001). Essas reformas tiveram uma dimensão política na organização do ensino e na formação do cidadão nacional, além de servir de apoio à organização dos conteúdos históricos e temáticos que modificaram o ensino e a atividade pedagógica do professor.

Segundo Reis Filho (1998, p.47),

uma reforma educacional é uma iniciativa que nasce para legitimar antigas práticas ou para instigar uma nova prática pedagógica, sem garantias, evidentemente, de que a inovação seja apropriada de imediato pelos seus executores/consumidores.

Essa premissa dialoga com a descrição de reformas flagradas, ao longo do período republicano, no sentido de configurar em nível legal o que as nossas instituições conhecem hoje como ensino de história.

A proposta de adequação do ensino de história, após a França ser o seio das revoluções e mudanças promovidas pela burguesia, direcionou olhares para uma proposta de formação do cidadão através de uma escola pública, gratuita e de um ensino laico, a priori afastado daquilo que fundamentou o antigo regime, o ensino eclesiástico. Com o objetivo de dar um arcabouço ao novo Estado Nação, a pauta do nacionalismo em pleno século XIX conclamava a escola a constituir a personificação dos heróis da pátria e da nação que seria transmitida aos estudantes a partir dos programas do ensino de história na configuração do seu estatuto de ciência sob a influência do positivismo reinante no século XIX.

É também, neste período de constituição dos estados nacionais que a história ganha seus objetivos mais duradouros, ou seja, servir de instrumento para consolidação dos estados nacionais, constituindo-se em espaço para a propagação dos feitos de seus heróis através das atitudes dos estados representados por seus comandantes. (CAINELLI, 2010, p. 21).

O Brasil irá aparecer justamente no século XIX como Estado independente a partir de 1822. O sentimento de nacionalidade e a imagem que seria projetada acabaram aproximando a construção historiográfica brasileira de um modelo civilizatório eurocêntrico. Considerando

ser o Brasil uma nação que se originou das forças políticas do trono Português e que atingiu sua “independência”, sua História Nação Universal não poderia ignorar a construção de uma narrativa historiográfica na qual a contemporização da Europa ocupasse lugar de molde (CAINELLI, 2010).

De acordo com a autora, o Colégio D. Pedro II⁶, situado no Rio de Janeiro, no ano de 1838 foi o local de onde partiu o referencial para a construção do programa para o Ensino de História, repassando para os Ginásios provinciais, as diretrizes a serem seguidas num plano nacional. Do momento de sua criação até os tempos republicanos tornou-se o centro gestor de uma História Nacional, passando a proliferar o que deveria ser ensinado e aprendido, como moldar o que deveria ser o saber histórico, contido nos livros e nas concepções das escolas.

Nós tínhamos a priori, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro⁷ e os ideais iluministas do século XIX definindo o que deveria ser ensinado nos currículos do ensino secundário, preocupados com a formação de uma memória nacional. Os autores responsáveis pela produção de livros e manuais a serem publicados eram homens de notório saber, ou seja, advogados, médicos, escritores e intelectuais que tinham uma forte formação nas universidades europeias. Alguns eram sócios do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, indicados pelo Ministro imperial Bernardo Pereira de Vasconcelos, e comprometidos com o projeto Monárquico de dar sentido a Nação Brasileira (CAINELLI, 2010).

Com o alvorecer do Regime Republicano no Brasil e a queda do governo imperial por suas limitações em corresponder aos anseios de diversos grupos que formavam o Estado Nação, observam-se revoltas ocorridas nos vários rincões do Império. Qual a história que a República traria em rompimento com os moldes europeus na valorização da cultura nacional, na formação do povo brasileiro e na valorização dos símbolos republicanos? E qual passado seria construído para convergir com os anseios de uma nova forma de governo com um modelo de administração recém-instalada?

Nos anos 1930, com os questionamentos de uma elite que governou o país durante a Primeira República e que criou uma política de valorização da agricultura do café e das

⁶O Colégio D. Pedro II funcionava desde o Império como estabelecimento-padrão de Ensino, tendo seu nome modificado com a proclamação da República, para Instituto Nacional de Instrução Secundária. Já em 1890, mudou novamente para Ginásio Nacional. Já na sua fundação, era apontado como sendo guiado diretamente pelas influências francesas, pois deles vinha a experiência que se refletia na organização e divisão dos conteúdos a serem trabalhados.

⁷ O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro nasceu, em 1838, da aspiração de uma entidade que refletisse a nação brasileira que, não muito antes, conquistara a sua Independência.

oligarquias rurais, surge a necessidade de um atendimento às classes populares e suas reivindicações por cidadania, expressas por meio das algumas revoltas⁸.

Em 1931, foi aprovada a Reforma Francisco Campos⁹, logo após o golpe de 1930 e a instalação do governo provisório de Getúlio Vargas. Conduzir os rumos de uma nação era pensar na educação do seu povo. Uma educação que desenvolvesse o país e atendesse às exigências de mercado. A primeira reforma educacional criou o Conselho Nacional de Educação e organizou o ensino em secundário e comercial, sendo esse último a expressão de um olhar para as novas diretrizes políticas de um país que pensava em modernização, industrialização e reforma urbana, destaques do período Vargasista.

A Reforma Francisco de Campos, ao organizar o ensino secundário através do Decreto nº 19890/31, institui a História da civilização como disciplina obrigatória em todas as séries do curso Fundamental, e na 1ª série do curso Complementar para candidatos a matrícula no curso jurídico. A História natural, por sua vez, compõe as três últimas séries do curso Fundamental e todo o curso Complementar para candidatos aos cursos de medicina, farmácia, odontologia, engenharia e arquitetura (FREIRE, 2018, p.48).

Paralelamente ganha força no Brasil o movimento denominado de Escola Nova¹⁰, cujos defensores, educadores de renome nacional, elaboram e publicam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, “cuja ideia se originou nos debates da IV Conferência Nacional de Educação, reunida no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931” (AZEVEDO, 2010, p.24). De acordo com o Manifesto, a educação não deveria ser memorística ou livresca, mas levar a refletir, questionar, superar limites, visando à democracia no país.

Segundo o jornal O Estado de S. Paulo, de 22 de março de 1932, além de elaborar as diretrizes do plano de educação, “o manifesto passa a demonstrar como ele deve ser executado, através da escola primária, da escola secundária e da escola superior, assinalando que o ponto nevrálgico da questão reside na escola secundária” (AZEVEDO, 2010, p.112). Como visto, as dificuldades enfrentadas ainda hoje pelo ensino médio contam mais de um

⁸ Canudos, Contestado, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Greve de 1917.

⁹ Em 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante)

¹⁰ O movimento da Escola Nova surge por volta de 1889, em resposta à sociedade industrial e tecnológica. Essas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais. Este movimento teve como referencial Cecil Reddie, na Inglaterra e Dewey, nos Estados Unidos. Para este movimento era necessário atender às demandas da sociedade moderna. Na concepção nova, o foco passa a ser o aluno que é capaz de definir os procedimentos que o guiará na posse de sua própria aprendizagem, sendo essa guiada por suas necessidades e prazeres.

século, e o modelo capitalista de desenvolvimento social e econômico tem direcionado os caminhos da educação e, em particular, desta etapa da escolaridade básica.

À época da publicação do Manifesto, uma série de manuais e compêndios foi publicada, direcionada aos professores para refletirem e repensarem o ensino e sua prática pedagógica, pois a escola não poderia ser o campo de domínio de uma elite, nem a ideologia dominante ser repassada sem reflexão. De acordo com AZEVEDO (2010, p.112), os modos de pensar deveriam ter claro que:

é impossível realizar-se em intensidade e extensão uma sólida obra educacional sem se rasgarem na escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas.

Em 1942 com a Reforma de Capanema¹¹ ficaria mais claro a perspectiva de educação do Estado Novo. A moral e o civismo seriam valores predominantes na abordagem do ensino para preparação do cidadão. O ensino de história daria continuidade a uma abordagem ligada à formação da nacionalidade e do povo brasileiro.

A História geral integra as duas primeiras séries do curso Ginásial, enquanto a História do Brasil compõe os currículos das duas séries finais do referido curso. Nos cursos Clássico e Científico a História geral é disciplina constitutiva das duas séries iniciais e a História do Brasil integra a 3ª série de ambos os cursos (FREIRE, 2018, p.48-49).

Ao pensar no contexto sociopolítico, na aproximação de Vargas com regimes totalitários com os quais simpatiza e de uma ditadura no seu próprio governo, inferimos que a

¹¹ Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Foram esses os decretos-lei: ·Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; ·Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; ·Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; ·Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado á adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. Foram esses os Decretos-lei: ·Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; ·Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; ·Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

lei reflete a visão política que visava à formação dos cidadãos do período denominado Estado Novo e a que se propunha o ensino de História a partir dessa reforma.

Tendo em vista a formação de uma identidade nacional e a legitimação dos poderes estatais, o ensino da História do Brasil volta-se à época para a formação do cidadão político através da transmissão, memorização e repetição de conteúdos. A função cívica da disciplina de legitimar a ordem social e política, bem como seus dirigentes, dá sentido a sua própria existência constituindo-a como sinônimo de nação/civilização, cujo principal agente histórico é o político-governamental (FREIRE, 2018, p.49).

Já na década de 70, uma nova legislação¹² atingiu duramente a disciplina de História, no ensino denominado, a partir de então, de ensino de primeiro grau – 1ª a 8ª séries – que passou a incorporar o ensino da geografia e da história, a ser ministrado da 5ª a 8ª séries, na área de Estudos Sociais. Essa definição provocou superficialidade no trato com os conteúdos, além da adoção de estratégias de comemoração de datas nacionais e relatos do passado sem posicionamento crítico, visando apenas à memorização de fatos descontextualizados. “Por determinação da Lei 5692/71, a História como disciplina escolar passa a integrar, com carga horária reduzida, apenas o currículo do segundo grau” (FREIRE, 2018, p.53).

O peso dessa medida na formação dos jovens sobre a história de um país tem o poder de silenciar a participação de cidadãos críticos que visibilizem a consciência do poder de agir sobre sua história. Uma história que não vê a classe juvenil como formada por sujeitos ativos e participativos, excluindo-os da escrita narrativa, oferecendo fatos do passado amparados no modelo técnico de memorização de datas e nomes de heróis, vistos como pessoas exemplares porque eram cidadãos representantes da elite da nação. Esse modelo reproduziu a estratégia de governo na formação de jovens por mais de duas décadas, formou gerações que passaram a ver a cidadania e o seu exercício de uma maneira apartada das nuances democráticas. A esse respeito, Cardoso (2015, p.328) afirma:

Ao longo da História infelizmente a escola tem sido usada também para a imposição de ideologias, manutenção do poder político, colonização da mentalidade das pessoas, entre tantos outros (des)serviços. As aulas de História têm sua parcela (importante) de contribuição, pois em muitos momentos transformam-se num espaço de reprodução irrefletida da experiência humana dentre tantos existentes na sociedade. Nessa perspectiva, o aprendizado histórico se torna refém da repetição das narrativas dos professores, dos autores de manuais, dos veículos midiáticos ou,

¹² A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964. (PCNs, 2001, p.26).

num degrau acima nas relações de poder, das opções ideológicas do Estado ou do Mercado que atuam para a manutenção da mentalidade alheia.

Talvez por isso ações de jovens formados com outras concepções de ensino e de sociedade sejam vistas como badernas ou ações criminosas. Por outro lado, essa memória de aprendizagem é tão forte que até nos dias atuais muitos pais colocam que o ensino de história é só memorização. Outro elemento a observar diz respeito ao fato de que alguns brasileiros estariam demonstrando pouco entusiasmo para a mobilização política e luta pelos seus direitos, enquanto outros estariam buscando diferentes formas de luta por meio daquela que passou a ágora contemporânea, que são as redes sociais. Por sua vez, é possível observar também que alguns jovens não estariam questionando informações da mídia e tratando-as como se fossem verdades absolutas, a exemplo das fake news que circulam cotidianamente. Esse estado de coisas tem relação com o ensino de história, na medida em que

as concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel importante na elaboração de nossas visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimentos (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos. (ABUD, 2017, p.15).

Por outro lado, as políticas curriculares dos governos que descaracterizaram as ciências humanas e, particularmente, a disciplina história não só atingiram os estudantes, mas também a formação dos professores, que durante duas décadas adentravam os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, e quando formados, estavam preparados apenas para repassarem o conteúdo do livro didático autorizado pelo Estado. Como destaca Abud (2008, p. 40):

os programas do curso ginasial foram reduzidos a uma listagem factual, na perspectiva de História Política, seguindo as programações antigas, seguindo programações antigas. Os Valores inculcados neles eram os que predominavam no pós-guerra como da pacificação e união entre os povos e as questões colocadas pela Guerra Fria como a importância a democracia liberal e o repúdio ao comunismo.

Em contrapartida, a partir dos anos 1980 o regime militar começa a perder forças e intensificam-se os debates em torno da educação e, em especial, em defesa do retorno da história e da geografia aos currículos do primeiro grau. Foram anos marcados pelas lutas em torno de um projeto de nação que visasse à abertura democrática e que trouxesse em sua égide uma sociedade libertária, onde a cidadania representasse o pleno exercício dos direitos sociais. Para vencer os mecanismos de controle do Estado e os programas que contribuíram para sua intervenção na construção de uma sociedade pouco politizada, era necessário

responder: o que é o cidadão de uma sociedade democrática? Como o contexto de uma política neoliberal interferiria nos rumos da educação e da formação desse cidadão? Compreender a história ensinada era entender como os saberes seriam construídos e dialogados diante dessa nova experiência de mundo. Diante da visão de uma aldeia global, de um mundo onde as distâncias tornaram-se curtas com o avanço da tecnologia, a abertura dos países ao comércio internacional, gerou uma cidadania planetária.

Nos anos 1990, essas discussões fomentaram e trouxeram a continuidade do debate e da defesa de uma nova concepção para o ensino de História, fazendo surgir uma proposta de organização do currículo por eixos temáticos, ultrapassando a visão de ensinar uma História memorística, focada em fatos/dados. Começa a ser divulgado um conceito primordial nesse novo ensino, o de processo histórico e o objetivo central do ensino da História

[...] já não era mais informações e datas, mas o desenvolvimento de noções de tempo histórico (simultaneidade, permanência/mudança, ritmos, duração, semelhança/diferença etc.), bem como a apreensão de conceitos estruturantes como sujeito histórico, fato histórico, documento histórico, dentre outros. O grande objetivo era possibilitar que o estudante compreendesse a História como conhecimento construído por historiadores (LIMA, 2009. p 53).

Como resultado desses movimentos de educadores, em 1996, após anos de tramitação foi sancionada “a LDB 9.394, à qual se seguem outras leis e dispositivos regulatórios, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, que nesse percurso foram determinando mudanças nas políticas curriculares da educação brasileira com repercussão para as Ciências Humanas (FREIRE, 2018, p.56).

A transição de uma ditadura civil militar que perdurou por 24 anos com marcas profundas na história de um país seria lenta, gradual e com acordos e negociações como uma anistia plena para ambos os lados. A Constituição de 1988, chamada de constituição cidadã garante que todos têm direito a educação, algo amplamente fortalecido na Conferência Mundial de Jomtier (1990), que apresentou uma visão de educação para o novo decênio e tinha como pressuposto a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, na elaboração Declaração Mundial sobre educação para Todos:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua

vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157).

Com a universalização do ensino, a escola receberia novos atores oriundos de classes que antes tiveram seu acesso à educação escolar dificultado e até mesmo negado. As discussões sobre essa orientação se constituem em torno do texto legal da LDBEN (9394/1996), que durou praticamente uma década para ter sua aprovação concretizada, uma vez que muitos interesses estavam em debate, sobretudo o financiamento da educação, a organização por idade e série, o direito a educação daqueles que não tiveram condições de cursar o ensino regular em idade própria, o direito à diversidade e às especificidades dos que têm necessidades especiais serem inclusos. Assim, a volta do ensino de História nas várias etapas da educação nacional, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, define a democracia como um elemento forte dos anos 1990.

Contudo, não podemos esquecer que o governo do presidente Fernando Henrique¹³ Cardoso, através do ministro Paulo Renato de Souza, colocou muito claramente o discurso neoliberal de padrão de qualidade em educação, com argumentos que atrairiam investimentos do Banco Mundial, do FMI e de todas as instituições que passaram a referendar as nuances da educação nacional. Tais investimentos, no entanto, estariam vinculados a critérios demonstrados através de avaliações nacionais da Educação Básica, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que indicam quais competências e habilidades os jovens estudantes devem construir nas respectivas etapas da escolaridade.

A LDB sancionada nesse período organiza o sistema de educação brasileira em Educação Superior e Educação Básica, sendo esta última formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; define a autonomia dos estados e a divisão dos poderes em seu financiamento e responsabilidade de oferta, como regimes colaborativos. No entanto, ao criar através do decreto-lei, a emenda 14 de setembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 2006 e destinado ao ensino fundamental, o governo deixava sem financiamento o Ensino Médio. Naquela ocasião

¹³ O presidente Fernando Henrique Cardoso governou o país de janeiro de 1995 a janeiro de 2003.

não havia obrigatoriedade com o financiamento do Ensino Médio, já que a própria LDB 9394/96 colocava como progressiva e não obrigatória a sua oferta.

Em 2006, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Este substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em vigor de 1998 a 2006.

No final do século XX, descentralização e autonomia passam a ser palavras chaves, educação passa a ser um produto e a contar com responsabilidades estrangeiras. O estado do bem-estar social encolhe ainda mais, pois se pregava a ideologia do Estado Mínimo. A ótica do mercado passa a direcionar as políticas educacionais. Existe toda uma perspectiva desde a privatização do patrimônio público até a terceirização de serviços que são direitos sociais. Merece destaque particular o protagonismo dos agentes mundiais no controle nas diretrizes educacionais, nada era mais eficaz para esses agentes que a perspectiva dos mecanismos de mercado na formação da população estudantil.

Desse ajuste resulta uma realidade, que Renato Janine Ribeiro (2000, p.19) sintetizou como sendo “a sociedade contra o social”, em que “no discurso dos governantes ou no dos economistas a ‘sociedade’ veio a designar o conjunto dos que detêm o poder econômico, ao passo que o ‘social’ remete, na fala dos mesmos governantes ou dos publicistas, a uma política que procura minorar a miséria”.

Talvez por isso observemos certo distanciamento das questões políticas na formação do social, cuja educação tem sido orientada por leis e propostas curriculares de viés neoliberal. Nesse sentido, Cerri (2004, p. 219) coloca a preponderância de refletir sobre os textos legais e documentos curriculares, pois essas leis:

estão enraizadas no programa de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, desenvolvem-se no Planejamento Político-Estratégico do MEC de 1995 e em leis que foram sendo aprovadas no espírito da nova LDB antes mesmo que ela fosse promulgada (como todos sabem, numa manobra parlamentar que deixou para trás anos de participação e discussão acumuladas). Ou seja, um projeto de partes integradas legitimado a posteriori, no qual a discussão pública com os destinatários ocorre apenas como recurso cosmético, para dar um ar de democracia à coisa toda. Muitos participaram de um processo de consultas no momento de elaboração dos PCN, mas o processo foi assistemático e não dialógico, os consultados não tiveram poder de decisão.

Tal constatação contribui para pensarmos como as propostas para o ensino de História chegam à sala de aula, apesar de tanta interferência legal. Como tais propostas se

aproximariam do professor? Isso porque este não foi sequer ouvido em nível regional por ocasião da elaboração do documento nacional, o que não foi muito diferente em relação à elaboração dos parâmetros Estaduais de Educação. Textos considerados como apoio foram trazidos pela Secretaria de Educação, onde se ouvia e anotava os pontos discutidos pelos professores, que ficavam de definir apenas o que era ou não esperado do estudante no nível de expectativa de aprendizagem por ano letivo. Tais textos sequer observavam as diferentes nuances de um currículo para uma escola Integral e para uma escola Regular no Ensino Médio.

Nesse sentido questionamos: caberia ao docente o papel de executar uma proposta de educação, já formalizada por pessoas que supostamente entendem de educação e economia, entretanto são pouco familiarizadas com a realidade de sala de aula? Infelizmente a ausência de escuta denuncia uma visão equivocada de incompetência do profissional professor para atender às exigências do currículo e se adequar à nova proposta educacional. Assim, mesmo com as formações, permanece a distância que gera o desequilíbrio. Cerri (2004) coloca que tal fato também contribui para a produção de uma síndrome muito atual e que não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. Na Inglaterra é conhecido como “teacher burnout”, que poderia ser traduzida elegantemente como “mal-estar docente”¹⁴.

A inadequação do professor, ao entender que sua formação e sua prática constituem um elemento essencial na formação da cidadania e na contribuição para que os seres humanos construam através de novas ações parâmetros para uma sociedade menos excludente, passa pelo entendimento de que muitos dos conflitos atuais têm relação com a negação do olhar para os direitos humanos. Fica um tanto contraditório ver como direcionamento do ensino a adequação ao mundo conturbado pelo avanço da tecnologia e a aceitação das mazelas mundiais como naturais e não culturais.

Como defender o estatuto de uma ciência como a história sem levar os estudantes a questionarem na sua própria realidade os modelos socioculturais em que estão imersos, buscando um olhar crítico sobre os processos históricos, habilitando-os à análise de documentos e procedimentos históricos e fazendo-os pensar sobre um agir para a solução de problemas? Como afirmam Pinsky e Pinsky (2004, p. 21), “cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos

¹⁴ A expressão mal-estar docente descreve efeitos permanentes, de caráter negativo, resultantes das condições psicológicas e sociais que afetam o professor, no contexto de mudanças sociais aceleradas, no que tange à educação.

esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos.”

Nos anos seguintes à publicação dos PCNs coloca-se a necessidade de que o estudante fazendo leituras de mundo possa dialogar com outros saberes, daí a perspectiva da interdisciplinaridade, ou seja, argumenta-se em favor do diálogo entre a história e outras disciplinas no processo de construção de uma compreensão maior e de uma aprendizagem significativa. As Ciências Humanas e suas tecnologias, propostas para o ensino médio, apontam a necessidade preponderante de um trabalho conjunto para organização curricular buscando uma análise integrada dos fenômenos históricos e sociais¹⁵. Guimarães (2016, p.96) coloca que, nesse sentido,

[...] a educação para a cidadania passa a se articular com os saberes e as práticas educativas. Alguns registros de permanência e mudança e distanciamento de propostas anteriores merecem evidência, como a formação para a cidadania que permanece como meta do ensino de História, mas não de modo exclusivo, uma vez que perpassa os objetivos das diversas áreas de ensino e dos temas transversais.

Além da interdisciplinaridade e dos temas transversais, o ensino de História passa a ter como foco o ENEM e a estruturação do ensino em conceitos. Entendemos como Bezerra (2004, p. 41) que “importa tentar perceber quais são os conceitos que são imprescindíveis para que os alunos saídos da escola básica tenham uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos.”

Essa abordagem acompanha a produção didática com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. Conceitos como cidadania, serão expandidos no próprio livro a partir da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645 /2008, ampliando o currículo de história com saberes históricos escolares sobre as comunidades e culturas negras, a história da África e as culturas dos povos indígenas. Mas, como fazer isso diante do engessamento da autonomia pedagógica? A luta dos profissionais da educação se dá em diversas esferas do poder seja político ou acadêmico. Novos temas e novas abordagens constituem a semente que precisa ser plantada no diálogo com os pares em fóruns e congressos, nas discussões em torno da autonomia que Paulo Freire coloca como necessária e que a educação exige.

Para alguns professores, o livro didático constitui uma ferramenta primordial para trabalhar tais conteúdos, já que estes não fizeram parte de sua formação acadêmica inicial. Por

¹⁵ A matriz de referência de ciências humanas e suas tecnologias em particular a competência da área 5 requer dos alunos: “Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo atuação consciente do indivíduo na sociedade”.

sua vez, a avaliação dos livros passa pelo controle do Estado, segundo Guimarães (2016, p.97). Os elementos chaves do edital de concorrência para participação no processo de produção do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) possui critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, e critérios específicos para o ensino de história, incluindo a observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

Para a autora, as obras deverão orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas da sociedade e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da vida cotidiana e do seu tempo. A produção literária desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes com vistas à construção da cidadania.

Por outro lado, tem se mostrado comum observar que alguns governos tentam centralizar as orientações educacionais inclinando-se a evocar a ideia do nacionalismo¹⁶, que perdura no ensino de história desde sua inserção nos currículos das escolas brasileira, como referido anteriormente. Vale entender que, segundo Cerri (2004), a nacionalização via educação pode tanto preparar as consciências para guerras por mercados, quanto mobilizar populações por sua independência. Resta perguntar para qual das duas possibilidades seguiremos centrados na estruturação de conteúdos históricos com base na ideia de nação? A quem serve esta ideia? No atual governo, que atende com a perspectiva do Brasil acima de todos, é importante questionar quais valores queremos construir e que conceitos queremos desenvolver com os estudantes.

Salientamos a importância de problematizar as discussões em torno de nação, sobretudo nos dias atuais em que vemos o mundo envolvido com conflitos entre diversas etnias, e nações levantando o discurso de soberania sobre as demais. O ensino de História prossegue em sua criticidade, apoiado em um dos pilares da educação mundial: aprender a conviver com as diferentes opiniões e culturas. A esse respeito, Bittencourt (2004, p. 186) adverte que:

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não

¹⁶ A perspectiva política da implantação do Ensino de História visava abranger a elaboração de uma história Nacional que desse uma identidade aos súditos do Império ou aos cidadãos republicanos e o desenvolvimento do nacionalismo, todavia essa história foi pautada por uma visão Eurocêntrica que excluía grupos como os indígenas ou os negros do protagonismo histórico.

somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo.

E como pensar isso a partir do que irá ser ensinado? Bezerra (2018, p.39) aponta que nesse sentido, os conteúdos ocupam papel central nos processos de ensino e aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico. O autor identifica que não é apenas uma exposição de conteúdos fatos e conceitos que deve ser realizada, é necessária a organização de procedimentos, valores, normas e atitudes a serem refletidos e retomados. Ou seja,

Cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações (PINSKY e PINSKY, 2004, p.23).

Não se trata de formar um jovem historiador, mas de reconhecer que o estudante é protagonista, é um sujeito ativo da sua aprendizagem, um ser humano afetivo que tem sensibilidade, mas também reflexivo e crítico do seu tempo. Como sujeito, ao escolher pode reanalisar seus valores, e práticas cotidianas. Observar as problemáticas que surgem em seu grupo de convívio e promover soluções para o enfrentamento. Como afirmam Pinsky e Pinsky (2004, p.29), “cada aluno tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos.”

Pensando nesse ensino, várias têm sido as propostas de currículo aos docentes, algo que insurge resistências e aceitabilidade dependendo do preparo do profissional, afinal o trabalho e o método de abordagem preestabelecem um planejamento, já que o trabalho docente exige pesquisa e preparo do material previamente selecionado pelo professor.

Nesse sentido, cabe destacar que uma história temática foi inicialmente vista por uma parte de alguns professores com certa negatividade, sobretudo por aqueles que foram formados na perspectiva da relação causa e efeito, de uma história linear. Essa perspectiva de ensino de história parece supor que o estudante não seria capaz de compreender o conhecimento historicamente produzido a partir, por exemplo, de um tema gerador. A esse respeito, Bittencourt (2011, p 127) afirma a importância de diferenciar a história temática da história por eixo temático:

A diferenciação entre história temática e história por eixo temático é necessária para evitar equívoco como os que ocorreram em propostas mais recentes do Ensino de História. Sua importância reside na formulação de um projeto educacional com

maior flexibilidade, tendo em conta as críticas relativas à impossibilidade de ensinar toda a História da humanidade.

A pesquisa sobre abordagens no Ensino de História de Bittencourt (2011, p. 127), destaca que foram incorporadas diferentes possibilidades de encaminhamento da metodologia, especialmente pelas contribuições do formato dos Temas Geradores sugeridos pela pedagogia de trabalho de Paulo Freire. Em relação à diferenciação entre a História temática e História por eixos temáticos a autora afirma que:

O ensino de História temática é mais comumente encontrado no Ensino Superior porque se aproxima da pesquisa e prática acadêmica. Nele as condições de estudo que delimitam assuntos e temas permitem investigações aprofundadas e alicerçadas por uma gama de referenciais teóricos e bibliográficos mais abrangentes. A História temática, normalmente produzida pela pesquisa de historiadores - que estabelecem o tema a ser investigado e delimitam o objeto, o tempo, o espaço, as fontes documentais a ser analisadas -, caracteriza a produção histórica acadêmica. Cada tema é pesquisado em profundidade, sendo a análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas, por intermédio de um máximo de documentação a ser selecionada segundo critérios próprios, a qual é interpretada de acordo com determinadas categorias e princípios metodológicos. O tema é precedido por exaustivas leituras bibliográficas e por críticas tanto da bibliografia quanto da documentação (BITTENCOURT, 2011, p. 126).

Ao ensinar História a partir de eixos temáticos na rotina escolar do Ensino Médio, um tema sugerido pode conduzir a abordagens de novos subtemas e resgatar objetivos da disciplina que se fundamentam na necessidade de promover a construção pelo estudante de competências e habilidades a partir do pensar historicamente. Nessa perspectiva formativa, não é a quantidade de conteúdos que dá direcionamento ao trabalho do professor, mas os significados e sentidos que estes carregam a partir dos conceitos e do desenvolvimento dos objetivos traçados. A autora continua afirmando que:

Os eixos temáticos ou temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos, tais como faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado à disciplina, entre outros aspectos. O eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas 13 (sub-temas) que precisam ser abrangentes tanto no tempo como no espaço (BITTENCOURT, 2011, p. 126).

Os Currículos escolares a partir dos PCNs indicam o trabalho com eixos temáticos que visam a pesquisa a partir de temas geradores. A ideia emerge da convicção de que uma história da humanidade de cunho eurocêntrica é insuficiente para atender às demandas sociais de construção da identidade nacional, sobretudo considerando o conceito atual de identidade e a pluralidade de etnias e culturas em diversos segmentos sociais.

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco¹⁷ também são organizados em eixos temáticos norteadores, cujo objetivo é, de acordo com Cerri (2011), formar a capacidade de pensar historicamente, portanto, de usar as ferramentas que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas e até grandes ações individuais e coletivas. Os PCN's estaduais indicam a necessidade de o estudante pensar historicamente a partir de um diálogo entre os sujeitos, tempos e espaços. Em virtude disso, cunhou-se o conceito de “expectativa de aprendizagem”. Em cada um dos núcleos foi delineado um conjunto de expectativas de aprendizagem em história, ou seja, habilidades e conhecimentos que se espera que os alunos sejam capazes de desenvolver e alcançar, nas diferentes etapas da educação básica.

Apesar da orientação curricular e das expectativas de aprendizagem até o último ano da escolarização básica, a flexibilidade com a escolha dos conteúdos a serem ensinados pelo professor supõe que este terá que tratar com os seus pares da escolha dos temas, dos recortes espaciais e temporais, do uso de métodos e estratégias de aprendizagem e das fontes históricas.

Todas essas orientações foram discutidas a partir dos textos legais nas formações continuadas nas áreas afins e o governo federal também desenvolveu projetos com cursos a distância para formar professores. Todavia as dificuldades de romper com modelos antigos perpassam também pela vontade pedagógica do professor, que muitas vezes, não tem o tempo necessário para preparo de materiais, em razão de uma extensa carga horária de trabalho. Fazemos um paralelo aqui com um programa que poderia ser ampliado como suporte para aproximação do professor com novas abordagens metodológicas discutidas na academia. Refiro-me ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Diante disso, emerge a discussão mais proeminente até então sobre currículo e reforma, referente à formação de um Novo Ensino Médio. A medida provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, suscitou um debate acalorado, sobretudo pela forma autoritária como foi imposta e pela retirada do currículo de algumas disciplinas. Supostamente a reforma do ensino médio propunha uma maior flexibilidade e autonomia por parte dos estudantes em relação às suas áreas de interesse, contudo tratava-se de um ensino para preparar o jovem para o mercado de trabalho comprometido com as novas tecnologias e a formação do capital humano.

¹⁷ Os parâmetros curriculares do Estado de Pernambuco é um documento que visa orientar os professores do estado de PE Sobre o processo de ensino aprendizagem e das práticas pedagógicas da rede estadual de ensino. É um instrumento decisivo do acompanhamento escolar, estabelece um currículo que esteja em consonância com as transformações sociais que acontecem e as expectativas de aprendizagem dos estudantes do novo mundo.

Sintetizando, as questões-chave da MP no 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p.368).

Essas discussões juntam-se aos debates anteriores sobre a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55, que propunha o congelamento de gastos com a educação e outras ações do serviço público, levando vários estudantes de conduta passiva a uma conduta ativa de sujeitos históricos que se mobilizaram em torno de um movimento de ocupações de escolas. Esse movimento já tinha se iniciado no ano de 2015 no Estado de São Paulo, devido à implantação de um novo modelo de organização do ensino que gerou uma série de mudanças atingindo tanto o corpo docente como discente. De acordo com reportagem do G1 São Paulo, de 04/12/2015:

O objetivo era separar as escolas para que cada unidade passasse a oferecer aulas de apenas um dos ciclos da educação (ensino fundamental I, ensino fundamental II ou ensino médio) a partir do ano que vem.

A proposta gerou protestos de estudantes e pais porque prevê o fechamento de 93 escolas, que seriam disponibilizadas para outras funções na área de educação. Além disso, pais reclamaram da transferência dos filhos para outras unidades de ensino.

Ao todo, a reorganização do ensino iria disponibilizar 1,8% das 5.147 escolas do estado. No total, 1.464 unidades estariam envolvidas na reconfiguração, mudando o número de ciclos de ensino que seriam oferecidos. Segundo a secretaria, 311 mil alunos deveriam mudar de escola do total de 3,8 milhões de matriculados. A mudança atingiria ainda 74 mil professores.

A reorganização iria separar a maioria das escolas em unidades de ensino fundamental 1, para crianças do 1º ao 5º ano; ensino fundamental 2, do 6º ao 9º ano; e ensino médio¹⁸.

Os estudantes que ocuparam algumas escolas e impediram que gestores e funcionários a elas tivessem acesso ou que as aulas continuassem, pressionaram o governo a repensar a proposta de reorganização do sistema escolar. O movimento foi amplamente discutido na sociedade e teve ampla cobertura de imprensa, dando margem a apoiadores e questionadores, além daqueles que defendiam os jovens preocupados com abusos de policiais.

O foco de resistência foi retratado na letra da música Trono de Estudar¹⁹ “Depois de tudo até chegar esse momento me negar conhecimento é me negar o que é meu. Não venha agora fazer furo em meu futuro me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu” (Dani Black). Aquilo que defendíamos como conceito de cidadão, trabalhado no campo da

¹⁸ Disponível em: (<http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>). Acesso em 09 fev. 2020.

¹⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q4-SE_tJ4OM. Acesso em 09 fev. 2020.

história é o conceito de identidade e patrimônio. Como poderíamos então questionar os jovens que se mobilizaram para lutarem por seu espaço identitário, sua educação, seu direito de ir e vir e de estudar?

Em um Estado, democrático, que deseja propor mudanças de organização, sem discutir democraticamente com os principais interessados, o movimento mostrou um Brasil novo, diferente, onde pessoas reagem a medidas autoritárias e não simplesmente acatavam como sujeitos subservientes. O público jovem atual cresceu na compreensão da democracia, por entender que discutir e dialogar são elementos fundamentais para o exercício cidadão, desejando não apenas serem informados das decisões.

No ano seguinte à mobilização de São Paulo, diversas universidades e escolas secundárias seriam ocupadas em manifestações de resistência à mudança do ensino Médio e a PEC 241/16 (depois PEC 55). Toda essa movimentação teve como pano de fundo o contexto socioeconômico e político que o país atravessava, a situação de mudança dos gerentes administrativos, a noção de que era necessário repensar a crise econômica, buscando respostas nas escolas, que formariam o 'capital humano' necessário ao desenvolvimento e a retomada do crescimento econômico do país. Esse discurso justificado em outros cenários das reformas, que vimos anteriormente, em muito justifica a reforma do ensino médio, logo após a aprovação da PEC nº55, que:

Aprovada no Congresso Nacional representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquidada o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. Uma medida que confirma os argumentos da “urgência” da reforma do Ensino Médio, pois não só o inviabiliza como educação básica de qualidade, como o privatiza por dentro. Assim como vai acabar de privatizar, por mecanismos diversos, as universidades públicas. (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 366).

No calor desses embates onde o futuro era incerto com o congelamento de investimentos públicos em áreas de desenvolvimento social por 20 anos, dentre elas a educação, como ficaria agora a elaboração da BNCC, um documento que visava discutir o que seria direito de aprendizagem de todas as crianças e jovens brasileiros. Esse documento contava com uma escuta aos profissionais de educação de todo país sobre a sua construção, que teve início com a versão de 2015 e a discussão de quais seriam os conteúdos do currículo de História. Já em 2016, saiu uma segunda versão para novamente ser apreciada pelos pares após receber algumas contribuições de especialistas. O que ninguém sequer supunha, era que boa parte desse debate fosse descartada do texto atual.

A BNCC aprovada²⁰ organiza o currículo em quatro áreas – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo esta última integrada pela Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A Base define como componentes curriculares para a etapa final da educação básica apenas a Língua Portuguesa e a Matemática, que deverão ser oferecidos nos três anos. De acordo com o documento:

a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos (BRASIL, 2017, p.471)

As orientações da BNCC para elaboração de currículos para o ensino médio destacam a necessidade de considerar que a preparação para o mundo do trabalho não deverá sinalizar com a profissionalização precoce dos estudantes, uma vez que as mudanças no mundo do trabalho têm se desenvolvido cada vez mais rapidamente, principalmente em razão dos avanços tecnológicos. Estes acabam por provocar o surgimento de profissões e ocupações, a extinção de outras, além de tornar praticamente impossível prever as possibilidades que surgirão a médio e a longos prazos. Assim, “a experiência do trabalho na contemporaneidade impõe novos desafios e problematizações formuladas no campo das Ciências Humanas, incluindo os impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção e de trabalho” (BRASIL, 2017. p.557).

No entanto, Motta e Frigotto (2017, p.357) ao analisarem a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, afirmam o alinhamento da referida reforma ao ideário neoliberal com o argumento da necessidade de

destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade.

Para os autores, a concepção de formação humana que supõe o desenvolvimento econômico do país a partir do investimento em capital humano, visa estimular a produtividade dos diversos setores econômicos com base no desenvolvimento de habilidades e competências que promovam a inserção do jovem no mercado de trabalho. Ou seja, “a formação humana é

²⁰ A BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no governo do presidente Michel Temer.

diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário” (FRIGOTTO, 2017, p.358).

Este debate não é recente, faz parte da história da educação brasileira e foi incorporado às políticas educacionais em diferentes momentos, com a missão de preparar os jovens para o mercado de trabalho por meio do alinhamento entre as reformas educacionais e a formação de capital humano, em atendimento às exigências do capital. Para um jovem apto a ocupar vagas de emprego, a realidade concreta demonstra que a difusão da ideia de necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Concluímos então que os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à formação humana cidadã. Nesse sentido, Ferreti (2018, p.26) aponta que:

tal Projeto de Lei resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira.

O autor ainda reflete que de uma maneira simplificada a Reforma é defendida, pois a problemática do Ensino Médio é observada como se apenas uma reforma curricular contemplasse e abrangesse as necessidades que estariam empurrando os estudantes a abandonarem as escolas ou supostamente mostrarem desinteresse pela conclusão da educação básica. Nessa direção

ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (FERRETI, 2018, p.27).

A lei entra pela discussão sobre a flexibilidade como uma novidade e é entendida como autonomia do estudante para escolher parte do seu currículo, provocando um debate sobre a obrigatoriedade de algumas disciplinas e confrontando sua oferta em relação ao interesse dos estudantes. No entanto, o intuito parece ser o de esvaziar o currículo para torná-lo mais atraente e adequado ao mercado, propor as chamadas disciplinas eletivas as quais irão

dependem da estrutura das escolas e da formação do corpo docente para serem ofertadas. Os itinerários formativos acabam sendo um grande engodo para regiões onde não existam uma quantidade suficiente de escolas, na medida em que em a escolha por um itinerário formativo exclui outro e estes estarão relacionados com a infraestrutura escolar.

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa (FERRETI, 2018 p 29).

A questão é olhar sobre algumas ciências. Observar como Filosofia, Artes e Sociologia foram tratadas durante a reforma e a própria redução do tempo ofertado para a disciplina de História, que coloca em xeque a parte que caberá ao ensino obrigatório e a que será do itinerário formativo. Quais serão os objetivos no que concerne à formação, que não seja apenas para atender ao mercado cada vez mais excludente, mas que questione o modelo de sociedade e de economia que temos a partir de outros aspectos educacionais.

Para isso é necessário considerar que não há autonomia sem liberdade de escolha. Assim, o ensino de história busca oferecer aos estudantes do ensino médio as condições para ler o mundo de forma ampla e a oportunidade de exercer a crítica sobre sua realidade socioeconômica e cultural, capacitando-os para as escolhas na própria formação.

A historiografia do Ensino de História é reveladora de quanto às propostas para o ensino médio apresentam dificuldades de acompanhar as mudanças sociais e políticas que ocorreram em diferentes contextos socioeconômicos do país. As modificações sociais e a quebra de paradigmas atingem a escola e o ensino tem buscado se relacionar com a imagem do jovem atual do ensino médio com seus valores, suas perspectivas, seus questionamentos.

Como podemos investigar essas proposições contemporâneas, sem identificar os caminhos que levaram ao impasse provocado pela atual reforma do Ensino Médio? A escolha dos itinerários formativos, o tempo e a atenção destinada a esta categoria, sinaliza a pouca relevância atribuída à disciplina história para a formação dos jovens desse país.

3 A PRIMEIRA REPÚBLICA E AS DEMANDAS POR TRANSPORTES NO BRASIL

“Mobilidade é uma questão política. Os aspectos técnicos são fáceis de resolver. Difícil é escolher, politicamente, quem será beneficiado” (Enrique Peñalosa, ex-prefeito de Bogotá, durante seu discurso de posse, em 1998).

“Quando você pensa em mobilidade, não é somente conseguir se locomover pela cidade. É uma questão que vai muito além disso. Mobilidade, no meu ponto de vista, envolve qualidade de vida”. José Luiz Mota Menezes, 2018²¹

O tempo se movimenta devorando sobre olhares as marcas que os homens em diversas épocas foram deixando, construindo e reconstruindo novos horizontes e perspectivas de abrirem veredas para o futuro. Nesse processo de construção de novos horizontes vão se construindo histórias e, entre elas se inserem as mudanças nas sociedades, a mobilidade urbana as demandas por meio transportes.

Neste capítulo abordaremos aspectos referentes à Primeira República Brasileira, que constituiu um período de grandes transformações sociais – políticas, econômicas, culturais – com repercussões nos modos de vida da sociedade, na reestruturação das cidades, entre elas a cidade de Recife. Na seção a seguir apresentamos as principais características da Primeira República brasileira.

3.1 TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA

O período da Primeira República brasileira, compreendido entre 1889 e 1930 se iniciou com a mudança de regime político-administrativo que encerrou o período Imperial vivenciado de 1822 a 1889. Em seus primeiros anos, a república brasileira, não obstante os conflitos vivenciados na segunda metade do século XIX, manteve as mesmas ordens sociais vigentes no Segundo Reinado. Para Patto (1999), o advento da Primeira República não teria resultado de disputas ideológicas em torno da modernidade, do progresso ou da democracia, do conservadorismo ou da defesa do autoritarismo. Mas, das relações de força que se estabeleceram entre as oligarquias tradicionais, formadas pelos senhores de engenho do Nordeste e pelos barões do café do Vale do Paraíba, que detinham o poder político e as novas

²¹ José Luiz Mota Menezes abordou a mobilidade, um dos mais graves problemas do Recife atualmente no 409º Seminário de Tropicologia, promovido pela Fundaj. Disponível em: <<https://www.fundaj.gov.br/index.php/area-de-imprensa/2843-qprecisamos-de-um-plano-para-expandir-o-recifeq-aponta-jose-luiz-mota-menezes>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

oligarquias, formadas pelos fazendeiros do café do Oeste paulista, detentoras do poder econômico, mas sem poder político.

A República foi, acima de tudo, resultado de uma cisão da classe dominante que se configurou ao longo do Segundo Reinado. As tensões que movimentaram o país em direção à República tiveram origem, segundo Viotti da Costa, na quebra de unidade da classe dominante brasileira em função de mudanças econômicas que ocorreram a partir de 1850 e resultaram no exercício cindido do poder econômico e do poder político (PATTO, 1999, p.168).

Nascida sob o signo da ordem pública e do ideário social de progresso, a República brasileira teve sua primeira fase marcada pelo uso excessivo da repressão policial e por práticas de eugenia que chegavam a defender a esterilização de pessoas entendidas como "portadores de mau caráter" e daqueles chamados de "desgraçados" que constituíam ameaça à comunidade, além de encherem os asilos e as prisões" (PATTO, 1999, p.188).

Contudo, a Primeira República também foi palco de significativas transformações na vida social do país em diferentes setores. De acordo com Brum (1991, p.63), nas primeiras décadas do século XX "as estruturas da sociedade brasileira, que herdadas do passado colonial, se prolongaram por cerca de cem anos após a emancipação política, chegam a um quase esgotamento".

Na economia registrava-se a manutenção do predomínio do setor agroexportador, com dependência do café, à época. No entanto, a fabricação de mercadorias com utilização da borracha, fez com que o café, por um curto período, passasse a disputar as exportações com o látex, extraído da região amazônica. Por sua vez, quando a cultura cafeeira, após alguns anos de expansão, favorecida pela queda da produção asiática, pela oferta elástica de mão de obra com a entrada de imigrantes e pela abundância de terras entra em declínio, o capital acumulado possibilitou os primeiros investimentos na industrialização brasileira, iniciada no Rio de Janeiro e em São Paulo (FURTADO, 1989).

Nesse sentido, os anos 1920 representam um marco nas mudanças sociais, políticas e econômicas do país, provocado por insatisfações de alguns setores e pelo surgimento de novos interesses econômicos e políticos. Assim, o modelo agroexportador baseado no latifúndio vai perdendo apoio, ao mesmo tempo em que outras forças buscam a renovação da vida social. De acordo com Brum (1991, p.63):

A Primeira Guerra Mundial favorece o despertar da consciência nacional, sacudindo o torpor da sonolência colonial histórica. O Brasil começa a perceber-se como país

periférico, dependente. Alguns setores da sociedade passam a preocupar-se com a superação do atraso histórico e com a necessidade de imprimir novo ritmo e um novo rumo ao país.

O desenvolvimento econômico da época alterou os cenários de algumas cidades provocando um acelerado processo de urbanização – criação de avenidas, teatros, cinemas, implantação de iluminação pública e o surgimento de transporte coletivo, representado inicialmente pelos bondes.

O crescimento da procura de bens de capital, reflexo da expansão da produção para o mercado interno, e a forte elevação dos preços de importação desses bens, acarretada pela depreciação cambial, criaram condições propícias à instalação no país de uma indústria de bens de capital (FURTADO, 1989, p.199).

No cenário urbano de algumas cidades brasileiras as mudanças resultaram no deslocamento das populações pobres dos centros para a periferia. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento econômico atraía imigrantes europeus e asiáticos em busca de trabalho nas indústrias e nas grandes fazendas. Esse fluxo migratório provocou grandes alterações na composição da população, cuja miscigenação se intensificou, levando a elite brasileira a supor a possibilidade de seu embranquecimento, o que resultou no aprofundamento do preconceito contra os negros. Assim, "sem alternativas no mercado de trabalho, muitos ex-escravos e seus descendentes viviam em situação de desemprego crônico ou agregados a famílias ricas, onde exerciam extensas jornadas de trabalho doméstico não-remunerado" (PATTO, 1999, p.169).

Tais mudanças se fizeram notar também no campo da cultura e se expressavam nos modos de vida, em especial, das populações abastadas que, influenciadas por modelos europeus, passaram a copiar suas formas de vestir, de falar e de se comportar em público. É também desse período, o surgimento de gêneros musicais como o choro e o samba que, desde então, se incorporaram à cultura nacional. Em 1922, a Semana de Arte Moderna – de repercussão nacional – desencadeou uma revolução estética, constituindo um movimento artístico-cultural que propunha uma nova visão de arte, e inaugura o Movimento Modernista no Brasil representando, de acordo com Brum (1991, p.64), "o grito de independência cultural do Brasil".

Coincidentemente, o ano do centenário da emancipação política –1922 – pode ser tomado como o ano chave desse processo de transição histórica da sociedade brasileira. É ele assinalado pela eclosão de alguns acontecimentos simbolicamente

marcantes dessa fase, com desdobramentos importantes no futuro (BRUM, 1991, 64).

Entre os acontecimentos de 1922, destacam-se além da Semana de Arte Moderna já citada, a fundação do Partido Comunista do Brasil, a criação do Centro D. Vital com sua revista *A Ordem*, a revolta do Forte de Copacabana que desencadeia o Movimento Tenentista. Registra-se ainda a eclosão de reivindicações operárias que dão origem às organizações de trabalhadores em diversos pontos do país. À época surgiram vários movimentos grevistas por melhorias nas condições de salário e trabalho, destacando-se a Greve Geral de 1917, em São Paulo. Além disso, os homens alfabetizados e maiores de 21 anos passaram a votar nas eleições (BRUM, 1991).

Desse cenário de ebulição social resultaram conflitos de várias ordens. Além dos movimentos operários nas cidades, no interior rural do Brasil, surgiram movimentos messiânicos, como o Contestado, no Sul, e Canudos, na Bahia, além do Cangaço, no sertão nordestino, celebrizado pela figura de Lampião. Destaca-se no controle político do interior do país a figura dos coronéis, sendo o voto de cabresto a principal característica do coronelismo.

Na educação, coube a um grupo de educadores formados na tradição iluminista a iniciativa de promover, na década de 20, debates em defesa da relação entre educação e desenvolvimento social e defender a educação como dever do Estado, devendo o Estado tornar o ensino obrigatório e igual para todos, contudo essa sua obrigatoriedade, implicaria a gratuidade. Assim, apesar das influências da Igreja Católica no sistema educacional brasileiro, "o período da Primeira República foi tomado pelo debate em torno do papel e da importância da educação, da necessidade do professor e professora da sua relação com o aluno, das metodologias do ensino, dos instrumentos para a prática e da relação entre ensino e aprendizagem" (NEVES e SÁ, 2006, p.264).

De outra parte, as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais registradas na Primeira República repercutiram nos movimentos das cidades, a começar pelo deslocamento das moradias de pessoas menos abastadas, que passaram a deixar os centros urbanos para ocuparem as periferias das cidades. Ao mesmo tempo, as exigências da vida cotidiana, a circulação de mercadorias e os novos modos de vida urbanizados passavam a requerer maiores deslocamentos gerando mobilidade e demanda por transportes. E no giro das rodas, que é improvável não perceber, a cidade se deslumbra, num movimento de pessoas que

acontece em contextos sociais situados em um tempo-espaço das histórias narradas e ensinadas.

Assim, no Brasil, o desenvolvimento dos sistemas de transportes dialoga com a periodização de outros fatores históricos, como afirmam Aragão *et al* (2001, p.94):

na Colônia, assistimos a uma falta total de integração nacional e até a uma política de repressão a esta integração; mais adiante pode-se verificar o desenvolvimento das economias exportadoras e florescimento da navegação de cabotagem e da ferrovia durante o Império; sua continuação, durante a Primeira República; o desenvolvimento geral das infra estruturas, durante o Estado Novo; assim como o rodoviarismo a partir de 1945.

E é bojo da histórica necessidade de ocupação e povoamento para manutenção da integridade do território brasileiro e de preservação da unidade nacional, que remonta à Colônia e atravessa o Império como uma séria preocupação, que na Primeira República essa visão integracionista se intensifica e as cidades se desenvolvem, fazendo emergir as políticas de incentivo à construção de ferrovias.

3.2 CRESCIMENTO DAS CIDADES E MOBILIDADE URBANA

Somos seres que diariamente nos colocamos em movimento pendulares²², por algum trajeto, seja para o trabalho, para a escola, para o parque ou supermercado. É nesses momentos em que circulamos, quase sempre coletivamente, que algo nos chama a atenção.

Atenção para os buracos do caminho, ou as pedras que nos fazem tropeçar e, de repente, percebemos quanto à paisagem mudou com o tempo, e as histórias dos lugares, que são também nossas construções pessoais, costumavam ser assim: o banco, a casa, o parque, que vislumbramos da janela de um veículo. Como afirma Rezende (1997, p. 21) “A cidade é feita de sonhos e desejos, um dia se tornarão recordações, se incorporarão aos inúmeros labirintos da memória”, é a grande moradia dos homens “passamos a perceber que a uma mudança na própria dimensão da velocidade, que a história é construída na mudança e na permanência desse olhar”. Segundo Edward Relph (1976, p. 125): “os lugares são, eles próprios, expressão atual de experiências e eventos passados e de esperanças no futuro”. E

²² Movimento pendular é aquele realizado por trabalhadores diariamente. Esses trabalhadores residem em uma cidade e trabalham em outra, próxima. Exemplo de moradores de Olinda ou Jaboatão dos Guararapes, mas que trabalham no Recife ou ao contrário.

como transportar no tempo as inúmeras paisagens, formas dadas e herdadas que nascem de necessidades das dinâmicas da cidade e das necessidades dos seus moradores.

Esse processo de construção da paisagem é pensado sobre a ação dos homens num tempo que seja mais veloz, que aproxime longas distâncias, diminuindo trajetos, seguindo o caminho até a distância de onde vai sendo ocupado pelas pessoas. A partir da possibilidade de novos meios de locomover-se como alternativa de criação de transportes e vias públicas, emerge a tão sonhada acessibilidade como garantia do direito de todos – de ir e vir.

Para, além disso, estava outrora o sentido de ocupar os espaços para ter a posse dos mesmos. Podemos refletir que “a cidade está sempre em movimento. Um movimento que é impossível de ser percebido na sua totalidade e que não tenha talvez nenhum sentido comum. Ou as coisas ou os homens mudam” (REZENDE, 1997, p. 24).

Esse movimento que desperta nossos questionamentos a respeito de que meios de transporte foram dispostos para facilitar os deslocamentos, reavaliando as ocupações e a necessidade de investigar a historicidade dos transportes e a mobilidade urbana, tratou de ser temática quase que obrigatória nos noticiários das cidades. Aplicativos foram desenvolvidos para mapear os deslocamentos; transportes foram pensados para dar conta das novas exigências advindas do crescimento populacional e das abrangentes áreas territoriais ocupadas, anunciando a necessidade de integração do país e de pensar em conjunto a sociedade civil, o poder público e os campos de pesquisa para projeção do futuro. Convém destacar que a Lei n. 12587/2012, aprovada no governo da presidente Dilma Rousseff, institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana, tendo sido concebida como “instrumento da política de desenvolvimento urbano [...], objetivando a integração entre os diferentes modos de transporte e a melhoria da acessibilidade e mobilidade das pessoas e cargas no território do Município”.

As cidades cresceram, o contingente populacional aumentou os espaços se verticalizaram para dar conta desse crescimento, assim como a ocupação das regiões mais afastadas da cidade sede, a periferia, ou região metropolitana. As capitais se transformaram em megalópoles. Historicamente, o Brasil vai criar linhas de fluxo para ligar lugares ocupados.

Nos tempos coloniais, teve-se a preocupação de entrar pelo interior da colônia para ocupar, em razão da lei “uti possidetis”, segundo a qual ocupando se garantiria a posse do

território. Ao longo do processo de independência a garantia dessa ocupação e a integridade do território nacional estariam na pauta do Império.

Logo após a Independência e durante todo o Império, a integridade territorial da nação chegou a ser ameaçada por inúmeros movimentos separatistas de inspiração regionalista ou republicana, vindo a fortalecer, ainda mais, a necessidade da criação, pelo governo central, de instrumentos eficazes de preservação da unidade do país (GALVÃO, 1996, p.186).

Esses instrumentos diante do contexto republicano foram pensados com maior intensidade visando integrar e ampliar as áreas de comunicação, tendo em vista todos os movimentos separatistas que ocorreram durante o Império, a exemplo da Cabanagem no Pará, da Sabinada na Bahia e da Farroupilha no Rio Grande do Sul, sendo esta última separatista em relação ao Império, mas não à nação brasileira.

Somente a partir da segunda metade do século XIX surgiram as primeiras iniciativas com vistas a reverter o cenário da falta de unidade nacional. Estas iniciativas contaram com o advento das ferrovias no país, embora as mesmas servissem apenas às populações próximas ao litoral, o que representava muito pouco para a promoção da integração nacional.

É necessário constatar que vários planos foram projetados para o desenvolvimento desses canais de comunicação. Todavia, para abrir essas veredas era necessário também acompanhar a evolução dos transportes. O tão sonhado projeto de futuro e de progresso não podia ignorar a necessidade de ligação com os eixos econômicos e os eixos de escoamento das mercadorias internas para o mercado externo. De acordo com Galvão (1996, p.188), "foi somente após a Independência que começou a se manifestar explicitamente no Brasil a preocupação com o isolamento das regiões do país como um obstáculo ao desenvolvimento econômico".

Os projetos, embora necessários para a política e economia nacional, não seriam tão facilmente alcançados, sobretudo na primeira fase do Regime Republicano, em parte pela escassez de recursos que seriam oriundos dos cofres públicos, mas também porque dependia de vontade política, e ainda contava com a recusa das elites agrárias em pagar impostos à União. A escolha do modelo modal de transporte e recursos, interesses de investidores particulares e da elite econômica estava presente na adequação desses projetos de integração idealizados pelo governo, já desde o período Imperial. No quadro 1, apontamos uma síntese de alguns desses planos, suas propostas e metas, implementação e viabilidade.

Quadro 1 - Planos de Transportes para a Integração Nacional

Planos	Meta	Implementação e viabilidade
Plano Rebelo (1838)	Sugeria a construção de "três estradas reais que, partindo da capital do Império, atingissem o Sudeste, o Noroeste e o Norte do País"	O Plano viário do engenheiro Rebelo representava os principais troncos rodoviários que vieram a ser construídos no país mais de um século depois: um, partindo da capital imperial, Rio de Janeiro, tomando duas direções, atingindo Porto Alegre, e, ao sul, e toda a atual região Nordeste e parte da Amazônia Ocidental, até Belém do Pará, ao norte; outro, caminhando no sentido do interior do atual estado de Minas Gerais; e, finalmente, o último tronco, adentrando pelo Centro-Oeste, prolongando-se até as fronteiras do Mato Grosso com a Bolívia
Plano Moraes (1868)	Aproveitamento de vários rios brasileiros. O seu estudo, intitulado "Navegação Interior no Brasil", destacava as enormes potencialidades das bacias hidrográficas brasileiras, prevendo a implantação de "uma ampla rede de navegação fluvial, que facilitaria as comunicações dos mais remotos pontos do país entre si", por meio da construção de canais, eclusas e outras obras de engenharia.	Dadas às condições socioeconômicas em que vivia o país na época — a economia brasileira ainda estava baseada na escravidão e no latifúndio, e largamente dependente da exploração de uns poucos produtos exportáveis —, a implementação desses planos e de outros que se seguiram (a despeito de conterem muitos aspectos realistas e efetivamente implementáveis, mesmo considerando-se a pobreza dos recursos imperiais) terminou constituindo não mais do que uma aspiração não concretizada de grandes estadistas brasileiros do século XIX. ²
Planos Ferroviários: Rebouças (1874), Ramos de Queiroz (1874 e 1886), Bicalho (1881), Bulhões (1882), Rodrigo da Silva (1886), Comissão da República (1890), Viação Férrea (1912) Paulo de Frontin (1927).	O advento da era ferroviária, tanto no Brasil quanto em outros países do mundo, e, principalmente, o reconhecimento dos enormes impactos desenvolvimentistas das ferrovias nos países de colonização recente, como os Estados Unidos da América, fizeram com que esta modalidade de transporte passasse a receber prioridade dos engenheiros de transporte, de sorte que todos os planos apresentados entre o período de 1870 até 1930 foram essencialmente ferroviários.	Tavares Bastos, escrevendo no final dos 1860, assinalava que, enquanto a construção de ferrovias gozava de amplo apoio político nos Estados Unidos, ela era severamente criticada no Brasil por muitos setores influentes da sociedade brasileira, que as consideravam "um sacrifício imposto à nação" (ou seja, todas aquelas ferrovias não especificamente voltadas para servir ao escoamento da produção das áreas de plantations).
Planos rodoviários: Catrambi (1926-27),	O reconhecimento oficial das rodovias como modalidade prioritária de transporte no Brasil teve de esperar ainda até o início	A preferência pela rodovia teria sido, portanto, uma resposta à incapacidade revelada pelas outras modalidades de transporte para atenderem às aspirações nacionais, tendo em

Luis Schoor (1927), Comissão de Estradas de Rodagens Federais (CERF) (1927), Plano Rodoviário do Nordeste (1930) ²³ . Brasil (1974, p. 103-122); Ferraro de Carvalho (1957).	dos anos 50, quando da aprovação de um novo plano nacional de viação, em 1951. O Plano colocava um ponto final nas controvérsias sobre as prioridades de modalidades de transportes no Brasil. O texto do plano claramente especificava que as rodovias, a partir de então, passariam a assumir a "função pioneira, outrora exclusiva das estradas de ferro", e que "o desenvolvimento da rede ferroviária [seria], em grande parte, substituído por estradas de rodagem".	vista que os sistemas de transportes existentes eram considerados como inadequados, antiquados, ineficientes e absolutamente incapazes de responderem aos anseios nacionais da unificação territorial do país. As ferrovias quanto à cabotagem pareciam ter ingressado em uma fase de declínio ainda mais acentuado ao longo das décadas de 30 e 40. A despeito de essas duas modalidades de transporte nunca terem sido notabilizadas pela eficiência, as suas condições operacionais atingiram estado de calamidade à medida que a industrialização e a modernização da economia avançavam.
---	--	---

Fonte: Elaborado pela Autora com referência em Galvão (1996).

Galvão (1996) aponta, em linhas gerais, o desenvolvimento de um país e o que possibilitou, no passado, a preferência por um determinado projeto em detrimento de outros. Analisa como a expansão das rodovias e o fracasso dos outros modelos modais, como a cabotagem e as ferroviárias, serão atribuídos a diversos fatores, desde a prática do “lobby” das indústrias automobilísticas, incentivando os governantes a optarem pela tomada dos investimentos nas rodovias. Aponta também as dificuldades de outros setores de transportes que já estavam apresentando muitos problemas, por serem transportes de carga obsoletos, e apresentarem o desgaste do tempo e da falta de investimentos em manutenção, já que o governo não tinha recursos para investir. Outro problema sério foi à própria topografia do território brasileiro que era complexo de vencer, as serras, os rios, os terrenos acidentados por onde ficava complicado passar os trilhos do trem.

O progresso, a modernidade e o desenvolvimento do setor cafeeiro no início da república foram fatores para estimular o desempenho do Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas e já no ano de 1890 o plano de comissão procurava identificar quais eram as competências – Federal e Estadual – no setor de transporte para instalação de Planos para atender a demanda por transporte. O decreto n. 862, de 16 de outubro de 1890, recebeu críticas por ser considerado exagerado ou excessivamente oneroso, o Plano Geral de Viação

²³ Nenhum desses planos, contudo, recebeu aprovação oficial.

do Governo Provisório foi o primeiro a ter sua implantação iniciada de fato. Suas principais ferrovias foram concedidas à iniciativa privada, como afirma Galvão (1996).

A industrialização, os investimentos no crescimento do mercado interno, o desenvolvimento dos transportes coletivos, a integração do novo, o moderno, a modernidade e o progresso, tudo estava na pauta do novo regime. As ferrovias que aqui estavam desde os tempos do Império foram implantadas com o objetivo de interligar o local da produção agroexportadora com o porto e garantir o embarque dos produtos. Os portos foram reformados para dar conta do embarque e desembarque de produtos e pessoas.

É importante reforçar que as diretrizes e os direcionamentos da primeira República, nomeada como a “república das elites”, colocaram em boa parte os interesses econômicos na frente dos interesses sociais. A modernidade promoveu uma série de mudanças nas principais capitais brasileiras que traziam em seu cerne, reformas sanitárias e urbanísticas que excluía e desalojavam uma boa parte da população carente que expulsavam dos centros para morar nas áreas marginais.

Segundo Duarte (2018), as reformas urbanas que se proliferaram pelas principais capitais do Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Curitiba, se intensificaram no início do século XX, porém já no Segundo Reinado davam seus primeiros passos, buscavam o anseio de transformar o espaço na tão almejada modernidade, agora usando um discurso político republicano para atender as pretensões de um novo tempo. Havia discussões políticas em torno da identidade cultural das cidades, discutia-se o que deveria ser demolido ou coexistir; entre o novo e o velho, o que seria moderno e o que deveria ser patrimônio histórico, algo que iria conferir a identidade sociocultural do passado histórico daquele lugar.

Um amplo debate nessa virada do século, entre a elite dirigente da Primeira República e os reformadores, permeia a questão higienista e sanitária. Doenças que geravam surtos epidêmicos como a peste Bubônica, a Febre Amarela, a Varíola eram associadas ao crescimento urbano, ao número de habitantes e às instalações precárias e insalubres de moradia ainda consideradas coloniais nos centros das cidades. Era necessário vislumbrar cidades do novo mundo que se espelhassem nas reformas realizadas na cidade de Paris no século XIX, nos ensejos de um modelo reconhecido como *Bella Époque*.

O processo brasileiro foi inspirado pelos ideais empregados pelo prefeito parisiense, o Barão de Haussmann, na segunda metade do século XIX, que, para construir uma nova capital francesa, demoliu toda a cidade e a reconstruiu, livrando-a das doenças e das pessoas pobres que tomavam conta da região. Segundo o pensamento de sua

época estavam a devolvendo à elite parisiense após a reestruturação do espaço e a mudança dos costumes da região, sendo este um modelo que inspirou diversas capitais no mundo. (DUARTE, 2018, p. 15).

De acordo com Perrot (1992), Paris antes da Reforma tinha em seu centro uma infraestrutura que enfrentava uma precária condição no que diz respeito ao saneamento básico e à falta de higiene. Esse mal que assolava a cidade, vinha acompanhado da proliferação da pobreza nas ruas. A pobreza era proveniente do campo, mas se transferia para a cidade acreditando nas ofertas de trabalho que a revolução industrial oferecia e na expectativa de melhoria das condições de vida. As reformas que ocorrem ainda na primeira metade do século XIX, serviram de modelo para as cidades brasileiras numa proximidade já estreita entre as nossas elites nacionais e aquelas que se encontravam na Europa. Uma visão de Paris era uma descrição muito semelhante ao Recife, entre outras capitais brasileiras como, veremos a seguir.

pagar o mínimo possível pelo alojamento tal era, portanto a ambição de operários que muitas vezes vêm de regiões rurais onde ela não custava nada, desta forma, agrupam-se em localidades que eram um amontoado de casas, normalmente de três a quatro andares. Não existia planejamento para a sua construção, as ruas eram estreitas, cheias de curvas, úmidas, muito sujas e existia, nesses espaços, comércio em bancas que dificultava o caminhar, além do odor forte que se sentia ao entrar em qualquer rua da região (PERROT, 1992, p.104).

Ao ser reformador da Paris, Hausmann propõe ao governo de Napoleão II, um plano pretendendo resolver e adequar Paris à visão de modernidade urbanística na questão dos passeios, dos edifícios, da estética e dos problemas como a pobreza nas ruas. Tal plano se concretiza por volta de 1859.

O plano de Haussmann tinha como uma de suas estratégias principais neutralização do proletariado revolucionário de Paris, a destruição da estrutura material urbana que servira aos motins populares de rua. Na exposição de motivos de seu plano, manifestava o propósito de “isolar os grandes edifícios, palácios e quartéis, de maneira que resultem mais agradáveis à vista, e que permitam acesso mais fácil nos dias de celebração de atos e simplifiquem a defesa nos momentos de revolta”. As novas avenidas facilitariam o rápido acesso e movimentação das tropas pela cidade. Mas, além de servirem ao exercício da coação política e militar das classes dominantes, os bulevares atendiam as razões de rede sanitária e às novas exigências de circulação urbana colocada pelo desenvolvimento da grande indústria. Transformados num paradigma ingresso na “civilização” e na modernidade capitalista (as ramblas da cidade espanholas, as perspectivas de Leningrado, as avenues de Nova York), os bulevares de Paris datavam do século XVII, quando foram abertos no lugar de antigas fortificações, como monumentos arquitetônicos destinados a satisfazer o olhar do promeneur. Haussmann deu-lhes o caráter de grandes artérias, para atender ao tráfego pesado e articular os principais terminais de

circulação da força de trabalho e das mercadorias no centro comercial. Outra grande novidade urbanística difundida por Haussmann foram as praças abertas ao grande público, concebidas como núcleos de verdor ou pulmões localizados em lugares cênicos de tráfego. Até então, e sobretudo na Inglaterra onde pontificavam os principais paisagistas, as praças vedadas eram reservadas ao desfrute ou lazer exclusivo da aristocracia (BRENCHIMOL, 1992, p.193).

O plano de Reforma Parisiense²⁴ preocupou-se com as questões econômicas de circulação de pessoas trabalhadoras e mercadorias através das vias públicas, mas também com as questões de segurança pública revendo uma preocupação com a iluminação e a saúde pública com a rede de esgoto e a demolição de prédios impróprios à moradia e saneamento com rede de esgoto. Porém, a grande questão é como esse plano e todos que ele inspirou no Brasil trataram os moradores das camadas populares. Para onde vai a pobreza nas cidades reformadas. Havia uma preocupação que a urbe modernizada não mantivesse sinais de antigas estruturas coloniais, que abrangesse as novas tecnologias, dentre elas, as que dessem passagem aos novos meios de locomoção, que embelezassem os edifícios, mas a pobreza não se encaixava na visão ordeira de progresso.

Nas capitais brasileiras, a limpeza de áreas centrais, a abertura de avenidas e ruas por onde passariam os bondes, a preocupação com os calçamentos e a estética, a iluminação das ruas e higienização dos ambientes foi pensado sem levar em consideração os aspectos sócioespaciais. Muitas dessas reformas foram denunciadas em jornais locais, como o *Correio da Manhã* no Recife, por supervalorizar os aspectos externos da estética encomendando adornos, por exemplo, em firmas parisienses para o embelezamento da cidade²⁵, sem pensar em recursos que contemplassem habitações populares com saneamento básico e uma linha de esgoto compatível, a exemplo da reforma de Pereira Passos no Governo de Rodrigues Alves na Capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, e a reforma de Sérgio Loreto, no governo de Herculano Bandeira no Recife.

²⁴ Para se colocar em prática o projeto modernizador, a velha Paris foi ao chão, fez-se chegar à era das demolições. A cidade de Paris seguiu três princípios básicos: circulação entre os bairros, eliminação da insalubridade e trazer de volta o valor dos monumentos. A reforma criou avenidas amplas e retilíneas, facilitando o fluxo tanto de pessoas como do transporte de mercadorias, acabando com os emaranhados de becos e ruelas, com a construção de praças para o passeio da burguesia que retorna ao centro após o processo reformador Duarte (2018, p.80).

²⁵ No Artigo Usos do Passado e estatutária nas reformas urbanas em Recife no início do século XX Silva e Pinto fazem uma discussão sobre a visão de modernidade, demolição e a aquisição de um estatutário específico constituído pelas estátuas da Ponte Maurício de Nassau, trabalhando a relação entre as idealizações de uma Modernidade e um aparelhamento visual de figuras da Antiguidade. Desvelar tal relação às luzes de uma problematização que busca entender os Usos do Passado e que dialogue com as descontinuidades do patrimônio (Cadernos do LEPAARQ, vol. XIV | n°27 | 2017).

O projeto urbanístico de Pereira Passos possuía sim bons objetivos, exceto pelo fato socio-segregador que estava implícito em seus ideais, no qual trata de uma “limpeza” étnica e racial, que estava subjetivo por detrás de ideais reformadores, tendo assim, o fim dos cortiços e empurrando a população mais pobre, principalmente os negros, para os morros e áreas mais afastadas e menos nobres. Dessa forma, a especulação imobiliária assume o lugar de contribuir para que a classe social economicamente mais baixa não ocupasse áreas agora destinadas àqueles que “mereciam” desfrutar de tal processo urbanístico (SILVA, 2018, p. 48).

A população mais pobre teve o infortúnio de ser desalojada do seu lugar de moradia na maioria das reformas urbanas, tendo que buscar um lugar para ocupar, geralmente em áreas não ocupadas por serem impróprias para a moradia pelos riscos oferecidos à saúde, a exemplo das margens dos rios com palafitas, os chamados mocambos ou barracos nos morros. Tal situação foi retratada anos mais tarde na letra da Canção "Saudosa Maloca", composta por Adoniran Barbosa, nome artístico de José Rubinato, que em 1951, descreve o processo de urbanização que verticalizou os grandes Centros Urbanos, removeu os cortiços, demoliu vários imóveis, elevou o preço da moradia e entregou a população, geralmente negra, escrava e pobre à própria sorte. Em decorrência, os problemas futuros viriam, como o atendimento dessa população e o seu acesso aos serviços públicos de transporte, saúde, educação e saneamento básico.

Si o senhor não está lembrado
 Da licença de conta
 Que aqui onde agora está
 Esse edifício alto
 Era uma casa velha um palacete assobradado

Foi aqui seu moço
 Que eu, Mato Grosso e o Joca
 Construimos nossa maloca
 Mais um dia nem quero lembrar
 Veio os homens com as ferramentas

Peguemo todas nossas coisas
 E fumos pro meio da rua
 Apreciar a demolição
 Que tristeza que eu sentia
 Cada táuba que caía
 Doía no coração

Mato Grosso quis grita
 Mas em cima eu falei
 Os homes está 'cá razão
 Nós arranja outro lugar

Só se conformemos quando o Joca falou
 "Deus dá o frio conforme o cobertor"
 E hoje nós pega a páia nas grama do jardim

E pra esquecê nós cantemos assim
 Saudosa maloca, maloca querida
 Que dim donde nós passemos dias feliz de nossa vida
 Saudosa maloca, maloca querida
 Que dim donde nós passemos dias feliz de nossa vida
 Saudosa maloca, maloca querida
 Que dim donde nós passemos dias feliz de nossa vida
 Saudosa maloca, maloca querida.

Ao apagar as marcas do passado e implementar o ritmo de uma nova cidade, rompia-se com características de uma antiga cidade colonial e emergiam novos traçados compatíveis com a utilização de trens e bondes e a evolução dos transportes. A necessidade de locomoção da população provocava mudanças nos trajetos que atendessem a ida dos trabalhadores pobres, no geral de origem africana, pessoas que muitas vezes por não terem um trabalho fixo sofriam perseguição policial por serem considerados degenerados ou enquadrados no delito de Vadiagem. Para piorar ao terem suas moradias demolidas acabavam indo parar nos morros da periferia da cidade.

A origem africana destes trabalhadores não podia ser ignorada e, com isso, aumentava a percepção do senso comum que estes, os negros, eram a grande e concreta “ameaça” à ordem política e social vigente, tal ameaça era corroborada tanto pelo fato de que, historicamente, eram os mais oprimidos, quanto por deterem uma perspectiva de mundo diversa da eurocêntrica, cuja matriz reflexiva consiste em excluir o diferente (NEDER, 1997, p. 109).

É impossível não pensar, nesse contexto, o que seria das agências de transportes nesse momento, já que estamos indubitavelmente pensando no deslocamento desses trabalhadores e do seu ganha pão, considerando que muitos eram trabalhadores informais e prestavam serviços autônomos em áreas de circulação de pessoas e precisavam utilizar transporte público nas mais diversas cidades em razão do crescimento das periferias. Com relação aos transportes, antes mesmo que houvesse a criação de uma agência nacional do transporte terrestre, o que acontecia desde o Império, a iniciativa foi entregue a particulares.

Em 1910, já na Primeira República por meio do decreto n.º.8.324, aprovou-se o regulamento do transporte de passageiros dentro de mesmo Estado. Somente em 1928 mediante o Decreto n.º.18.323, fez-se menção pela primeira vez ao instrumento de delegação do serviço de transporte regular, que dependia de permissão especial do poder concedente (RIBEIRO e PEIXOTO, 2017, p.5-6).

Historicamente observamos que as dificuldades de mobilidade urbana nas grandes capitais serão de acordo com esses movimentos populacionais, o crescimento da urbe e a

gestão do Estado para conseguir desenvolver dentro de um modelo capitalista, respostas para esse desenvolvimento. Destacamos a relevância do papel do Estado, como gestor do espaço urbano e responsável pela confecção e implementação das chamadas políticas públicas dentre elas aquelas que adentraram para o atendimento as necessidades de rede de esgoto, iluminação pública, segurança, lazer e transportes. O que acontece é que muitas vezes observa-se que o Estado não tem recursos financeiros para custear essas obras e na negociação com o poder privado outras nuances vão sendo mostradas.

Nunes (2011, p.11) observa, entretanto, que a evolução da infraestrutura de transportes em nosso país “está relacionada às estratégias dos grupos sociais e políticos hegemônicos (...), que a implantam e dela se utilizam”. Sobre este aspecto, Aragão *et al* (2001) desperta a atenção para o fato de que também não se pode compreender a evolução da história dos transportes brasileiros sem uma abordagem multidimensional. Tal observação relaciona-se com a questão de que “não podem ser olvidadas as relações entre o transporte e o desenvolvimento geral da sociedade, nos planos político-econômico, social, tecnológico, cultural e geográfico” (ARAGÃO *et al*, 2001, p.95).

Não é a toa que analisamos que muitos projetos de reformas para além das questões sanitárias e higiênicas atendiam às vantagens econômicas dos grupos particulares que investiam e seriam contemplados por elas, como as reformas portuárias e a instalação de transportes seja de carga, seja de pessoas beneficiados com recursos oriundos do café ou do açúcar dos produtores rurais ou comerciantes locais. A melhoria das vias públicas tinha relação com a revitalização dos centros econômicos para atração de compradores e investimentos apoiados por uma elite.

Aragão *et al* (2001) coloca que o desenvolvimento da indústria automobilística possibilitou ao poder público grande destaque e responsabilidade pelo desenvolvimento dos transportes do país: “primeiramente, ele empurra a ferrovia, moribunda para fins de investimento do capital privado, para os braços do governo, e esse ainda fica com a responsabilidade exclusiva pelo investimento nas rodovias” (ARAGÃO *et al*, 2001, p.101).

Como parte do cenário descrito, Recife e sua Região Metropolitana cresceram gerando, como as demais cidades do país, a necessidade de pensar os transportes, sobretudo porque o deslocamento das pessoas está ligado às áreas de trabalho e estudo, mas também a questões de saúde.

3.3 MOBILIDADE URBANA NO RECIFE DA PRIMEIRA REPÚBLICA

A expansão populacional do Recife e dos municípios do seu entorno reforça uma tendência centro periferia que caracteriza as metrópoles brasileiras. De acordo com o Observatório das Metrópoles (2006, p. 20):

no processo de periferização característico da expansão das grandes cidades brasileiras, a população pobre, também se desloca na busca de condições de acesso a terra e a moradia avança para as bordas da malha urbana e intensifica o núcleo metropolitano ocupando terrenos que se situam nas margens do mercado imobiliário.

Com a modernização se deu a chegada do progresso e a necessidade de pensar o futuro. E como a sociedade recifense recebeu as alterações desse advento no início da primeira República, na transição do Império para a República? Na segunda metade do século XIX, o Recife receberia os primeiros transportes sobre trilhos urbanos, que mais tarde, o poder público não dispendo de meios para investir na sua implantação, entregou a particulares que quisessem empreitar o desafio. Zancheti (1989, p.226) afirma que pela lei n. 641, de 26 de julho de 1852, "a província dava garantias à iniciativa de particulares para a construção de ferrovias. Sendo os ingleses a utilizarem dessa abertura para ampliar o mercado de expansão da construção de ferrovias”.

Durante o século XIX, com o processo de independência e os encaminhamentos políticos, observamos um surto de industrialização nos centros urbanos brasileiros, o surgimento de fábricas de tecidos em Recife e a preocupação com o escoamento da mercadoria para o porto. Pelas peculiaridades geodinâmicas do Recife, o transporte fluvial era muito aproveitado inclusive ligando Recife a Olinda. Em razão de tais peculiaridades, recentemente, têm sido promovidas campanhas para o retorno da navegabilidade dos rios como uma alternativa para a mobilidade urbana na atualidade. De acordo com Costa (2008), a mobilidade urbana não diz respeito apenas ao acesso aos meios de transporte, mas aos problemas que "envolvem também questões ambientais, econômicas, sociais e comportamentais mais complexas, aspectos ligados ao planejamento físico das cidades, além de preocupações com o financiamento e a gestão sistêmica da mobilidade" (COSTA, 2008, p. 2). Assim, ao concordarmos com a autora, podemos inferir que a mobilidade urbana

relaciona-se à qualidade de vida das pessoas e está diretamente implicada com o planejamento urbano.

Com o crescimento populacional do início do período republicano, a carência de vias públicas mais adequadas para a cidade, assim como de transportes, ficaram mais visíveis devido às dificuldades de deslocamento. De acordo com Duarte (2005, p.18):

[...] entrando no terceiro quartel do século XIX, O comércio se consolidava cada vez mais e o povoamento tendia a se expandir rumo ao continente. Todavia, os deslocamentos nesses espaços dependiam quase exclusivamente da aquavia, já que a via terrestre se sujeitava ao uso de cavalos, dos carros de bois e escravos, esses meios apresentavam maiores despesas de acesso. As canoas continuavam o mais importante meio de transporte da época. Conduziam pessoas, água potável, móveis, utensílios e material de construção entre outros produtos.

O Recife era uma cidade que se locomovia por meio de canoas que transportavam pessoas de Olinda para Recife. O rio Capibaribe ligava os três bairros principais da cidade – Recife, Santo Antônio e São José – e estes com os subúrbios. Atravessando o ponto de encontro dos rios Capibaribe e Beberibe rumava-se para Olinda, o que favoreceu a integração dos canoeiros à paisagem urbana. Com o domínio sobre a situação, havia navegabilidade tranquila entre a Beberibe e o Capibaribe. Mello (1978, p.71) afirma que:

[...] a expansão do Recife dependeu do transporte fluvial e especialmente a canoa indígena. Desde o século XVI, ela assegurava as comunicações entre Recife e Olinda, de um lado e Recife e os engenhos da Várzea do Capibaribe do outro. Para colocar novos pontos de contato e ligação a administração de Voltaire mandou abrir estradas que possibilitassem ligações com áreas mais remotas da cidade que foram ocupadas por pessoas mais carentes.

O Canoeiro, profissão que só lembramos em setores turísticos, quase nem falamos mais, nessa época era uma profissão bastante necessária, já que o mesmo transportava água, mercadoria e pessoas. Muitas famílias abastadas tinham canoas e escravos próprios para garantir o abastecimento de água limpa. Na travessia esses profissionais, na sua maioria, eram negros e pardos alguns eram homens livres, mas a maior parte era de escravos. Carvalho (1998, p. 98) aponta que

Os escravos canoeiros eram violentamente reprimidos e vigiados com especial rigor. Não apenas pelo valor que tinham, mas também pela mobilidade inerente a sua ocupação que certamente facilitava a fuga. Nessa profissão o escravo circulava e cresciam também seus elos de convivência com outras pessoas ampliando a rede de

escravos que se ajudavam mutualmente. Outra forma era fazer uma renda paralela para comprar sua alforria.

Outro a estudar a questão dos canoieiros foi Cabral de Melo (1978, p. 72). Ele chega a afirmar que “os canoieiros eram uma irmandade organizada, reunindo-se na capela, organizando festa e procissão havendo inclusive uma hierarquia entre eles”. Carvalho (2010, p. 39) “ressalta que a importância dos transportes fluviais entre o período colonial e o século dezanove pode ser facilmente observada na iconografia recifense. Por outro lado, as estradas eram poucas e sem condição de tráfego com segurança”.

Observa-se à época uma mudança permanente nas margens do Rio, áreas de valor de mercado valorizadas, disputadas pelo mercado imobiliário atraindo investimentos e atendimentos políticos com obras que visavam atender necessidades de infraestrutura como saneamento, vias públicas calçadas e ampliação de transporte coletivo. O perfil de deslocamento dos habitantes do Recife nessa época esteve relacionado com a localidade preferida pelos abastados e sua preferência por morarem próximo às margens ribeirinhas, os valores das residências de aluguel e o afastamento das pessoas que não podiam arcar com um custo de vida alto dessas áreas de ocupação residencial. Esses fatores interferiram e estão presentes até hoje no perfil socioeconômico de determinados bairros. Para Castells (2013), apud Cadaval (2014, p.10), a mobilidade é um direito universal e a imobilidade estrutural das metrópoles brasileiras seria resultado do “modelo caótico de crescimento urbano produzido pela especulação imobiliária e pela partidária gestão municipal e do transporte posto a serviço da indústria do automóvel”. Nesse sentido,

tanto as diligências quanto as embarcações constituíam-se como obstáculos nos meios de locomoção os quais se apresentavam bastante precários, cobravam tarifas consideradas elevadas e também não acompanhavam o ritmo do desenvolvimento de uma urbe bastante movimentada que se ocupava em grande parte de exportar seus produtos agrícolas, movimentar o comércio interno e distribuir mercadorias importadas a nível local e regional (DUARTE, 2005, p. 63-64).

Em 1839, na Gestão de Rego Barros, o Recife ganhou um novo estilo de transporte era uma espécie de carruagens puxadas por cavalos, o ônibus da época, de propriedade de um inglês e que passava pelas localidades da Madalena, Apipucos e Olinda, estendendo seu percurso para a Vila de Santo Amaro em Jaboatão. A atuação desses transportes não aboliu o

uso das vias fluviais e nem tão pouco diminuiu os custos do deslocamento, que continuavam a ser altos e com condições precárias, devido à qualidade das estradas.

O uso da Carruagem era privilegio das elites e devidamente controlado pelas autoridades, haja vista, o alvará de 2 de abril de 1778, permitindo aos bispos possuírem as de duas bestas, sendo as de mais de duas proibidas na corte de Lisboa e uma légua em redor, exceto os coches dos embaixadores e ministros e dos cardeais, patriarcas e arcebispos. Havia no Recife, em 1817 apenas seis carruagens que pertenciam as seguintes personalidades: O governador no Pinto de Miranda Montenegro; o Bispo D. Fr. Antônio S José Basto, O intendente de Marinha e o Chefe de divisão Cândido Jose Luís de Mendonça (um dos Mártires da Revolução de 1817) e o Cronista Dr. Francisco Soares Mariz procurador da Fazenda Real de Olinda. (CAVALCANTI, 1977, p. 295-296).

Em 1867, o Recife atingia uma população de aproximadamente 80.000 habitantes. Os transportes se desenvolviam lentamente e as hidrovias eram a principal forma de locomoção, cuja agilização era, cada vez mais, necessária. Segundo Cavalcanti (1977, p.295).

o primeiro transporte coletivo no Recife foi uma balsa (o VEER) um serviço de balsa, local onde depois foram construídas as pontes. Aliás, ao que tudo indica, somente no primeiro, nem todos os pontos eram balsas, na maioria eram usados botes, tanto em afogados por ser local mais raso os escravos vadeavam a pé ou a nado e os cavaleiros além deles levavam alguém na garupa, fato considerado abuso lesivo aos contratadores de VEER.

Em 1871, um dado interessante remonta Recife como a primeira capital brasileira a dispor de transporte urbano por bondes. É que os bondes tracionados por animais, geralmente burros, chegavam as suas ruas para fazerem o deslocamento das pessoas. Cavalcanti (1977, p. 296) aponta algo sugestivo de investigação, pois que

[...] era curioso notar – mesmo digno de estudo mais acurado – a democratização das massas através dos transportes coletivos urbanos. Ao que parece essa nossa afirmativa transcende a indagação político filosófica não cabível na modéstia do nosso trabalho – a coletivização provocada por aqueles meios de transportes coincide com novas doutrinas pregadas pelos filósofos, sobretudo os enciclopedistas pois nas diligências ou nos ônibus e depois nos trenzinhos e nos bondes começava-se a ter um contato mais próximo com as elites e media elite, isto durante o percurso cotidiano, formando uma intimidade, senão de amizade pelo menos de conhecimento e vulgarização.

Outro ponto importante no contexto da chegada desse transporte foi à mudança na paisagem. O transporte sobre trilhos e as ruas estreitas ou não calçadas eram fontes de empecilhos. Segundo Menezes (2016, p. 86):

Aquele trem urbano, a vapor, o carro puxado por animais, o bonde de burros, este depois movido à eletricidade, criou um problema em relação às ruas, essencialmente as estreitas. Esses últimos, por se deslocarem sobre trilhos, criaram a necessidade de

um lugar para os trilhos nas ruas, o que as diminuía em largura, principalmente em certas artérias estreitas de uma malha urbana antiga.

Apesar da construção de uma rede de trilhos, só no ano de 1914 é que foram introduzidos os bondes a vapor. Funcionando paralelamente, os dois tipos de bondes que operavam pertenciam a empresa Ferro-carril de Pernambuco que se tratava da antiga Pernambuco Street Railway.

A linha inicial foi do Recife até a povoação dos Apipucos. O início das linhas ficava no Largo do Capim, (detrás do hoje Liceu de Artes e Ofícios, em Santo Antônio), ou Mundo Novo, seguia na direção da Rua Formosa, atual Conde da Boa Vista, seguindo pelo Caminho Novo até Manguinhos e daí o caminho antigo já referido que levava a Apipucos. Este transporte induziu a formação de novos lugares para habitação, que disputavam a proximidade das linhas em investimentos especulativos imobiliários. Em 1867 estava pronta a primeira linha. (REZENDE 1997, p. 61).

A chegada do transporte geralmente representava o desenvolvimento e a habitabilidade daquele espaço com loteamentos ao longo dos trilhos, como foi divulgado num jornal da época. Todavia, a qualidade do serviço era questionada pelos usuários, pois gerava uma série de descontentamento. Eram costumeiros os atrasos e faltavam melhorias na conservação dos trilhos, atrasos e falta de asseio nos vagões, reformas nas estações e disputas com a empresa de bondes, falta de expansão e recursos, que vieram acelerar a desmobilização de serviços de atendimento importantes a certos arrabaldes.

Há uma relação entre a disposição dessas linhas e a habitação e os serviços públicos. Tudo funciona com boa mobilidade, e assim, qualidade de vida, por conta da pouca densidade das habitações e da escala da cidade (visível nos mapas de 1906, 1924 e 1932), que naquele ano abrigava cerca de 150.000 habitantes em seu termo, número este estimado pelo engenheiro sanitário F. A. Saturnino de Brito para sua proposta de saneamento do Recife, compreendendo água, lixo, esgotamento de dejetos e de águas pluviais (MENEZES, 2015, p. 97).

É interessante observar que a chegada dos transportes vai aos poucos acompanhar as transformações que o Recife vivenciaria, a cidade vai deixando de ser a terra dos engenhos, Engenho da Torre, da Madalena, de Casa Forte, mas as antigas passagens dos engenhos permanecerão, darão origem aos elos entre os bairros e o caminho percorrido pelos transportes. Com a desagregação da propriedade de muitos engenhos, a divisão das terras, a terra ocupada dará origem aos arrabaldes. Antigas linhas de comunicação dos engenhos serão agora locais de passagem, a população vai presenciar o surgimento das linhas de transportes que diminuam distâncias. Menezes (2016, p. 83) aponta como “nova organização urbana capaz de requerer outras formas de transporte, diante das alterações nas distâncias resultantes

entre o centro do Recife e seus arrabaldes. Caminhos existiam e ligavam os engenhos entre si”.

Uma cidade que desejava ser moderna, a modernidade estava entre nós, eram necessárias reformas para dar conta de um novo transporte que estava chegando o automóvel. De acordo com Rezende (1997, p. 60):

os primeiros automóveis trouxeram transtornos e admirações já no início do século XX, quando o famoso médico Octavio de Freitas desfilava com seu Renault pelas ruas da cidade. Iluminado a carbureto com apenas dois lugares, deixara um rastro barulhento por andar provocando perplexidade e comentários dos mais diversos. Mais que tudo, se exaltara a sua velocidade que fizera inveja em quem era obrigado a recorrer aos chamados carros de cavalo. Na década de vinte os automóveis ganham grande espaço nas propagandas de jornais.

O ritmo dos transportes, a velocidade do circular, engloba a velocidade com que a cidade mudaria o crescimento da população, a ocupação de áreas mais afastadas, o aumento do número de linhas de bondes, e o número de automóveis levariam a mudanças urbanas que modificaram um Recife.

No Recife antigo 2/3 dos prédios coloniais vieram abaixo. No seu lugar, duas grandes avenidas, semelhantes em concepção à Avenida Central do Rio de Janeiro, determinaram os eixos principais da reforma urbana projetada. Parcelado todo o trecho demolido, nos lotes foram erguidos prédios de gostos ecléticos, então a modernidade desejada pelo gestor. O problema da mobilidade urbana, relacionado naturalmente com a qualidade de vida na cidade, foi se agravando até que, a exemplo daquelas medidas diretamente relacionadas com o automóvel, o bonde elétrico, a cidade começava a ter pressa a querer encurtar as distâncias, os velhos bondes puxados a burro da Companhia se despedem dos muitos serviços prestados às linhas que serviram a Madalena, Jiquiá, Capunga, Fernandes Vieira e o Dérbi. Quem quisesse ir até mais longe se valia dos trens, estes chegavam até dois irmãos, Casa Amarela, Várzea, Beberibe, Olinda, com suas estações iniciais ficando no centro da cidade nas ruas do Sol e da Aurora (REZENDE 1997, p. 59).

O horizonte da mudança e da evolução tecnológica não agradava a todos. Sette (1948, p. 9) no livro Arruar²⁶ histórias pitorescas sobre o Recife Antigo escreve:

Hoje, já não se sabe arruar direito. Anda-se, ou melhor, corre-se pelas ruas, os meios de transportes não favorecem esse prazer dos antigos. O automóvel, os ônibus passaram rápidos, indiferentes ignorantes. Não importa o percurso, apenas o término. O rio, as árvores, o templo, a rua, a estrada, o sobrado, o tipo popular, a

²⁶ De acordo com o próprio autor, Arruar! Ver apenas, não! Sentir a cidade. Evocar seu passado, partilhar do seu presente, sonhar com o seu futuro. Encontrar interesse vivo numa fachada de azulejos, numa pedras de calçamento, num bico de telhado, num cocuruto de mirante, numa cara de transeunte, numa escadaria de igreja, numa jaqueira de muro, num interior de loja, num lampião de esquina... Arruar.... Conhecer e recordar. Pisar e querer adivinhar os que já pisaram. Ser ao mesmo tempo a geração de agora e as gerações de outrora. Arruar... Passatempo e análise. Regalo dos olhos e entendimento dos espíritos. Arruar... Ver as ruas e penetrar-lhes a história. A história cronológica e a história social. (SETTE, 1948, p.9)

ponte, o nome local, que fiquem depressa para trás. Não se arrua mais. Chispa-se, voa-se... O bonde, que sempre consentia um vagar para esse prazer, hoje com a superlotação é um sacrifício.

Mario Sette, não esconde que tem saudades de um Recife sem automóvel, todavia este cada vez mais se incorporava a cidade, suas promessas de desenvolvimento estão presentes. Rezende (1997, p.61) “aponta que o automóvel se incorpora irreversivelmente à paisagem da cidade com seu fononar com sua capacidade incrível de provocar soluções e desejos”. As propagandas dos jornais mostravam o poder de sedução do novo transporte e a ideia do fetiche da mercadoria estava bem presente. Segundo Rezende (1997, p. 62) “a imprensa reserva parte de suas páginas para destacá-los, mostrando como são importantes para o financiamento das suas atividades. [...] o valor de troca impulsiona o movimento dos objetos e ultrapassa a medida comum e material de seus custos”.

A questão que pode ser levantada é que essa novidade não era para todos, mas para aqueles que podiam financiar a sua aquisição, sonho de muitos, realidade de poucos. A maioria da população continuava dependente das empresas de bonde e de trilhos urbanos, e constatavam observando as dificuldades de os mesmos acompanharem o ritmo da evolução em transportes, que já eram obsoletos se levassem em conta a velocidade dos automóveis e o bonde puxado a burros que ainda estava em atuação paralelamente ao bonde elétrico. A população crescia, mas a malha urbana de transportes ficava obsoleta.

A pressão social e as reivindicações não atendidas geravam insatisfações, a população reagia a essas dificuldades em forma de protesto, que geralmente, consistia em que os bondes a tração animal fossem virados e incendiados. Esses protestos contribuíram muito para extinção desse modal de transporte.

As coisas ganham uma urgência, os anos parecem passar mais rapidamente, a população cresce e o Recife já não é a cidade que todos imaginam se conhecer. As suas distâncias, os seus ruídos, os seus ritmos, as suas trilhas, as suas cores, os seus esquecimentos, as suas lembranças, mudam ou parecem mudar com mais velocidade. As pessoas vão se sentindo, aos poucos, aprisionadas por um cotidiano mais largado do passado, com os olhos fascinados ou intimidados pelo novo. Algumas resistem, outras assumem a tensão e deixam-se seduzir pelas representações do moderno (REZENDE, 1997, p. 72).

A cidade mudava, mas não de forma igual para todos, que a sentiam e vivenciavam de maneiras diferentes. Os embates eram muitos desde os discursos político, artístico, literário e social. Esse Recife que ganhava uma nova vida social expressa no poema “Tarde no Recife”,

no qual Cardozo deixa expressa em seus versos os novos itinerários de uma cidade que se modernizava tentando encontrar um ponto de convergência entre o tradicional e moderno.

Tarde no Recife.
 Da ponte Maurício o céu e a cidade.
 Fachada verde do Café Maxime,
 Cais do Abacaxi. Gameleiras. Da torre do Telégrafo Ótico
 A voz colorida das bandeiras anuncia
 Que vapores entraram no horizonte.
 Tanta gente apressada, tanta mulher bonita;
 A tagarelice dos bondes e dos automóveis.
 Um camelô gritando: – alerta! Algazarra.
 Seis horas. Os sinos.
 Recife romântico dos crepúsculos das pontes,
 Dos longos crepúsculos que assistiram à passagem dos fidalgos holandeses,
 Que assistem agora ao movimento das ruas tumultuosas,
 Que assistirão mais tarde à passagem dos aviões para as costas do Pacífico;
 Recife romântico dos crepúsculos das pontes
 E da beleza católica do rio. (CARDOZO, 1971, p. 34).

O Recife ilustrado por Cardozo coloca as novidades da urbe, sobretudo nos meios de transportes que movem uma cidade e mudam uma paisagem. A economia açucareira necessitava de transporte mais moderno para levar a mercadoria ao porto da cidade, tornando essencial a construção de estradas de rodagem e, mais tarde, estradas de ferro para facilitar o tráfego entre o porto e as instâncias de produção agrícola. Mas, o Recife foi também um centro de situações de conflito no campo da política durante o século XIX, palco de movimentos revolucionários entre o governo central e a política do esquecimento da coroa e reivindicações por recursos.

Nesse cenário, a capital da província tendia para um contínuo crescimento, impelido pelo seu movimento portuário, incremento mercantil, desempenho das manufaturas e o surgimento das indústrias. Essa situação contribuía para a diversificação de empregos e atividades, atraindo mais pessoas para a urbe e indicando um propenso assentamento habitacional nos arrabaldes (DUARTE, 2005, p. 17).

Assim, o setor de transporte da cidade era uma importante atividade, cuja necessidade se fazia sentir também em função das exigências de maior rapidez, encurtamento de distâncias visando o melhor deslocamento entre o centro do Recife e os emergentes arrabaldes. Devido a

questões socioeconômicas, as pessoas precisam utilizar transportes coletivos públicos diariamente, necessitando da abertura de estradas e de reformas que suscitem mudanças na paisagem, seja através das demolições, ou das readaptações das pessoas a nova dinâmica de terminais integrados e de corredores de ônibus.

De acordo com Duarte (2005, p. 42), "em 1817 apenas seis carruagens circulavam na cidade e a utilização da via terrestre para acesso de fora das portas era quase hegemônica do cavalo de sela, pois esse conseguia, pela sua robustez, adentrar as trilhas e se sobressair". No Império alguns gerenciadores do Recife, vão se destacar ao propor um novo olhar para os problemas públicos da cidade, como o fornecimento de água quando o governador Rego Barros normatizou a lei n 641, de 26 de julho de 1852, por meio da qual o governo dava segurança a empreendimentos particulares para a construção de ferrovias.

No momento atual, o poder público é chamado a pensar sobre a qualidade do deslocamento, tempo e benefício; a dirigir o olhar sobre o campo do bem-estar da população que padece com o estresse contínuo de filas enormes, atrasos, veículos em mal estado de conservação, além da violência dentro dos coletivos. De acordo com o Art. 2º da Lei 12587/2012:

a Política Nacional de Mobilidade Urbana tem por objetivo contribuir para o acesso universal à cidade, o fomento e a concretização das condições que contribuam para a efetivação dos princípios, objetivos e diretrizes da política de desenvolvimento urbano, por meio do planejamento e da gestão democrática do Sistema Nacional de Mobilidade Urbana.

Ao mesmo tempo, existem projetos atuais que visam à construção de uma mobilidade urbana sustentável²⁷, sobretudo pensando no meio ambiente, na qualidade de vida, na saúde das pessoas, como observamos com a criação de ciclovias que apareceram nos últimos anos nas regiões metropolitanas. Assim, os VLTs, ônibus limpos, requalificação dos passeios públicos, que funcionem como pistas de caminhada e a questão da acessibilidade, são alguns exemplos.

Uma matéria publicada por um jornal de grande circulação da RMR, em 2015, identificou que os sete maiores problemas enfrentados pelos usuários/as de ônibus da região são: superlotação, pontos de parada sem abrigo, calor e aperto, queima de

²⁷ "A Mobilidade sustentável é responsável por planejar de forma integrada a interdependência entre ambiente, saúde, direito a cidade, geração de emprego e renda, cidadania, moradia e outras iniciativas em políticas públicas, fontes de energia e, principalmente, integração entre todos os meios de transportes, em especial os públicos." Disponível em: <https://www.fragmaq.com.br/blog/entenda-o-conceito-de-mobilidade-sustentavel-e-os-grandes-desafios-para-seu-desenvolvimento/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

paradas, insegurança, dificuldades com a leitura biométrica durante o embarque e má educação de alguns passageiros/as. (SILVA, 2018, p. 28).

Entendemos ser necessário refletir sobre mudanças e permanências no tempo da viagem, nos engarrafamentos constantes dos grandes centros, no direito à segurança e ao conforto, mas também comparar o custo benefício, o valor da passagem, que já suscitou revoltas contra o repasse dos aumentos ao salário dos motoristas de ônibus, a instalação das catracas eletrônicas com fim dos cobradores. É também importante o debate da dupla função que querem atribuir os motoristas de coletivo que além de já terem uma jornada de trabalho muito desgastante, agora terão dupla função pois assumem também o papel de cobrador²⁸. Essas são mudanças visíveis na dinâmica do tempo, que devem compor os debates de sala de aula, sobretudo do Ensino Médio.

O que foi noticiado no dia 16 de janeiro de 2020, na TV Jornal afirmava que o “Recife tem o pior deslocamento de metrô e ônibus do mundo”. Fato que constatado nos discursos de muitos que fazem uso dos terminais e paradas de ônibus. Também são comuns reportagens sobre o metrô quebrado e os passageiros terem que desembarcar e andar sobre trilhos, correndo riscos. Em alguns dias do ano, quando nos deparamos com uma paralisação de condutores de ônibus por melhores salários, a situação fica caótica nesses momentos. Essas são evidências da complexidade vivida nas capitais brasileiras, a exemplo do Recife, cuja mobilidade urbana deve compor os temas a serem discutidos, pesquisados, ensinados e aprendidos no ensino médio.

Esses acontecimentos na cidade interferem na vida de milhares de pessoas que fazem uso desse transporte coletivo, no dia a dia do comércio, da indústria, nas escolas e nas universidades que ficam sem funcionar com regularidade. É uma maratona para pessoas pensarem como irão fazer para darem continuidade a sua rotina. Embora exista mais recentemente uma Política Nacional de Mobilidade Urbana, instituída pela Lei nº 12.587/2012, que tem como objetivo central:

[...] contribuir para o acesso universal à cidade, o fomento e a concretização das condições que contribuam para a efetivação dos princípios, objetivos e diretrizes da política de desenvolvimento urbano, por meio do planejamento e da gestão democrática do Sistema Nacional de Mobilidade Urbana (BRASIL, 2012, Art. 2º).

²⁸<https://diariodotransporte.com.br/2020/12/14/justica-de-pernambuco-suspende-lei-que-proibe-dupla-funcao-no-transporte-coletivo-de-recife/>

No entanto, indagamos como os cidadãos têm participado das discussões em torno de um plano local sobre a mobilidade? Os debates em torno dessas reformas envolvem além das políticas públicas, os interesses particulares e os interesses das comunidades, essas nem sempre instrumentalizadas para o debate oportuno. É imprescindível, constatar e pensar como somos dependentes das formas de locomoção que existem hoje e como isso ocorria no passado tão próximo. “Pensar a cidade é voltar-se para as pessoas e ver através da perspectiva delas, reconhecendo-as enquanto sujeitos desse processo. Do contrário, a cidade infla instantaneamente, mas não se sustenta, não tem movimento” (SILVA, 2018, p. 22)²⁹. Esse movimento promove várias mudanças que nos trouxeram elementos de embate para rever as trajetórias que nos conduziram por determinados caminhos e escolhas políticas. Escolhas que levantaram questionamentos, como na greve dos caminhoneiros, quando tantos perguntaram o porquê das rodovias como um único modal na integração de um país?

Pensar nos transportes é uma viagem pelos caminhos da história política e econômica do país e pela ligação do campo agroexportador à cidade portuária, da cidade industrial à região metropolitana, da modernidade que trouxe os parâmetros da urbanidade, das BR aos BRTS, do trem ao metrô, escolhas políticas que envolvem olhares sobre a historicização dos transportes e as mudanças do modo de ver e sentir a cidade.

As decisões políticas que se cruzam na história das decisões dos planos e dos empreendimentos, que pensaram em transportes, como os planos que decidiram a vida de milhares de pessoas, do abraço ao adeus, do retorno à partida, as histórias se cruzam nos trilhos e apitos e permanentemente se transformam na aceleração da história. De acordo com Vasconcellos (2012, p. 35), “a necessidade de circular está ligada ao desejo de realização das atividades sociais, culturais, políticas e econômicas consideradas necessárias à sociedade. Adicionalmente, a circulação está ligada aos fatores de acessibilidade e mobilidade urbana”.

No capítulo a seguir apresentamos uma proposição didática para vivência com estudantes do ensino médio na qual os estudos sobre as características gerais da Primeira República brasileira e as mudanças registradas nos meios de transporte à época, em especial no Recife, são tomadas como apoio aos estudos sobre mobilidade urbana e meios de transporte no tempo presente.

²⁹Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32456/1/DISSERTA%20Mar%20Silva.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

4 MOBILIDADE URBANA NO RECIFE: TRILHANDO NOVOS CAMINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo apresentamos a forma como está organizada a proposição didática – *caderno de atividades* – sugerida para ser desenvolvida com estudantes do ensino médio, cujo ponto de partida são algumas questões sociais que afetam o cotidiano dos jovens no que diz respeito à mobilidade urbana e, em especial, aos meios de transporte. Entendemos que a compreensão dos estudantes sobre tais questões deverá ser favorecida de forma potencial pelos conhecimentos históricos sobre o tema, articulados aos períodos representativos das transformações sociais e culturais com impacto no desenvolvimento das cidades e na historicidade dos transportes no Brasil.

4.1 APRESENTAÇÃO DO CADERNO

Ao pensar sobre o cotidiano da sala de aula e as atribuições de um professor nesse contexto, percebemos o mesmo como mediador, mas também como protagonista desse processo. Entendemos o quanto vale para todo professor e professora a atenção e a reflexão dos estudantes no decorrer de uma abordagem ou da exposição de um tema histórico em sala de aula.

Observamos como a nossa ação e ofício docentes estão alicerçados na nossa visão de mundo e no olhar pedagógico, que muitas vezes, estão alinhados com a nossa formação de professores de história. E é a partir deste olhar que colocamos foco e escolhemos determinados temas para serem abordados e discutidos no Ensino Médio com os estudantes.

Reconhecemos que uma aprendizagem histórica bem sucedida é aquela que se preocupa em formar o cidadão crítico e reflexivo, um sujeito participativo que dialogue com a sociedade, envolvendo-se com seus problemas estruturais, observando sua construção histórica e propondo soluções para uma construção social mais democrática e igualitária. Uma aprendizagem que favorece o desenvolvimento da consciência histórica para um estágio mais complexo e possibilita gerar significados temporais, ou seja, pensar através da História o presente, o passado e o futuro, como afirma Jörn Rüsen (2010).

Nas últimas décadas muitas publicações têm sido editadas e processos de formação continuada têm sido realizados no intuito de nos fazer refletir e repensar nossa ação profissional no contexto escolar, sobretudo da Escola Pública. Contudo, vivenciamos uma permanente tensão diante das problemáticas atuais que requerem a defesa do ensino de História e da sua importância funcional, ou sua obrigatoriedade no Ensino Médio. Ou ainda, o enfrentamento das reformas do ensino a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além das expectativas de sermos chamados a pensar os itinerários formativos e a oferta de disciplinas eletivas em uma etapa crucial da formação dos jovens, que é o ensino médio. Essas situações culminam não só com a busca por uma formação continuada que contemple elementos e argumentos para nos contrapor a essa perspectiva, mas também a elaboração de propostas para adicionar temas que façam sentido para os estudantes ao nosso programa de ensino.

Diante desse cenário, ao nos depararmos com a necessidade de elaboração de uma proposição didática atendimento ao requisito do Mestrado Profissional em Ensino de História, buscamos agregar tal exigência a uma demanda emergente da sala de aula de história do ensino médio.

Assim, o tema desenvolvido neste caderno de atividades surge da perspectiva de atrair o estudante a partir da sua experiência diária como um ser que se desloca de um lugar para o outro no seu município, que é transeunte ou faz uso de transportes públicos. Utiliza ciclo faixas em locais onde elas existem ou disputa espaços com veículos maiores em vias compartilhadas. Vivencia problemas como engarrafamentos, greves e paralizações de motoristas de coletivos, ou de motoristas de caminhões fechando as principais BRs do país. Convive com vias em estado de conservação precário, seja pela presença de buracos, seja pelos alagamentos provocados por chuvas.

Assim, pensamos como esse cotidiano pode servir como pano de fundo para discutir decisões que historicamente marcaram o processo de integração do país e as decisões políticas que foram encontradas para o atendimento à população e como esta reagiu em diversas situações.

Para isso, pensamos primeiramente no professor e na sua dificuldade, muitas vezes de tempo, já que muitos chegam a trabalhar três expedientes por dia, o que dificulta pesquisar e procurar um material mais acessível que contribua para atrair o estudante na perspectiva de fazê-lo conquistar uma aprendizagem mais significativa. Não se trata de propor um receituário

sem possibilidades de adequação ou modificação, mas de tentar colaborar com a árdua tarefa docente.

Essa proposta representa um sopro de inspiração que pode levar professores e professoras a outras buscas, criações e enfrentamento de desafios. A mobilidade urbana deixa de ser um desafio ou problemática atual das grandes metrópoles distanciada dos jovens e passa aqui a ser um tema gerador para estudo na disciplina de história. Um tema que esperamos possa mobilizar os estudantes a percorrer caminhos para compreensão sobre a historicidade dos transportes ajudando-os no entendimento de problemáticas atuais.

Nessa proposta escolhemos trabalhar com fontes históricas audiovisuais, sendo o carro chefe desse caderno de atividades a possibilidade de atrair o estudante, já que essa linguagem está presente no seu dia a dia, fazê-lo compreender as presenças e ausências, as mudanças e permanências históricas em determinado período, no caso, a República Velha. Ao propor a análise de documentos iconográficos, observamos suas possibilidades de abordagem no ensino de história e novas ideias deverão surgir.

Vamos nesse passeio atravessar o tempo? No passeio vivenciaremos algumas experiências por meio das quais vamos dialogando com os colegas docentes a partir das seguintes etapas: comprando o bilhete de passagem, encruzilhada e olhando a paisagem. Nesse diálogo expressamos as concepções de ensino e de aprendizagem histórica que ancoram a proposição apresentada.

4.2 COMPRANDO O BILHETE DE PASSAGEM

Nessa etapa problematizamos a emergência da temática, que apareceu na nossa caminhada como professora de história do Ensino Médio de uma escola pública, quando, tendo em vista a crise econômica e a greve dos caminhoneiros, um estudante indagou: porque estamos reféns dessa situação? Por que se os caminhoneiros param o abastecimento para também? Por que só utilizamos na maioria das vezes um tipo de transporte? Em que momento da História se decidiu por isso?

Eram perguntas inquietantes, que aconteciam no período em que estávamos adentrando o Mestrado Profissional de História na UFPE e que nos rementiam a algumas leituras sobre a consciência histórica, entendida como demanda posta ao ensino de história.

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001, p. 78).

Infelizmente assuntos sobre os quais os estudantes tinham interesse não estavam no programa oficial da disciplina e demandava novas pesquisas, cujas fontes não estão muitas vezes no livro didático. Porém, por vezes aparecem em fotografias para ilustrar determinado período histórico, mas sem visibilidade no texto, ou ainda, são citadas superficialmente e de forma descontextualizada nos planos de governo, quando ressaltam a chegada do Automóvel ou apontam a construção da Petrobrás.

Contudo, nem os livros didáticos nem os programas de ensino discutem ou deixam entrever a problemática de determinado transporte público, ou como é pensada a integração de um país por um determinado tipo modal. Embora esses elementos modifiquem a dinâmica das relações pessoais e sociais em determinado tempo-espço, debates a esse respeito não são contemplados.

Como professores e professoras de História, facilmente identificamos o quanto essa discussão é importante, já que faz parte do cotidiano vivido pelos nossos estudantes. Cabe também registrar que, além de fazer parte do interesse dos estudantes, entendemos como Seffner (1998, p. 34), que:

Cabe ao professor de História montar atividades e roteiros de trabalho onde seja possível mostrar de que forma se deram essas disputas, que procedimentos estiveram envolvidos, que ações foram empreendidas, que grupos agiram que estratégias utilizaram que resultados foram obtidos, etc.

As discussões sobre conceitos como Democracia, Cidadania e República, sobretudo na História Nacional do século XX, já fazem parte do nosso planejamento, mas como identificamos na prática a presença desses conceitos e visões nas lutas dos cidadãos por um transporte público que ofereça segurança, rapidez e economia sem falar nos impactos causados ao meio ambiente? Como pensar no pedestre, no transeunte dos passeios públicos sem pensar na inclusão e no direito de ir e vir?

Pensamos nesse trajeto em observar as preocupações com a mobilidade urbana a partir do crescimento das cidades e de sua modernização, buscando identificar em um primeiro

momento o panorama das três primeiras décadas do século XX, com a chegada do automóvel e do bonde como transporte público, o desenvolvimento das vias terrestres em contraposição ao sucateamento das ferrovias. Mas reconhecemos que precisamos ir além do que estamos vivenciando para refletir sobre as escolhas políticas e sociais que envolveram essa trajetória.

A análise de situações não pode ser feita apenas em cima do que está dado, mas precisa levar em conta as faltas e as possibilidades. Se o mundo é um conjunto de possibilidades, então a história de um determinado país, indivíduo ou instituição, é o registro das possibilidades que se efetivaram (SEFFNER, 1998, p. 34).

Argumentamos ser importante para os jovens entenderem como no contexto republicano as cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Recife foram se modernizando. E que projetos urbanísticos serviram de modelo para modificar suas estruturas, promovendo demolições de boa parte do patrimônio dessas cidades para dar lugar à abertura de vias, a reformas portuárias, e aos caminhos por onde circulariam os transportes em paralelo à requalificação do passeio público para os pedestres.

O deslocamento dos transportes na cidade do Recife chegou a descrever seu traçado e os caminhos por onde circulariam cerca de 80 mil pessoas, muitas deslocadas para os arrabaldes originando bairros como Encruzilhada, Ponto de Parada, Fundão, entre outros. O trajeto até os arrabaldes tinha o propósito de atender a demanda de deslocamento das pessoas que moravam nas periferias, em razão do custo de vida mais baixo, mas que precisavam ter meios de deslocar-se para o trabalho ou outras atividades.

4.3 ENCRUZILHADA

Ao abordar a mobilidade urbana no Recife e suas repercussões nos meios de transporte, levamos em consideração as mudanças que o Ensino Médio vem atravessando com a nova BNCC, com as reformas que marcaram essa etapa da Educação Básica e os novos desafios para as escolas e os professores pensarem e formularem os itinerários formativos. Analisamos também a carga horária de muitos profissionais da área de ciências humanas que são convidados a oferecer disciplinas eletivas para os alunos.

Nossa proposta para esse trabalho consiste na elaboração de um caderno de orientações propondo atividades que o professor poderá adequar ao seu cotidiano de sala de aula na abordagem da temática. Embora a utilização de fontes históricas não seja uma proposta nova, apontamos a discussão feita por Caimi (2008) no artigo em que faz um

levantamento histórico sobre o trabalho com fontes na sala de aula da educação básica. A autora aponta que, embora não se trate de algo novo, o que mudou no trabalho com fontes foi o olhar do professor e professora ao problematizar as marcas do passado através de novos procedimentos metodológicos.

Nesse desafio, estão implicados alguns pressupostos que precisam ser considerados e outros que devem ser superados, dentre os quais: 1) para que o trabalho com fontes na sala de aula da educação básica se efetive na perspectiva da produção de conhecimento histórico, necessitamos redimensionar os cursos de formação de professores de história, de modo a possibilitar que os acadêmicos vivenciem, ainda no seu percurso formativo, experiências criativas e consistentes no uso de fontes, do contrário eles reproduzirão o conteudismo / verbalismo das aulas da licenciatura; 2) a compreensão de que a pesquisa e o ensino são dimensões de um mesmo fazer historiográfico/ pedagógico e que aprender história pressupõe compreender os mecanismos e condições de sua produção, guardando as especificidades de cada nível de escolarização; 3) a necessidade de repensar antigas dicotomias colocadas para o ensino da história escolar, tais como conteúdos X métodos, história-narrativa X história-problema, superando abordagens informativas cuja pretensão é esgotar o estudo de todas as sociedades, de todas as épocas e lugares. Ensinar/aprender história na perspectiva da produção de conhecimentos exige fazer opções (teóricas, metodológicas, historiográficas) e estabelecer recortes (temáticos, temporais, espaciais, conceituais) (CAIMI 2008, p. 147).

Essa inovação no ensino pertinente ao uso dessas fontes já vem acontecendo com inúmeros trabalhos e com resultados publicados em periódicos nos últimos anos. Boa parte desse resultado tem apontado para o fato de que uma pedagogia voltada a projetos, além de atrair o estudante com um ensino mais dinâmico oportuniza um cenário de certa ludicidade. Sinaliza ainda que com mais tempo pedagógico o professor pode problematizar conceitos históricos junto aos estudantes observando sua construção e elaboração. A esse respeito, Caimi (2011, p. 3) chama atenção para o fato de que muitas inovações metodológicas "conseguiram tão-somente dar um caráter mais lúdico e atrativo à História escolar, sem necessariamente desafiar os conteúdos selecionados, a perspectiva cronológico-linear, a narrativa protagonizada pelo professor e o papel pouco ativo do estudante".

4.4 OLHANDO A PAISAGEM

Um estudo sobre a História Cultural e sobre novas metodologias apontou que no ensino de história “o uso da imagem possibilita um aprendizado significativo, promove a curiosidade epistemológica e desenvolve o senso crítico” (AMORIM e SILVA, 2016, p. 167).

A imagem, desde o início do século XX com o advento da máquina fotográfica, nos proporcionou a popularização dos instantâneos e, posteriormente, o cinema dinamizou essa imagem e trouxe-nos o conceito da catarse. Observamos a partir de então, o registro de atividades que antes eram retratadas a partir da pintura como sendo o mais dinâmico registro do cotidiano. Embora essas pinturas tenham sido tomadas para ilustrar os livros didáticos, a visão iconográfica das mesmas era outra como afirma Paiva (2002, p. 13-14), ao analisar o potencial analítico-descritivo das imagens atuais:

As imagens construídas historicamente que, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado. Essas imagens são, geralmente e não necessariamente de maneira explícita, plenas de representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado. São, portanto, representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço.

As imagens por vezes são usadas na perspectiva de ilustrar o que é dito ou vivido, mas não seria essa sua principal função, uma vez que constituem documentos com registros das várias formas de representação de tempos e espaços diversos. Muitos de nós professores continuamos a usar a imagem como mera ilustração ou abertura para despertar o interesse do estudante pelo tema, No entanto, é importante que nossa mediação seja pautada por outras visões sobre a utilização dessa fonte.

Assim, ao pesquisar uma imagem e não encontrá-la em nenhum acervo, perguntamos se ela nunca foi produzida, porque não se fez determinada imagem na época em questão, e o que gerou a produção de outras, mas não daquela que estamos buscando. Ao refletir sobre as imagens que foram produzidas e analisá-las percebemos que existem interpretações de diferentes épocas em que foram revisitadas. Segundo Amorim e Silva (2016) isso acontece porque a “imagem é reconstruída em cada época, também é lida, interpretada e compreendida pelo historiador de diferentes formas, dentro de novos significados e valores, de acordo com o momento vivido” (AMORIM e SILVA 2016, p. 172).

Quando apresentamos imagens, independente do contexto histórico de sua produção, elementos que geraram transformações no contexto retratado e expressam como era a vida em sociedade, fazem o estudante refletir criticamente sobre as ações humanas de ontem e de hoje e sobre possibilidades futuras. Proporcionam novas interlocuções entre o olhar do presente e o passado remoto. A partir daí começamos a pensar no desenvolvimento da consciência histórica, pois entendemos como Litz (2009b, p. 6), que:

o aluno precisa despertar para sua capacidade crítica, para uma reflexão sobre as relações humanas e sobre a consequência de suas ações. Naturalmente, que cada época tem sua própria maneira de ver o mundo e que cada grupo social tem seu próprio modo de interpretar a realidade. Estudar os acontecimentos do passado faz com que compreendamos que eles contribuíram de alguma forma para a construção, organização e funcionamento da sociedade.

Como entendemos que essa proposta demanda tempo para a formação desse jovem propomos um formato diferenciado de aula, pensamos uma proposta em forma de oficinas pedagógicas, por que no caminho de ser professor acreditamos nas trocas que existem a partir de experiências que marcaram professores e estudantes de maneira diferenciada no tempo e espaço. Segundo Vieira e Volquind (2002, p. 11), "a oficina é uma possibilidade de quebrar a hierarquia que persiste entre professores e alunos, pois proporciona uma experiência na qual são evidenciados o ensino e a aprendizagem de ambos".

É no encontro em sala de aula que sentimos a necessidade de trocar conhecimentos com nossos estudantes, que fazem uso de diversos tipos de transportes para executar funções cotidianas e observam de diferentes formas as mudanças e permanências em sua historicidade, pois como apontam Vieira e Volquind (2002, p.11) faz-se necessário que “uma oficina, ao ser realizada, evoque três âmbitos do ser humano: o pensar, o sentir e o agir. Ao unir esses três momentos, o aluno reconhece o problema em seu cotidiano, reflete sobre ele e se sente motivado a transformá-lo, de acordo com suas concepções”.

Outra oportunidade que a oficina oferece ao motivar o agir é a constatação de que a história sendo construção permite a ação no tempo presente, o agir que terá resultados futuros. Assim, pensar nessa construção é pensar possibilidades diante de uma realidade socialmente construída, é não negar que o estudante tem direito a aprofundar determinados conceitos, mas sem simplesmente dominar a teoria, é pensar nas relações práticas do agir do cidadão que está sendo formado. A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes. (PAVIANI e FONTANA, 2009, p.78).

Pensando nos processos de ensino e de aprendizagem que ofereçam subsídios para essa proposta elaboramos quatro oficinas pedagógicas com abrangência sobre o tema. A primeira é – *Ponto de Partida* – que propõe um olhar sobre a historicidade dos meios de transportes; a segunda – *Ônibus = para todos, todos mesmo?* – discute o modelo de mobilidade urbana construído historicamente para atender a população, observando mudanças

e permanências nas necessidades desse atendimento. A terceira oficina – *Nos trilhos, o trajeto de muitas vidas* – é um trabalho com mapas para observação das linhas que percorreram os trajetos de expansão da urbe recifense nas décadas de 20 e 80 do século XX, mas também analisar as ciclo-faixas do século XXI. A quarta oficina – *Pelas ruas que andei as calçadas contaram meus caminhos* – tem como perspectiva de observar os caminhos da mobilidade dos pedestres nas grandes cidades.

As oficinas foram elaboradas a partir da necessidade de pensar o conhecimento histórico como pensamos no deslocamento antes de sair de casa, quando preparamos um roteiro que para nós é o planejamento de qualquer viagem. Esta viagem é apresentada em etapas que compõem seu percurso, assim organizado: *entrando na estação, olhando da janela, girando a catraca, encruzilhada e ponto de parada*.

Entrando na estação – nesse momento é proposta uma situação que permita observar os conhecimentos prévios dos estudantes para dar partida às atividades exploratórias. É o momento inicial que cativa o interesse de ingressar no assunto.

Olhando da janela – quem de nós nunca se permitiu olhar pela janela? Nesse item aparecerão sugestões de vídeos, textos, imagens que o professor ou professora pode explorar para aprofundar a temática. Sempre que aparecer uma janela é porque existiu, algo novo na exploração da proposta de abordagem que separamos para futuras incursões, lembrando que na paisagem há sempre algo que o olhar ainda não captou, portanto que as janelas fiquem sempre abertas.

Girando a catraca – é uma chamada ao professor para enquanto mediador explorar as diferentes visões dos estudantes aprofundando o conteúdo em atenção à definição dos objetivos propostos naquela oficina e ao desenvolvimento das competências através da exploração no percurso do conhecimento, a partir dos conceitos historicamente construídos.

Encruzilhada e Ponto de parada – no caminho de uma oficina algo está sendo produzido, é importante saber que muitas vezes surgem dúvidas, aparecem imperfeições ou até acidentes de percurso, é assim também com nossos trajetos pessoais. Em virtude disso, escolhemos os dois bairros da cidade do Recife representativos do tráfego dos trens urbanos nas primeiras décadas do século XX – Encruzilhada e Ponto de Parada – para nomear o item, mas também para pensar os locais das paradas como pontos da história local, e as escolhas que fazemos quando aparecem os impasses, pois caminhos se cruzam e esse é o momento da avaliação. Esperemos observar o estudante pedir parada, pois isso indicará que está pronto

para seguir novos caminhos e atuar no mundo enquanto um cidadão mais consciente do seu papel social.

4.5 PRIMEIRA OFICINA: PONTO DE PARTIDA

Esta primeira oficina aborda o tema historicidade dos transportes tomando como referência a modernização das cidades, sentida a partir das reformas estruturais do período da Primeira República, como o surgimento de novas fontes de energia e iluminação pública, a expansão da malha urbana, a ocupação de lugares mais afastados dos centros e a chegada dos meios de transportes coletivos e individuais.

Para este trabalho, a imagem possui em seu potencial, formas de nos revelar os modos de sentir e pensar de diversos grupos sociais. É também por esse aspecto cultural que a memória coletiva vai sendo construída, favorecendo a criação laços de pertencimento mútuo e unindo os membros de uma coletividade. A fotografia tem se consolidado como uma importante fonte histórica e também como uma linguagem que aproxima os jovens estudantes da realidade observada.

Utilizamos fontes iconográficas do acervo da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), que mostram como as pessoas faziam uso de diversos meios de transportes nas cidades e o que representava para a população a visão da modernidade emergente.

Competência

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (BNCC, 2017 p.133; Competência 1).

Habilidade

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais

hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BNCC, 2017 p.134; EM13, CHS102).

Objetivos

- Desenvolver interpretação crítica sobre a evolução dos transportes através da fotografia;
- Analisar a mobilidade urbana através da ótica contemporânea;
- Demonstrar habilidade de trabalhar em equipe;

Recursos Didáticos

- Datashow e notebook; quadro branco, pincel, papel ofício, xerox;

Metodologia

- Aula expositiva e dialogada;
- Exposição e análise das imagens;
- Leitura e debate do texto;

1º momento – Entrando na Estação

Sugerimos a você professor colocar um som para recepcionar os estudantes com barulho simbólico do tráfego de uma cidade, (<https://www.youtube.com/watch?v=t8F8LXm1tYM>) Enquanto isso, peça aos estudantes que, sem engarrafamentos, formem grupos de cinco ou três estudantes para iniciar um momento de exploração do tema. Cada bloco será chamado de TI (terminal integrado) e cada um pode nomear seu terminal, isso torna interessante porque nas próximas aulas, os estudantes lembrarão seu TI.

A partir daí o professor pode sugerir um momento usando duas ferramentas diferentes, a depender dos recursos tecnológicos mais acessíveis no seu local de trabalho. Uma pode ser

o uso do aplicativo Mentimeter³⁰ para gerar uma nuvem de palavras a partir do tema indutor mobilidade. Cada grupo pode usar o celular de um redator.

Outra forma é distribuir papel e lápis hidrocor colorido e cada estudante gerar palavras a partir do tema mobilidade. O resultado dessa atividade pode ser transferida para o quadro ou projetada em slides no Datashow. O professor expõe o resultado, observando as palavras que ficaram em destaque por sua repetição.

2º momento – Girando a catraca

Esse momento consiste em cada grupo explorar três imagens, estimulando novas leituras pela observação de que as imagens falam tanto quanto um texto escrito sobre os meios de transportes de um determinado período. Uma observação direcionada pelo professor poderá ajudar na (re)construção de elementos de uma época, como a locomoção, o que gerava o movimento, o número de pessoas que se deslocava, quem utilizava determinado meio de transporte.

Em seguida, solicite que os estudantes construam uma linha do tempo dos transportes, explorando o conceito de contemporaneidade ou simultaneidade num mesmo período histórico. As imagens podem se repetir nos grupos, sendo interessante a troca de informações entre os estudantes e novas leituras, uma vez que uma imagem sempre tem algo que nem todos conseguiram relacionar.

3º momento – Olhando da janela

Sugestões de vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=oIWKe5WFn64>

Sugestões de leituras:

http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=860%3Atransporte-urbano-do-recife&catid=54%3Aletra-t&Itemid=1

³⁰ Mentimeter é uma ferramenta interativa que ajuda a criar enquetes e votações em tempo real. Os participantes acessam a ferramenta por meio do link e um código, do seu próprio celular, tablete, notebook onde é gerado automaticamente quando o professor cria a apresentação. O professor pode projetar as respostas que são agrupadas automaticamente em "Nuvem de Palavras". A mesma muda e se atualiza em tempo real. As palavras maiores e mais escuras demonstram aquelas que foram mais mencionadas pelos participantes.

4º momento – Encruzilhada e Ponto de Parada

Ao assistir o vídeo com os estudantes problematize questões da época e questões atuais relativas à mobilidade e aos transportes. Aprofunde a discussão com a leitura do texto sugerido, ou de outros que você possa escolher.

Ao perceber que os transportes passaram por mudanças e tiveram um tempo de veiculação e retirada das ruas da cidade, é importante propor leituras que respondam o que gerou essa mudança nos transportes? O que essas mudanças promoveram no tecido urbano? Como isso atendeu às necessidades da população no seu deslocamento? Como esse passado está presente nos deslocamentos atuais? O professor pode disponibilizar textos, poemas, lembranças que os estudantes podem ser convidados a pensar e desenvolver em relação ao transporte do futuro, ao trânsito e a população na sua cidade.

4.6 SEGUNDA OFICINA: ÔNIBUS = PARA TODOS! TODOS MESMO?

Essa oficina pretende provocar reflexões sobre mudanças e permanências na oferta de serviços de transporte coletivo. Compreendemos que esse atendimento é crucial para a população que diariamente faz uso do transporte público.

De longas datas convivemos com questões referentes à superlotação, ao tempo de espera, ao aumento de passagem, às mudanças no trânsito, que não são encaradas pelos governos como um grave problema no fluxo das grandes cidades prejudicando seus empreendimentos.

Percebemos que medidas político-administrativas e de interesses pessoais dos donos das empresas de transportes que ofertam esses serviços, já vêm de longo tempo e atravessam impasses entre a margem de lucro e o respeito às necessidades básicas dos cidadãos. A legislação garante que os transportes e a educação constituem garantias expressas no Art. 6º da Constituição Federal de 1988, “como direito social, atinente às condições ideais para a promoção básica da dignidade do ser humano”. Contudo, questionamos que dignidade é essa e esse questionamento fica mais evidente diante da pandemia e dos cuidados necessários de distanciamento social no momento atual.

Ao propor reflexões sobre o tema reconhecemos que a luta cotidiana dos usuários de transportes coletivos estaria ilustrada através de charges que circulam nos principais jornais

da cidade e são divulgadas também nas redes sociais. Ao fazermos opção pelo trabalho com charge imputamos como importante o reconhecimento desta linguagem como um arcabouço potencial para a reflexão histórica, já que a mesma não é uma simples ilustração.

Pretendemos estimular o estudante a observar a historicidade dessas fontes e linguagens, além de analisar a percepção crítica do estudante, observando a temática e o contexto histórico envolvido na produção textual dessas narrativas.

Competência

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BNCC, 2017, p.133; Competência 1).

Habilidades

Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas, etc.). (BNCC, 2017 p.560; EM13CHS103).

Objetivos

- Estimular o aluno a observar a historicidade dessas fontes e linguagens.
- Enumerar as críticas desenvolvidas na elaboração das charges;
- Compartilhar com seus pares vivência e experiências de suas viagens nos transportes coletivos;

Recursos Didáticos

- Datashow e notebook; quadro branco, pincel, papel ofício, xerox das Charges e textos ilustrativos, aparelho de celular.

Metodologia

- Aula expositiva e dialogada;
- Exposição e análise das imagens;
- Leitura e debate do texto;
- Compartilhamento de ideias

1º momento – Entrando na Estação

Começamos a oficina sugerindo um momento inicial para recepcionar os estudantes com uma dinâmica sobre um ônibus lotado. Podemos construir esse espaço na sala de aula com ajuda de bancas e cadeiras, e esperar que os estudantes compreendam que eles estão dispostos como num ônibus lotado e perceber as sensações que eles estão sentindo naquele espaço tão reduzido. No momento seguinte podemos colocar o clip da música "Transporte Público" de Ricon Paciência (<https://www.youtube.com/watch?v=giWImxdOXAU>) para reflexão.

Levantar questionamentos tais como:

- Que trechos da canção chamam atenção dos estudantes?
- Que situações eles já vivenciaram num transporte público?
- Já presenciaram algum acidente ou conflito gerado por alguma dessas situações?

2º momento – Girando a catraca

Nesse segundo momento os estudantes em grupos, nos seus TIs, receberão charges e fotografias sobre situações que muitos cidadãos atravessam nos transportes públicos.

As imagens serão diferenciadas para abranger um contexto histórico maior e ampliar o debate. Assim todas as imagens terão o link da página da web em que foram postadas, permitindo ao estudante verificar o que retrata cada situação, refletir e discutir em suas estações.

Ao final, os estudantes serão convidados a apresentar suas leituras sobre as imagens observando os diferentes aspectos apontados.

3º momento – Olhando da janela

Sugestões de leitura

<https://anovademocracia.com.br/no-86/3869-explode-a-luta-contr-o-aumento-das-passagens>

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882005000200003

<https://piseagrama.org/revoltas-do-busa>

<https://onibusparaibanos.com/2012/12/24/charges-fotoartes-desde-os-anos-70/>

4º momento – Encruzilhada e Ponto de Parada

A partir desse momento propomos aos estudantes realizar leituras sobre reportagens de eventos ocasionados pelas situações expostas e identificadas nas charges e fotografias, analisando as ações políticas e reações dos cidadãos que fazem uso desse transporte.

Apontar questões que podem ser criadas, observando situações diferenciadas de atendimento à população a partir da renda social, de privatização do transporte público, bem como as revoltas sociais oriundas dessas situações.

Discorrer sobre as propostas governamentais para tentar reverter situações como: o aumento de passagem, ônibus lotados, abusos contra mulheres nos transportes coletivos, entre outras.

Propor uma ágora na própria sala de aula que permita o compartilhamento de vivências pessoais e um fórum para propor soluções para o enfrentamento dos problemas apontados na sua cidade.

4.7 TERCEIRA OFICINA: NOS TRILHOS, O TRAJETO DE MUITAS VIDAS

A malha urbana e sua expansão estão interligadas ao aparelho urbano de atendimento dos serviços de transporte. Ao pensarmos nesses aspectos, na terceira oficina propomos aos estudantes um trabalho com leitura de mapas observando, ao longo de determinados períodos históricos, a ocupação dos espaços na urbe, neste caso o Recife, e o atendimento do transporte, sobretudo o transporte coletivo, dentre eles o bonde, o ônibus, o metrô e a necessidade das ciclovias.

Competência

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações (BNCC, 2017 p.133; Competência 2).

Habilidades

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismos e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 560; EM13, CHS106).

Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (BNCC, 2017 p.560; EM13, CHS204).

Objetivos

- Avaliar a expansão da urbe e a oferta do serviço de transporte coletivo público;
- Identificar as transformações na oferta histórica das linhas de transporte coletivo público e o crescimento da oferta de ciclovias;

- Apropriar-se da consciência da importância do respeito ao outro ao transitar na urbe;

Recursos Didáticos

- Datashow e notebook, caixa de som, giz colorido, xerox dos mapas e das letras das músicas;

Metodologia

- Aula expositiva e dialogada;
- Exposição e análise das imagens;
- Leitura cartográfica;

1º Momento: Entrando na Estação

A proposta dessa oficina é pensar os trilhos no sentido dos caminhos e das rotas como historicamente construídos.

O estudante observará a amplitude dos espaços ocupados e do atendimento à população pela malha rodoviária, ferroviária e das ciclovias. Notará que as linhas formaram caminhos interligados.

E pensando nelas, propomos ao professor como momento inicial receber os estudantes com linhas desenhadas no chão que pode ser da sala de aula ou de outra dependência da escola (quadra, pátio).

As linhas poderão ser traçadas com giz colorido, cada cor indicando um tipo modal como o bonde, o ônibus, o metrô e a bicicleta.

Os grupos do terminal terão que sortear sua linha e seguir pelo caminho respeitando as sinalizações e preferências.

Ao realizar essa dinâmica o professor ou professora pode colocar a música de Heitor Villa Lobo³¹, <https://www.youtube.com/watch?v=wIG4h7lvj4Y>. É Interessante colocar as

³¹ Heitor Villa Lobos natural do Rio de Janeiro nasceu no 05 de março de 1887. Teve início de sua formação musical com o pai, Raul Villa-Lobos, dedicando-se ao violoncelo e ao violão. O estudo do piano com uma tia o fez conhecer a obra de J. S. Bach. Ganhava a vida como músico tocando violoncelo em orquestras, cafés e

linhas cruzando para permitir seu encontro e os acordos de passagem. desenvolvendo a noção de trânsito que historicamente irá gerar um código para sua regulação.

2º momento – Girando a catraca

Esse é o momento de propor aos estudantes de sentarem nos seus TIs e comecem a refletir sobre os impactos e impressões que tiveram com a realização desse movimento introdutório, incluindo o que a canção despertou e as lembranças que vieram nesse momento. Como perceberam a necessidade de dar passagem ao outro e as questões que marcaram o olhar para os lados ou para ir mais devagar.

O professor a partir desse momento disponibilizará xerox de mapas das rotas das antigas linhas de trem, bonde, ônibus e metrô, observando os caminhos atendidos, os principais terminais e pontos de parada, os terminais integrados que vão surgindo.

Dependendo dos recursos tecnológicos, o professor pode propor um trabalho com o Google maps e observar imagens de satélites dessa ocupação e expansão.

Os estudantes podem em seus TIs levantar questionamentos sobre os deslocamentos, regiões e zonas de produção industrial e comercial que atraem milhares de pessoas para o trabalho gerando a necessidade de transportes a serem disponibilizados.

3º momento – Olhando da janela

Sugestão de leitura: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0612200923.htm>

<https://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/mobilidade-urbana/planejamento/vlt-bonde-volta-moderno-e-mais-rapido>

Sugestão de vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=9m-H-5Y9M40>

cinemas. Com o violão conheceu e travou contato com alguns dos mais importantes músicos populares do Rio de Janeiro, os “chorões”, como eram conhecidos As obras escritas por esse compositor brasileiro..., podem ser vistas como uma leitura da cultura brasileira que traz também uma gama de possibilidades de análise do processo histórico que perpassa a trajetória do modernismo no Brasil.
<https://museuvillalobos.museus.gov.br/biografia/>

4º momento – Encruzilhada e Ponto de Parada

A proposta desse momento é pensar nos caminhos para esse atendimento que resolva ou minimize o problema do fluxo dos transportes coletivos.

Continuando a análise dos mapas, vamos refletir sobre as linhas preferenciais de ônibus, localizar os corredores exclusivos: faixa azul, os caminhos do BRTs, terminais integrados e as diferenças entre ciclovias, ciclofaixas e ciclorrotas, compreendendo os deslocamentos paralelos com os automóveis no cotidiano das cidades.

Podemos propor aos estudantes construir uma rota de deslocamento dos principais meios de transporte da região pensando no tempo benefício e na segurança. Outra proposta é propor uma viagem e perceber como eles irão fazer para realizar o deslocamento, por exemplo, do bairro da Torre para o bairro da Macaxeira.

4.8 QUARTA OFICINA: PELAS RUAS QUE ANDEI AS CALÇADAS CONTARAM MEUS CAMINHOS

A proposta dessa oficina é pensarmos sobre outros atores da mobilidade urbana que são os pedestres, os que caminham pela cidade e com a chegada dos veículos nas travessas perderam seu espaço nas ruas e ganharam as calçadas. E, seguindo a divisão dos espaços e seus limites, viram serem criados o lugar dos veículos e o lugar dos pedestres.

Yázigi (2000, p. 31) define a calçada como “o espaço existente entre o lote do quarteirão e o meio fio, superfície usualmente situada acerca de 17 centímetros acima do leito carroçável das vias urbanas”. Salienta ainda que em função da origem, o nome mais usual seria passeio e não calçada.

Ao longo da história, infelizmente, observamos o abandono e a falta de manutenção das calçadas. A responsabilidade por sua conservação é dos proprietários dos imóveis, que as reformavam/reformam de acordo com o aparecimento dos imóveis. Também se destaca que muitas vezes a edificação do imóvel estaria antes do afastamento da rua, não obedecendo a seu alinhamento, deixando o espaço destinado ao passeio quase inexistente. Ao passar o olhar pela cidade, observamos, cada vez com mais frequência, a dificuldade de caminhar pelos passeios públicos sem sofrer com a insegurança e com o desafio de se acidentar.

O Código de Trânsito Brasileiro complementa a definição de Yázigi (2000), reservando as calçadas ao “trânsito de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano, sinalização, vegetação e outros afins” (CTB. Anexo I, p. 55, 2008).

Pensar a calçada hoje é refletir sobre acessibilidade, ponderar sobre uma calçada cidadã que garanta a todos o direito de ir e vir. De acordo com Rabbi (2016, p.5), “calçada cidadã é uma calçada bem conservada, na qual as pessoas podem caminhar com segurança, em um percurso livre de obstáculos e de forma compartilhada com os diversos usos e serviços de seu interesse”.

O princípio de isonomia é destacado no artigo 4º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sob a afirmação de que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. O atendimento à Lei com a requalificação dos espaços públicos passou a ser mais bem observado pelos governantes, já que a mesma Lei estabelece como competência da União em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, desenvolver programas de melhorias das condições das calçadas e dos passeios públicos.

O Estatuto das Cidades, Lei 10.257/01, inclui a competência das cidades em desenvolver um plano de rotas de acessibilidade que disponham sobre os passeios públicos a serem reformados pelo poder público. A garantia e a luta por esse instrumento urbanístico não é só das pessoas com deficiência, mas de todos os cidadãos que lutam por uma cidade mais justa para todos, para que possam transitar livremente, isso é democrático. Para Yázigi (2000, p. 23) a “calçada, enquanto contraponto automobilístico é o que dá vida a cidade”. E é necessário pensar em outros atores que não são os pedestres que ocupam e vivem hoje nas calçadas dos grandes centros urbanos.

Competência

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BNCC, 2017 p.138; Competência 5).

Habilidades

Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais. (BNCC, 2017 p.138; EM13, CHS502).

Objetivos

- Identificar as origens das calçadas nas cidades;
- Apontar as condições dos passeios públicos nas cidades do Recife;
- Sensibilizar para o problema dos moradores de ruas e comerciantes ambulantes que ocupam os passeios obstruindo as cidades;

Recursos Didáticos

- Reprodução gráfica em forma de quebra cabeça; xerox de fotografias das imagens das calçadas do Recife; textos poéticos e legais do tema calçadas;

Metodologia

- Aula expositiva e dialogada;
- Exposição e análise das imagens;

1º momento – Entrando na Estação

O momento inicial consistirá em montar um quebra cabeça com imagens que mostrem um calçamento feito com pedras portuguesas que se encaixam. Em seguida, ouvir os estudantes sobre as diferentes opiniões, impressões e lembranças que a imagem, após montada, permite recuperar. É importante o professor (a) problematizar, procurar ver como aquela imagem está relacionada com o seu cotidiano ou com seu passado.

- Você conhece esse tipo de calçamento?

- Que lembranças a imagem trouxe ou despertou?
- Ele lembra alguma calçada em especial?

2º momento – Girando a catraca

Esse é um momento para refletir sobre a trajetória dos espaços – ruas e calçadas – e sobre a acessibilidade desses locais. Solicitamos aos estudantes que em seus TIs leiam um trecho do poema³² de Manuel Bandeira, sobre o Recife.

RECIFE
 Há que tempo que não te vejo!
 Não foi por querer, não pude.
 Nesse ponto a vida me foi madastra,
 Recife.
 Mas não houve dia em que te não sentisse dentro de mim:
 Nos ossos, os olhos, nos ouvidos, no sangue, na carne,
 Recife.
 Não como és hoje,
 Mas como eras na minha infância,
 Quando as crianças brincavam no meio da rua
 (Não havia ainda automóveis)
 E os adultos conversavam de cadeira nas calçadas
 (Continuavas província, Recife) [...]

Após a leitura, podemos pedir para que os estudantes apontem algumas mudanças que Manuel Bandeira destaca no poema, reflitam sobre que mudanças ele destacaria hoje e como elas interferem no cotidiano das pessoas da cidade.

Na sequência, podemos distribuir textos que abordem o crescimento das cidades e o lugar das calçadas e passeios públicos nesse crescimento e, imagens que apresentem aspectos de ontem e de hoje sobre o uso das calçadas, para identificação e relato de diferentes situações.

Como sugestão, propomos que junto com professores de arte e de matemática seja feito um trabalho interdisciplinar sobre as formas geométricas, o encaixe dos pisos nas calçadas e o movimento das formas.

³² Poesia Perfeita: RECIFE - Manuel Bandeira (poesiaperfeitanorkinda.blogspot.com)

3º momento – Olhando da janela

Sugestões de vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=5IQ99OAKCQg>

<https://www.youtube.com/watch?v=mJj5hNW5xkI>

<https://www.youtube.com/watch?v=aVOL6ignc14>

Sugestões de leitura:

[https://www.solucoesparacidades.com.br/wp-](https://www.solucoesparacidades.com.br/wp-content/uploads/2012/12/Lei%20Municipal%20de%20Calçadas%208077_2010%20de%20SJ)

[content/uploads/2012/12/Lei%20Municipal%20de%20Calçadas%208077_2010%20de%20SJ](https://www.solucoesparacidades.com.br/wp-content/uploads/2012/12/Lei%20Municipal%20de%20Calçadas%208077_2010%20de%20SJ)
C.pdf

[https://www.maragabrilli.com.br/wp-](https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/12/Cal%c3%a7ada_Cidad%c3%a3_int.pdf)

[content/uploads/2016/12/Cal%c3%a7ada_Cidad%c3%a3_int.pdf](https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/12/Cal%c3%a7ada_Cidad%c3%a3_int.pdf)

<http://especiais.jconline.ne10.uol.com.br/recifeemtransformacao/a-classe-media-descobre-as-ruas-no-recife-dos-anos-20/>

4º momento – Encruzilhada e Ponto de Parada

É nesse momento que achamos importante discutir o direito às calçadas, como locais de passeios e que envolvem o trânsito democrático dos cidadãos, o direito de todos à cidade, expondo os textos legais que defendem o direito à acessibilidade nos debates sobre mobilidade.

Discutir sobre a repercussão das decisões judiciais nos programas de requalificação como "Calçada Cidadã" que envolve o trânsito para pessoas com necessidades especiais de segurança, de iluminação e de sinalização.

Outro tema crucial nesse momento é falar sobre um grave problema que afeta a cidade do Recife e outros centros urbanos que é o da ocupação das calçadas por moradores de ruas. A esse respeito indagamos: como resolver essa situação? Seria papel apenas de um governo humanitário ou toda sociedade civil deveria se comprometer com um projeto social voltado para a justiça social e a democracia.

Como produto das oficinas, propomos a escrita de um manifesto pela Mobilidade Urbana na cidade do Recife.

Avaliando os resultados da proposta das oficinas e os objetivos alcançados

É muito comum nós professores ficarmos nos interrogando se os objetivos propostos foram alcançados no desenvolver de uma proposta de ensino. Em muitos casos a própria instituição escolar nos confronta com a possibilidade de propor uma exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em uma culminância que muitas vezes vem no formato de feiras, festivais ou algo semelhante. Acredito que você professor (a) terá a sua disposição o resultado de trabalhos muito interessantes desenvolvidos pelos seus estudantes e pode propor com a ajuda de parcerias como as instituições que lidam com os mecanismos do trânsito, em Pernambuco têm a turma do fom-fom, com campanhas educativas disponibilizadas pelo DETRAN, por exemplo, Pode convidar alguém da secretária de tráfego da sua cidade, Alguém que participe de ONG's que defendam melhores calçadas ou ciclo faixas, muitas instituições disponibilizam sites na web e canais nas redes sociais para contato. Construir uma exposição onde os estudantes podem em conjunto dividirem temas e pensarem no formato da apresentação dos seus trabalhos e na divulgação do que aprenderam é também estimular o protagonismo e observar de que forma os objetivos propostos foram atingidos com jovens, que se apropriaram da temática e passaram adiante o que aprenderam. É mais uma viagem!

E então, vamos lá para ver o que será? É só entrar na estação... comprar o bilhete. E nunca se esquecer de olhar a janela para sair das encruzilhadas e seguir até o próximo ponto de parada. Até a próxima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de compreender aspectos da historicidade dos transportes no período na Primeira República no Brasil relacionando-os à mobilidade urbana à época, com vistas a problematizar o tema no ensino de história no Ensino Médio. Desse modo, a investigação foi guiada pela seguinte questão: de que forma o estudo sobre as transformações vivenciadas na Primeira República no Brasil, em especial, aquelas referentes aos meios de transporte poderão contribuir para a aprendizagem histórica de estudantes do Ensino Médio?

Para isso, buscamos apreender elementos da trajetória do ensino de história no Ensino Médio ao longo da história da educação brasileira, o que nos levou, por um lado, ao entendimento de que a história do ensino médio no Brasil tem sido marcada pela falta de uma identidade que o defina como etapa crucial da escolaridade dos jovens. Assim, ora este ensino foi propedêutico, ora voltado à formação de mão de obra para o mercado. Todavia, a finalidade de "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico", prevista no inciso III do Artigo 35 da Lei 9394/96, de fato ainda não chegou a se concretizar. Por outro lado, compreendemos que historicamente as políticas educacionais para o ensino médio foram acompanhadas por um descompasso em relação às transformações sociais e políticas que ocorreram em diferentes contextos socioeconômicos e político-culturais do país.

Ao identificar as transformações sociais ocorridas na Primeira República brasileira, procuramos compreender aspectos da historicidade dos transportes em um contexto do qual fazem parte o desenvolvimento econômico e cultural, a reconfiguração do espaço urbano, as imigrações e os deslocamentos populacionais, as alterações nos modos de vida social, os conflitos, o surgimento de movimentos de reivindicação operária, entre outros. Nesse contexto, ganham ênfase as demandas por transportes, já iniciadas no Segundo Reinado. Tais demandas, por sua vez, apontam como opção o transporte rodoviário, que surge nas maiores cidades do país como sinônimo de inovação, de progresso e de desenvolvimento.

Nesse cenário de transformações nacionais se inscrevem o surgimento de fábricas de tecidos em Recife e a preocupação com o escoamento de mercadorias para o porto. O crescimento populacional, a ocupação de áreas mais afastadas, a carência de vias públicas mais adequadas para a cidade e a necessidade de transportes, tornaram mais evidentes as

dificuldades de deslocamento de pessoas e produtos. Por outro lado, o ritmo dos transportes, a velocidade da circulação, o aumento do número de linhas de bondes, e o número de automóveis provocaram mudanças que modificaram a paisagem do Recife.

O Recife cresceu e se desenvolveu dependente do transporte rodoviário, ao qual recorremos cotidianamente para atendimento às demandas de deslocamento para o trabalho, o estudo, o escoamento da produção, a circulação de bens e serviços. Diante dessa realidade, buscamos relacionar o ensino de história a aspectos da mobilidade urbana da cidade do Recife, visando o desenvolvimento da consciência histórica de estudantes do ensino médio por meio da elaboração de um caderno de orientação didática para subsidiar o trabalho docente de professores e professoras.

Entendemos que estudar as transformações vivenciadas na Primeira República brasileira, sobretudo aquelas referentes aos meios de transporte, poderão contribuir para a aprendizagem histórica de estudantes do Ensino Médio a partir da problematização, análise e comparação de aspectos da mobilidade urbana em diferentes tempos e contextos sócio históricos, nos quais possam investigar diferenças e semelhanças, mudanças e permanências.

Com esse intuito, apresentamos um caderno de atividades no qual propomos a realização de quatro oficinas para as quais selecionamos um acervo de imagens, algumas sugestões de leituras e de vídeos, visando contribuir com o trabalho docente no ensino de história e com aprendizagens significativas de estudantes do ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K.M. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. *et al* (org.). **Ensino de História: Sujeitos Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- ALVES C., R. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 323-343, jan.-abr./2015.
- AMORIM, R.M.; SILVA, C.G. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 165-187, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/26263/20301>. Acesso em: 15.out.2020.
- ARAGÃO, J. J. G.; BRASILEIRO, O. L. N. A.; SANTOS, E. M.; SENNA, J. M.; FILHO, R. D. O. Transportes no Brasil: que história contar. **Transportes**, vol.9, nº 2, p. 87-107, novembro, 2001. Disponível em: <https://revistatransportes.org.br/anpet/article/view/172>. Acesso em: 30.set.2020.
- AZEVEDO, F. [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BARBOSA, J. L. O Significado da Mobilidade na Construção Democrática da Cidade. In: IPEA. **Cidade e movimento: mobilidade e interações no desenvolvimento urbano**. Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento/ITDP, 2016, p.43-56.
- BARBOSA, V. **Transporte Urbano do Recife**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011.
- BARCA, I. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: **Aprender História: Perspectiva da educação histórica**. Ijuí: UNIJUI, 2009. (p.53-77)
- _____. **Os jovens portugueses: ideias em história**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n.02, p. 381-403, jul/dez. 2004.
- BAROM, W. C. C. **A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores**. Revista História Hoje, vol. 4, nº 8, 2015, p. 223- 246. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/200/147> >. Acesso em: 14 de dez. 2019.
- BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013 a Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2017.

_____. **Censo Escolar INEP 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/censo-escolar-2015-confira-os-dados-disponibilizados-pelo-mec-sobre-a-educacao-basica-no-pais/>. Acesso em: 03/05/2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 13.out.2020

_____. **Lei nº 12.587**, de 03 de janeiro de 2012. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos-Leis nºs 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis nºs 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112587.htm. Acesso em 13.out.2020

BRENCHIMOL, J.L. **Pereira Passos: Um Haussmann Tropical**: A revolução urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes. Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural. Divisão de Editoração, 1992.

BRUM, A.J. **O desenvolvimento economico brasileiro**. 10Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991

CADAVAL, M. **Manifestações sociais e Transporte Público**. In: BRASIL, Ministério dos Transportes. Anuário NTU: 2013-2014. Associação Nacional das Empresas de Transportes Urbanos. Brasília: NTU, 2014. 69p.

CAIMI, F. E. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Dossiê Tempo. v.11, nº21, p.17- 32, 2007.

_____. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2008.

_____. **Fontes históricas na sala de aula**: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CAINELLI, M.R. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 17-34. (Explorando o ensino, 21)

CARDOZO, Joaquim. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

CARVALHO, M. J. M. de. **Liberdade: Rotinas e Rupturas do Escravismo: Recife (1822-1850)**. Recife. Editora Universitária/ UFPE. 1998.

CAVALCANTI, V. B. **Recife do Corpo Santo**. Recife. APL. .1977.

CERRI, L F. **Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Revista Brasileira de História. São Paulo. v. 24, n.48, p.213-231, 2004.

_____. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. 2007. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGB, 2011.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. In: _____. À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 61-80

COSTA, M.S. **Um índice de mobilidade urbana sustentável**. Tese (Doutorado em Engenharia Civil). Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil. Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2008. 274f.

DUARTE, J. L. **Recife no tempo da maxambomba (1867-1889): o primeiro trem urbano do Brasil**. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.184 f.Disponível em : https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7865/1/arquivo7823_1.pdf

FERRETTI.C.J. **A reforma do Ensino Médio e seu questionável projeto de qualidade da educação**. Estud. av. vol.32 no.93 São Paulo May/Aug. 2018 Acesso em 05/08/2020.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **Ensino de história e cidadania**. Campinas/São Paulo: Papirus, 2011.

FREIRE, E. C. Notas sobre o ensino de história nos currículos da escolaridade básica brasileira. In: FREIRE, E. C. e MORAES M. **Experiências de ensino de história na formação docente: diálogos possíveis**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido: uma esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: LPP, 2017.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 23 Ed. São Paulo: Nacional, 1989.

GALVÃO, O.J.A. Desenvolvimento dos transportes e integração regional no Brasil: uma perspectiva histórica. **Planejamento e Políticas Públicas**, IPEA, n.13. 1996. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/137/139>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GOMES, P. C. C. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GUIMARÃES, S.; GATTI, JR. D. (orgs.). **Perspectivas do Ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

GUIMARÃES. S. (org) **Ensino de História e Cidadania**. Campinas. SP: Papirus, 2016.

GUMBRECHT, H. U. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, F.; MOLLO, H. M.; ARAUJO, V. L. (orgs.). **Aprender com a história?** o passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, 256 p.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOSELLECK, R. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. In: _____. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. P. 305- 327.

_____. **Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos**. In.: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 05, n. 10, 1992, p. 134-146. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084> Acesso em: 05 Jun. 2018.

_____. **O conceito de história**. Belo Horizonte: editora Autêntica, 2013.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, [s.l.] São Paulo, v. 19, n. 38, p.125-138, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201881999000200006&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 06 jul 2018.

LOWENTHAL. D. **Como conhecemos o passado**. Projeto História. São Paulo (17) Nov. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110/8154>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MAGALHÃES, M. S. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: Reformas Curriculares, Ensino Médio e Formação do Professor.** Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a05.pdf Acesso em: 24 jul. 2019.

MEIRIE, P. **Aprender... sim, mas como?.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1988.

MENEZES, J.M. **Mobilidade urbana no Recife e seus arredores.** Recife: Cepe, 2016.

MELO, E. C. **Canoas do Recife: Um Estudo da Microhistória Urbana.** In: Revista do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico de Pernambuco.V. 5, Recife MEC,1978.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

NEDER, G. Cidade, Identidade e Exclusão Social. **Tempo**, Rio de Janeiro,: Vol. 2, nº 3, 1997.

NEVES, D.S.S.; SÁ, N.P. Práticas pedagógicas na primeira metade do século XX: uma versão com a história oral. In: SÁ, N.P.; SIQUEIRA, E.M.; REIS, R.M. (Org.). **Instantes & memória na história da educação.** Brasília-DF: Inep; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

NUNES, Ivanil. Acumulação de capitais e sistemas de transporte terrestres no Brasil. In: FILHO, Alcide G. e QUEIROZ, P. R. C. **Transportes e formação regional: contribuições à história dos transportes no Brasil.** Dourados: Ed. UFGD, 2011.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. **Análise das Regiões Metropolitanas do Brasil: Identificação dos Espaços Metropolitanos e Construção de Tipologias.** Relatório da atividade 1: Rio de Janeiro: FASE/IPPUR/IPARDES. Dez.2004. Disponível em: <http://goo.gl/mRgWbe> . Acesso em: ago./set./out. de 2014.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: Unicamp, 1997. p. 29-138.

PATTO, M.H.S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, v.13 n.35, São Paulo: 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100017

PENNA, F. A. **Ensino de história: operação historiográfica escolar.** Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 267 f Disponível em : ENSINO DE HISTÓRIA: OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR | Passei Direto Acesso em 20/01/2021.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: Operários, mulheres e prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

PINSKY, J. PINSKY C.B. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v.2, nº 3, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RABBI, J.V.L. **Calçada cidadã: uma análise a respeito de sua utilização, suas regras e seus benefícios**. Vitória, ES, 2016. Disponível em: <https://joaovitorleal.jusbrasil.com.br/artigos/386079625/calçada-cidada> Acesso em 25.out.2020.

REIS, J. C. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro, FGV. 2006.

REIS FILHO, C. **Índice Básico da Legislação do Ensino Paulista**. Marília: Unesp. Campinas: Unicamp, 1998.

RELPH, E. **Place and Placelessness**. Pion: London, 1976.

REZENDE, Antônio Paulo. **(Des)encantos modernos: histórias da cidade do Recife na década de vinte**. Recife: Editora UFPE. 1997.

RIBEIRO, H.A.S.; EVA. N. **Outorgas dos Serviços de Transporte Rodoviário Interestadual de Passageiros dos Caminhos até a Autorização**. Recife: ANPET, 2017.

RÜSEN, J. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral**. Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa, Argentina, n 7. out. 1992.

_____. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, I. MARTINS, E.R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SALES, R.S.F. **Política Pública e sua Implementação: Um estudo de caso da Política de Mobilidade Urbana da Região Metropolitana do Recife**. Recife, UFPE. 2013. Disponível em: https://issuu.com/rafaeldossantos06/docs/santos._disserta____o__2013_. Acesso em: 14 fev. 2020.

SCHMIDT, M.A. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

_____. Historiografia Comparativa Intercultural. Trad. Jurandir Malerba. In: MALERBA, J. (Org.). **A História Escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In. BARCA, I.; MARTINS, E. de R.; SCHMIDT, M. A. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a, p. 51-77. Trad. Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke.

_____. **Razão histórica** - Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. **Razão Histórica: Teoria da História** - Fundamentos da Ciência Histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____. **A formação do professor de história**. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Construindo a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado: cultura e ensino de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 31-48. 2016.

SETTE, M. **Arruar**: historias Pitorescas do Recife Antigo. Recife C.E.B.1948.

_____. **Maxambombas e Maracatus**. 4 ed. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1981. (Coleção Cidade do Recife; XIX). O SISTEMA de Transportes. Disponível em: <http://urbana-pe.com.br/sobre/o-sistema-de-transporte>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SILVA, M.N. **O Transporte Público Coletivo na Produção do Espaço**: Experiências Cotidianas de uma Mobilidade Periférica na Região Metropolitana do Recife. Recife: UFPE, 2018.173 f.Dissertação Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32456/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Mar%C3%ADlia%20Silva.pdf>. Acesso em 14 fev. 2020.

SILVA, M.P. O processo de urbanização carioca na 1ª República do Brasil no século XX: uma análise do processo de segregação social. **Estação Ciência**. V.8, n.1. Macapá 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, 2000.20 fls.Disponível em :

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf . Acesso em 20 jan.2021.

VASCONCELLOS, E.A. **Mobilidade Urbana e Cidadania**. São Paulo: SENAC, 2018.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O que? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WCEA. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje**: una visión para el decenio de 1990. In: CONFERENCIA Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia

YÁZIGI, Eduardo. **O mundo das calçadas**. São Paulo: Humanitas/FFLCH6/USP; Imprensa Oficial do Estado, 2000.

ZAIDAN, N. M. **O Recife nos trilhos dos bondes de burro**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1991.

ZANCHETI, S., M.. **O Estado e a Cidade do Recife**, (1836-1889). 1989. 307 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo .