

# O ENSINO DE HISTÓRIA NO SEGUNDO GRAU: UMA EXPERIÊNCIA<sup>1</sup>

*Pedro Paulo A. Funari*

Deptº de História do IFCH/UNICAMP

*Júlia Falivene Alves*

CEETEPS/UNESP

## INTRODUÇÃO: OS OBJETIVOS DA HISTÓRIA

Tradicionalmente, a História tem sido ensinada como ciência que se interessa, sobretudo, pelo passado, despertando, por isso mesmo, pouco interesse nos alunos. Nas últimas décadas porém, novas tendências passaram a encarar esta ciência como instrumento para se refletir como a realidade social é produzida, através do tempo e em di-

---

Agradecemos aos seguintes colegas que, de diversas maneiras, permitiram a realização deste trabalho: Maria de Fátima Simões de Souza, Ana Carolina Calderón, o conjunto de professores associados a este programa, Janete Bernardo da Silva e Thomas E. Skidmore. Contamos, ainda, com o apoio institucional do CEETEPS, da UNESP, UNICAMP e VITAE. A responsabilidade pelas idéias recai exclusivamente nos autores.

ferentes espaços, por meio de lutas, tensões, contradições, transformações e permanências (cf. Maier 1984:86). O passado deixa, portanto, de ser algo morto, pois está na base seja do hoje como do amanhã.

Para isso contribui o grande educador Paulo Freire (1981:29), ao considerar que "fazer a História significa estar presente e não, simplesmente, *estar representado*". Os educadores deveriam, assim, partir da realidade vivida pelos membros da comunidade na sua práxis diária (Fernandes 1985:83). Esta Pedagogia crítica preocupa-se, em primeiro lugar, com a experiência do estudante como ponto de partida (Giroux & McLaren 1986:234). Desta forma, a cultura material, do passado e de presente, está no próprio centro dos processos de aprendizagem. Paulo Freire ressalta que as ações quotidianas, os objetos e sua interação com os homens, estão na base da Pedagogia emancipadora e neste sentido, a cultura material, a história não-oficial, a visão dos vencidos e o quotidiano constituem parte essencial da Educação (Freire 1971; Funari 1991). Os estudantes não são considerados como vasos vazios a serem preenchidos com fatos, mas são pensadores e agentes sociais (Shor 1986:422), capazes de decifrar o mundo à sua volta (Tragtemberg 1985:43).

Elizabeth Ellsworth (1989:316) argumentou que a Pedagogia crítica pode ser um conceito enganoso. Afirma que "as relações de poder entre estudantes e professores de diferentes raças, classes e sexos são injustas. A injustiça dessas relações e a maneira como estas distorções distorcem a comunicação não podem ser superadas na sala de aula, não importa o quão empenhados estejam o professor e os alunos na superação das condições que perpetuam o sofrimento". É realmente, difícil separar a ideologia do ensino. O único meio de contrabalançar os efeitos negativos dos nossos próprios interesses e

Os pontos de vista consiste em admitir que estamos sempre engajados (Epstein 1983:28). Devemos, desta forma, aceitar que fatores políticos fazem parte da formulação de diferentes estratégias pedagógicas.

O ensino de História tem sido particularmente vítima da manipulação ideológica. Currículos de História têm contribuído para a formação de atitudes que tornam mais fácil, para os grupos dominantes, manipular e controlar a sociedade graças à sua legitimação pelo estudo na escola (Anyon 1979:382). Iraida Vargas e Mario Sanoja (1990:90) chegaram a considerar que, na Venezuela, "a História oficial é a manipulação da História". Não seria muito diverso o caso brasileiro. No entanto, podemos escapar desta tendência se "construirmos um currículo escolar que englobe a realidade da vida dos estudantes, um currículo de História que seja verdadeiro e que estabeleça liames significativos com o presente" (Collicott 1990:109).

Deixando de ser caracterizada, essencialmente, como "ciência do passado", a História deixou, também, de ser considerada detentora de verdades universais e definitivas e de ser, conseqüentemente, ensinada como sucessão de fatos "dignos de memória", que se desencadeariam mecanicamente, em linha evolutiva, em direção ao progresso e ao aperfeiçoamento, inexorável, da Humanidade (cf. Grzybek 1994:344 *et passim*). Os homens comuns, até então encarados como simples peões conduzidos por líderes carismáticos, os grandes personagens ou heróis, passaram a ser estudados como produtores de História: os documentos utilizados não se limitaram mais àqueles oficiais, resultado das reflexões dos dominantes. Assim *todo* tipo de registro, escrito ou material, nobre ou vulgar, transforma-se em documento (Lozano 1987:86).

A História não se restringe àquela contada pelo homem branco, europeu, cristão adulto, rico e dominador. Os testemunhos quotidianos dos índios, negros, dos povos dominados, dos trabalhadores, mulheres, crianças e minorias sociais são contrapostos àqueles, para que se tente abarcar os múltiplos aspectos das vicissitudes históricas (Igger: 1984:195; Burke 1989:3-4). Deixando de ser etapista e elitista, a História constitui-se como conhecimento e práxis, a um só tempo, prospectiva ao propor o estudo do passado e do presente para a ação social transformadora no porvir. Neste contexto, o estudo da História através de eixos-temáticos permite que se transite das partes para o todo vice-versa, em constante vai-e-vem no tempo e no espaço, permitindo-se a compreensão da totalidade do social em suas contradições, mudanças e permanências.

O objetivo do ensino da História não visa o conhecimento de toda a História, em todos os tempos, pretensão abstrata e ilusória do ensino tradicional. Deve ser capaz de refletir sobre qualquer momento da História como analista crítico (Kloppenberq 1989:1011). Na História temática, como resultado destas preocupações, parte-se do quotidiano do aluno para reflexões mais amplas sobre a totalidade social. O estudante deve tornar-se sujeito da História, cidadão que se reconhece no processo social e, percebendo os antagonismos, contradições e lutas, pode optar pela forma como, coletivamente, irá atuar na sociedade. Evita-se ainda, com essa abordagem, a idéia, difundida pela ideologia do "avanço inexorável da ciência", de que haja interpretações "superadas" a serem substituídas pelas mais recentes (e supostamente corretas) análises. Assim, não se trata de condenar "o mecanicismo e o determinismo econômico de um marxismo superado" (Faversani & Villalta 1994:58), pois a adjetivação abundante não ret

ra a subjetividade inevitável dos julgamentos implícitos nas expressões depreciativas usadas. O pensamento crítico prescinde desses recursos e não visa converter o aluno à verdade ("a interpretação não superada, não mecanicista e não determinista") mas fornecer elementos para que seja capaz de ter seus próprios argumentos e interpretações. Já em 1927, Aldous Huxley lembrava que *the mind is not a receptacle that can be mechanically filled. It is alive and must be nourished* (Huxley 1927:97).

Na proposta curricular adotada, o primeiro ano visa ampliar a visão de mundo dos educandos, o segundo ano procura desenvolver o espírito crítico e as técnicas de pesquisas para que, no terceiro ano, seja capaz de criar e recriar o tecido da História.

## AS ESCOLAS TÉCNICAS: UM CASO ESPECÍFICO

A educação técnica é particularmente importante para o avanço econômico e social. Nos Estados Unidos 37% dos trabalhadores passaram por escolas técnicas, no Reino Unido 38%, na Alemanha 67%, na Itália 79% e na França 80% (Averbach 1992:15). No Brasil, contudo, o ensino técnico está relegado ao segundo plano. No auge do "milagre brasileiro", James A. Livingston (1976:513) expressava o ponto de vista tradicional: "os economistas ressaltam que uma população educada constitui um patrimônio para o país e pode elevar o produto interno bruto mais do que uma população não educada. Por outro lado, uma população inculta fornece uma mão-de-obra a um custo mais barato do que uma população que teve boa educação". Como resultado deste ponto de vista, o crescimento nas matrículas escolares

foi muito lento (Plank 1987:376) e as escolas técnicas, em particular, foram negligenciadas pelas autoridades. O efeito econômico deste pouco caso com a Educação pode ser observado se compararmos o Brasil e os países capitalistas desenvolvidos em termos de PNB e população:

Países desenvolvidos = 100

Brasil	1938	1948	1960	1970	1980	1988
PNB	12%	11,3%	12,1%	12,7%	17,5%	12,1%
População	11,4%	14,1%	17,6%	20,7%	23,8%	27,6%

(Arrighi 1991:45)

Isto significa que, após cinquenta anos, o Brasil continua a produzir cerca de 12% da produção total dos países desenvolvidos, mas nossa população aumentou 2,4 vezes! Durante o regime militar, houve grande repressão (Alencastro 1994), Paulo Freire e a educação humanista foram perseguidos (Freire 1994) e as autoridades chegaram ao ponto de tentar retirar a História da escola de primeiro grau, substituída pelos "Estudos Sociais" (Dias 1990:135). Contudo, a educação popular desenvolveu-se extra-oficialmente (La Belle 1987) e houve tentativas de promover a educação de trabalhadores (Giroux 1989:260; McLaren 1988:228). Recentemente, não apenas educadores e ativistas sociais têm enfatizado a necessidade de levar adiante programas educativos de grande fôlego, como também economistas, Confederações de Indústrias e o empresariado esclarecido tem ressaltado que a economia de mercado depende do ensino técnico (cf. Kunft 1993).

Neste contexto, as escolas técnicas do Estado de São Paulo constituem um exemplo excepcional do que pode ser alcançado através da escola pública. Cerca de um milhão de jovens frequentam o segundo grau no Estado, trezentos mil em escolas privadas. As escolas públicas sofrem diversos problemas, a começar pela remuneração dos professores e pelas instalações disponíveis. As escolas técnicas ligadas à Secretaria de Ciência e Tecnologia, entretanto, estão agrupadas no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", instituição associada à Universidade Estadual Paulista, e constituem caso a parte. No seu interior, a VITAE apoiou um programa especial para Nutrição e Alimentos, com o tema "A cultura alimentar do Brasileiro" e Administração, com o tema "História da comunicação e dos registros de informação e conhecimento".

Em 1989, as professoras Maria de Fátima Simões de Souza e Ana Carolina Calderón, responsáveis pela disciplina de História nas quatorze escolas Escolas Técnicas que compunham o CEETEPS, iniciaram um processo de unificação da grade curricular. Em 1990 um dos autores deste artigo começou a atuar como assessor para a implementação da História Temática no CEETEPS. Os principais objetivos da nova proposta consistiam na educação emancipadora (*emanzipatorische Erziehung*, Walter 1973:21) e na autodeterminação dos estudantes (Zopfl 1979:90; Freitag 1986:178). Devíamos redescobrir a capacidade de reflexão dos estudantes e promover, assim, a *educação*: o latim *educare*, como seu correspondente alemão *Erziehung*, significa "trazer para fora" algo que já se encontra no estudante, ou seja, sua capacidade de reflexão. O estudante é considerado como alguém que "quer saber" (cf. o latim *studeo*, "desejar"). Como não é adequado transmitir dados do professor ao estudante, se quisermos

produzir seres pensantes, é necessário criar um ambiente que encoraje o pensamento crítico (Freire 1983).

Decidimos propor um programa em torno do tema "Trabalho escravo e cultura negra", com atenção especial para a escravidão, o preconceito racial, os direitos humanos e a cultura popular (cf. Canteiro 1989:131). Apenas as primeiras séries seguiram este currículo, estruturado a partir de livros paradidáticos que deviam facilitar a passagem para a História Temática:

1. Escravidão e a exploração do trabalho: a escravidão como sistema. Livro paradidático utilizado: J. Pinsky, *A escravidão no Brasil*. São Paulo, Ed. Contexto, 1988 (Coleção "Repensando a História", 78 pp.).
2. A resistência à escravidão. Livros paradidáticos utilizados: C. Moura, *Quilombos, resistência ao escravismo*. São Paulo, Ed. Ática, 1989 (Coleção "Princípios", n.180, 84 pp.); M.L.D. Mott, *Submissão e resistência, a mulher na luta contra a escravidão*. São Paulo, Ed. Contexto, 1988 (Coleção "Repensando a História", 80 pp.).
3. Abolição. Livro utilizado: A.T. Montenegro, *Abolição*. São Paulo, Ed. Ática, 1988 (Coleção "Princípios", n.127, 79 pp.).
4. Cultura afro-brasileira. Livro utilizado: J.G.C. Magnani, *Umbandê*. São Paulo, Ed. Ática, 1988 (Coleção "Princípios", n.34, 86 pp.).

A introdução a este programa enfrentou alguns percalços. Os professores encontraram certa dificuldade em trabalhar um tema, afastando-se da História factual tradicional e exigindo preparação por parte dos docentes. Muito estudantes e alguns professores não estavam preparados para tratar da etnicidade afro-brasileira. O fato que estudantes e professores negros constituem um número muito reduzido, devido às dificuldades de acesso a estas escolas, contribui para a "invisibilidade" da cultura negra. Mais do que isso, a atenção dada aos traços culturais africanos trouxe à tona preconceitos, o racismo e a discriminação. Como constatou, recentemente, Thomas E. Skidmore (1993:375), "a 'democracia racial' brasileira não existe". A experiência exigiria, portanto, reformulações.

Para o ano seguinte, quando a História temática seria estendida para as segundas séries, passamos a contar com a Prof. Júlia Falivene Alves, cuja experiência com a História temática permitiu propor um eixo-temático mais amplo e abrangente para as duas séries: o trabalho e a cultura popular. Os livros paradidáticos foram substituídos por diversos materiais, como documentos de época, artigos, vídeos, artefatos. Em parte como resposta à insegurança dos professores quanto a uma História temática que não seja ancorada na cronologia, procurou-se mesclar os temas a eixos cronológicos. Uma ênfase particular foi dada ao uso de diversos materiais didáticos, como letras de música, charges, quadrinhos, fotografias. Destaque-se o uso das técnicas de entrevista e de História oral e da análise da cultura material, na forma de pinturas, plantas, artefatos e mesmo escavações. A interdisciplinaridade pôde tornar-se possível graças ao material que passou a ser oferecido aos professores. A convivência e troca de experiências de pro-

fessores com formação variada (História, mas, também, Ciências Sociais, Geografia, entre outras disciplinas) mostrou-se muito útil.

A partir de 1992, a Profa. Júlia F. Alves passou a ser a responsável pela disciplina e Pedro Paulo A. Funari continuou como assessor. No decorrer desse ano, duas iniciativas foram marcantes: a interdisciplinaridade e a crítica do cotidiano. Trabalhos em conjunto com outras disciplinas passaram a ser propostos, englobando inglês, edificações, educação artística, entre outras áreas. Formulou-se, assim, um projeto integrativo em torno do estudo da Catedral Medieval. Também o cotidiano das comemorações históricas de 1992, como a Descoberta da América em 1492, a Independência do Brasil em 1822, a Semana de Arte Moderna de 1922 e a Revolução Constitucionalista de 1932, serviram como motivo para uma análise crítica destas datas e celebrações. Para isso, contamos com a coleção *Pátria Amada, Esquartejada*, elaborada pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, composta de posters e material didático de apoio. Outros eixos de discussão foram articulados em torno do Movimento pela Ética na Política, do Plebiscito sobre as Formas de Governo, da Campanha da Cidadania contra a Fome e das Eleições Gerais. Em 1993 e 1994 acrescentaram-se eixos-temáticos interdisciplinares ligados às diferentes habilitações técnicas.

Após alguns anos, é possível avaliar os avanços e problemas resultantes da introdução da História temática (Funari 1992). Os principais desafios relacionam-se ao fato que alguns desses problemas são "ocultos" e, portanto, difíceis de superar: o preconceito racial é um bom exemplo. Os preconceitos atingem, principalmente, negros, migrantes, certas religiões minoritárias, índios, entre outros. Além disso mesmo quando os professores estão interessados em tornar-se verda-

deiros educadores, não têm acesso garantido a literatura específica, assim como os salários e o número de aulas às vezes dificultam seu rendimento. Alguns ainda encontram-se muito apegados à História factual e cronológica. Contudo, os avanços não deixam de ser notáveis: a maioria dos professores e estudantes foi capaz de melhorar sua compreensão criativa do mundo (Williams 1965:19).

A constituição de um quadro institucional de acompanhamento da introdução e orientação da História Temática mostrou-se fundamental para a ação coletiva dos professores. O apoio institucional da VITAE, e sua preocupação com a Educação, foram fundamentais a partir de 1994. Conseqüentemente, foi possível, através da autoconsciência de sua capacidade de ação, reconhecer a si mesmos e a História. Essa educação para a cidadania possibilita que lutem por seus direitos, pelas transformações sociais, pela democracia e contra a opressão, dentro e fora da escola. É apenas o início de uma longa mas excitante luta por uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, L.F. 1994 "Fogueira da Inquisição continua acesa no país", *O Estado de São Paulo*, 10 de abril, D, p.2.
- ANYON, J. 1979 Ideology and United States History textbooks. *Harvard Educational Review*, 49,3, 361-386.
- ARRIGHI, G. 1991 World income inequalities and the future of socialism, *New Left Review*, 189, 39-65.
- AVERBACH, P. 1992 On socialist optimism, *New Left Review*, 192, 5-35.

- BURKE, P. 1989 *The Historical anthropology of early modern Italy. Essays on perception and communication.* Cambridge, Cambridge University Press.
- CANTERO, F.G. 1989 Educación y derechos humanos: consecuencias para el conocimiento de la teoría y de la práctica educativa y líneas de investigación, *Revista Española de Pedagogía*, 182, 113-136.
- COLLICOTT, S.L. 1990 What history should we teach in primary schools?, *History Workshop*, 29, 107-110.
- DIAS, I.M. 1990 A situação do ensino e da pesquisa da História Medieval no Brasil. O interesse brasileiro pela Idade Média, *Revista de Ciências Históricas, Universidade Portucalense*, 5, 135-141.
- ELLSWORTH, E. 1989 Why doesn't this feel empowering? working through the repressive myths of critical pedagogy, *Harvard Educational Review*, 59,3, 297-324.
- EPSTEIN, E.H. 1983 Current left and right: ideology in comparative education, *Comparative Education Review*, 27,1, 3-29.
- FAVERSANI, F. & Villalta, L.C. 1994 O Tratado de Tordesilhas nos livros didáticos brasileiros, *Vértice*, 63, 55-62.
- FEINBERG, W. 1980 Essay Review, the problem of knowledge in contemporary marxist educational thought, *Harvard Educational Review*, 50,4, 506-512.
- FERNANDES, L.B. 1985 Basic Ecclesiastic Communities in Brazil. *Harvard Educational Review*, 55,1, 76-85.
- FREIRE, P. 1971 *Paedagogik der Unterdrueckten.* Stuttgart. Suhrkamp.
- FREIRE, P. 1981 The people speak their world: learning to read and write in São Tomé and Príncipe, *Harvard Educational Review*, 51,1, 27-30.
- FREIRE, P. 1983 *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro, Paz e Terra.

- FREIRE, P. 1994 É preciso dizer que tudo isso aconteceu, *Folha de São Paulo, Mais!*, 29 de maio, G, p.9.
- FREITAG, B. 1986 Exposição, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67, 172-187.
- FUNARI, P.P.A. 1991 Education through archaeology in Brazil: a bumpy but exciting road, *Ciência e Cultura, Journal of the Brazilian Association for the advancement of science*, 43, 1, 15-16.
- FUNARI, P.P.A. 1992 *A História e o sentido das escolas técnicas*. São Paulo, CEETEPS/UNESP.
- GIROUX, H.A. & McLaren, P. 1986 Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling, *Harvard Educational Review*, 56,3, 213-238.
- GIROUX, H.A. 1989 Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis, *Harvard Educational Review*, 53,3, 257-293.
- GRZYBEK, P. 1994 Semiotics of History - historical cultural semiotics, *Semiotica*, 98, 3/4, 341-356.
- HUXLEY, A. 1927 *Proper Studies*. Londres, Chatto & Windus.
- IGGERS, G.G. 1984 *New Directions in European Historiography*. Revised Edition. Middleton, Wesleyan University Press.
- KLOPPENBERG, J.T. 1989 Objectivity and historicism: a century of American historical writing, *The American Historical Review*, 94, 4, 1011-1030.
- KUNFT, R. 1993 Educação é a base do modelo, *O Estado de São Paulo*, 2 de maio, Caderno de Economia, p.2.
- LA Belle, T.J. 1987 From consciousness raising to popular education in Latin America and the Caribbean, *Comparative Education Review*, 31,2, 201-217.
- LIVINGSTON, J.A. 1976 Educational administration and supervision in Brazil, *International Review of Education*, 22,4, 503-513.

- LOZANO, J. 1987 *El discurso histórico*. Madri, Alianza Editorial.
- MAIER, F.G. 1984 Der historiker und die Texte, *Historische Zeitschrift*, 238,1, 83-94.
- McLAREN, P.L. 1988 Culture or c anon? Critical Pedagogy and the politics of Literacy, *Harvard Educational Review*, 58,2, 213-234.
- PLANK, D.N. 1987 The expansion of education: a Brazilian case study, *Comparative Education Review*, 31,3, 361-376.
- SHOR, I. 1986 Equality is excellence: transforming teacher education and the learning process, *Harvard Educational Review*, 56,4, 406-426.
- SKIDMORE, T.E. 1993 Bi-racial U.S.A. vs. multiracial Brazil: is the contrast still valid?, *Journal of Latin American Studies*, 25, 373-386.
- TRAGTEMBERG, M. 1985 Rela oes de poder na escola, *Educa o e Sociedade*, 20, 40-45.
- VARGAS, I. & Sanoja, M. 1990 Educación y el manejo político de la historia en Venezuela, *Boletín de Antropología Americana*, 21, 88-101.
- WALTER, H. 1973 *Emanzipatorische Erziehung: versuch Modelle emanzipatorischer Praxis*. Steinberg, Hauptschule.
- WILLIAMS, R. 1965 *The long revolution*. Harmondsworth, Penguin.
- ZOPFL, H. 1979 Posibilidades y límites de la educación emancipadora, *Educación*, 20, 89-100.

## APÊNDICE

### ESTUDO HISTÓRICO DA REGIÃO LUZ / TIRADENTES

Apresentamos, a seguir, um estudo de assentamento urbano, no centro de São Paulo, que resultou em visita de estudo com o conjunto de professores das Escolas Técnicas. Espera-se que possa servir de inspiração para a análise de outros contextos específicos, acessíveis a professores e alunos.

#### INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo cresceu vertiginosamente nas últimas décadas do século passado e início deste século, de 20 a 240 mil habitantes, com um aumento de 12 vezes. A cidade antiga estendia-se por pequenas elevações, fugindo das baixadas sujeitas a inundações e à insalubridade e respectivas doenças. O arruamento tradicional contava com ruas estreitas, de calçadas acanhadas ou inexistentes, próprias para o transporte por carroças e para o tráfico de cavalos e burros. Edifícios baixos e modestos dominavam a paisagem.

A modernização derivada da riqueza do café implicou na ampliação da cidade. Os novos meios de transportes iriam determinar os novos perfis urbanos: trens, bondes e, posteriormente, automóveis. Aterros e retificações de córregos precedem à abertura de novas avenidas. O novo traçado urbano baseava-se no princípio capitalista da funcionalidade e conseqüente ordenação das ruas em reticulado. A própria natureza aparece domesticada, com árvores plantadas a espaçamentos regulares enquanto os jardins tornavam-se um espelho natural da organização fabril (as plantas ocupam espaços delimitados). Esse urbanismo, filho do capitalismo industrial, já secular na Europa e nos Estados Unidos, foi adotado, em São Paulo, a partir dos modelos contemporâneos de Buenos Aires e do Rio de Janeiro.

A área entre a Estação da Luz e o Museu de Arte Sacra demonstra bem essa modernização. A Estação da Luz, importada integralmente da Inglaterra, é uma cópia fiel da estação de Sidney, na Austrália; o antigo Campo da Luz, descampado, passa a ser, com a república, uma larga avenida, dedicada ao novo herói, Tiradentes. A antiga energia termoeétrica, hoje testemunhada pela torre ao lado do quartel, data da década de 1880, sendo suplantada pela energia hidrelétrica com a nova Usina de Parnaíba (contemporânea às do Rio de Janeiro e Minas Gerais), apta aos novos sistemas de transporte eletrificados.

A antiga área de quarentena de escravos, até 1838, transformada em Casa de Correção transformar-se-á, na década de 1970, em local de órgãos públicos: Banespa, Caixa Estadual e Televisão Cultura, tendo apenas seu pórtico sido preservado. Em direção ao Jardim da Luz, no início do século, surgem os novos edifícios escolares: Escola Modelo, Liceu de Artes e Ofícios (Escola de Belas Artes, Pinacoteca) e, do outro lado da avenida, o Seminário Episcopal. O antigo Solar do Mar-

quês de Três Rios transformou-se na Escola Politécnica, logo sendo substituído por novos edifícios destinados à escola.

A Avenida Tiradentes, entre o Quartel da Força Pública (1876-1895) e a Politécnica, presenciaria as mudanças do urbanismo das últimas décadas: construção do Monumento a Ramos de Azevedo e sua posterior transferência (final dos anos 60) para a Cidade Universitária; transformação do Seminário Episcopal e sua Capela de Nossa Senhora da Conceição em um conjunto comercial, uma Igreja de São Cristóvão (local de procissão dos *chauffeurs* dos "carros de praça"), e uma nova rua, 25 de Janeiro; paradas militares e desfiles de carnaval (1976-1989) são ali organizados.

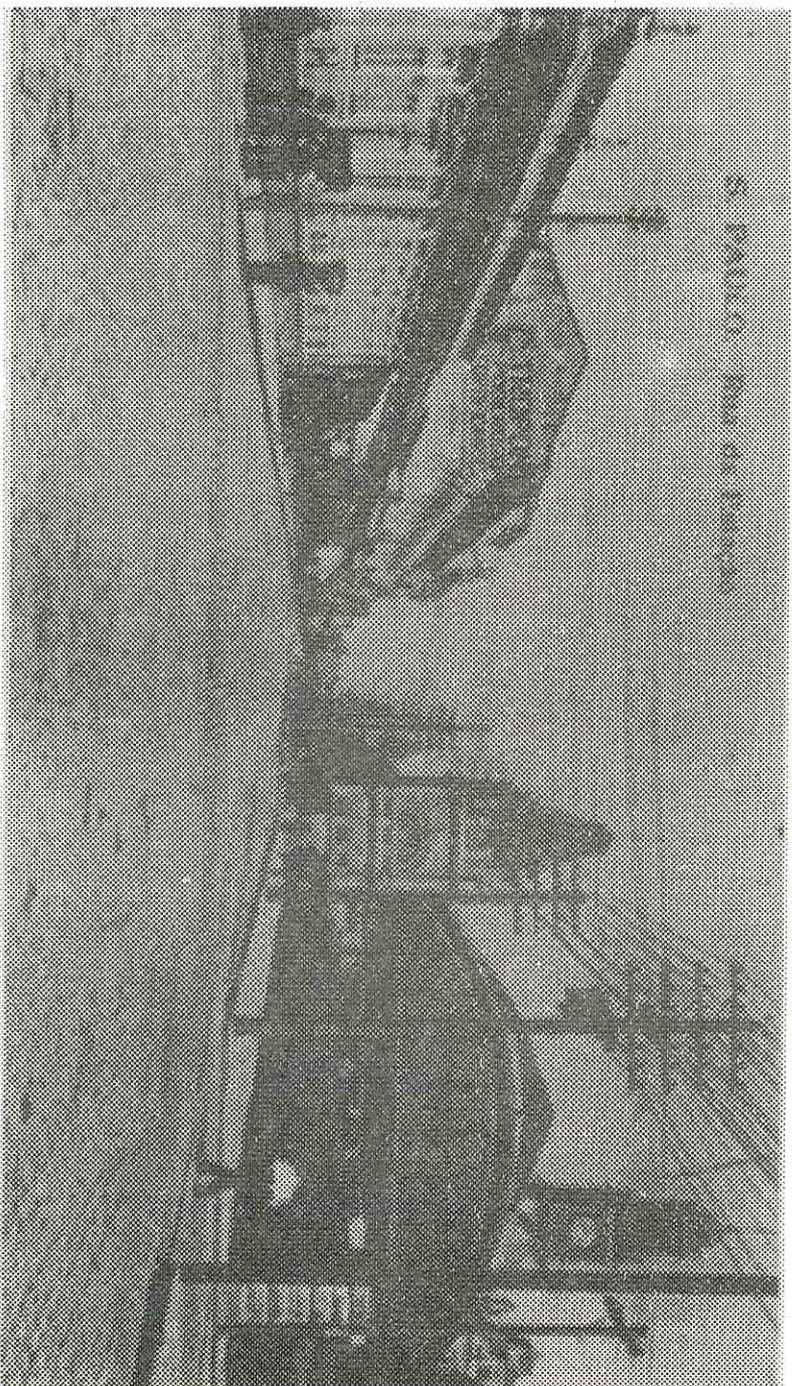
O espaço do antigo Campo da Luz, dominado por um Mosteiro, um Solar e uma Casa de Correção, transformou-se, gradativamente, em um espaço urbano capitalista, funcional, regulado por um Estado racional.

## ALGUNS EXEMPLOS PARADIGMÁTICOS DAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS DA REGIÃO

O estudo das transformações materiais serve com importante elemento para o ensino de História. Apresentam-se, a seguir, alguns monumentos do centro de São Paulo que atestam essas modificações e que podem servir de exemplo para outros trabalhos de pesquisa semelhantes a serem efetuados pelos professores em diferentes contextos. As informações e referência bibliográficas completas encontram-se no artigo de Júlia F. Alves, "Transformações histórico-espaciais da região Luz-Tiradentes", São Paulo, CEETEPS, 1995.

## ESTAÇÃO DA LUZ

Região da Luz - 1908\*



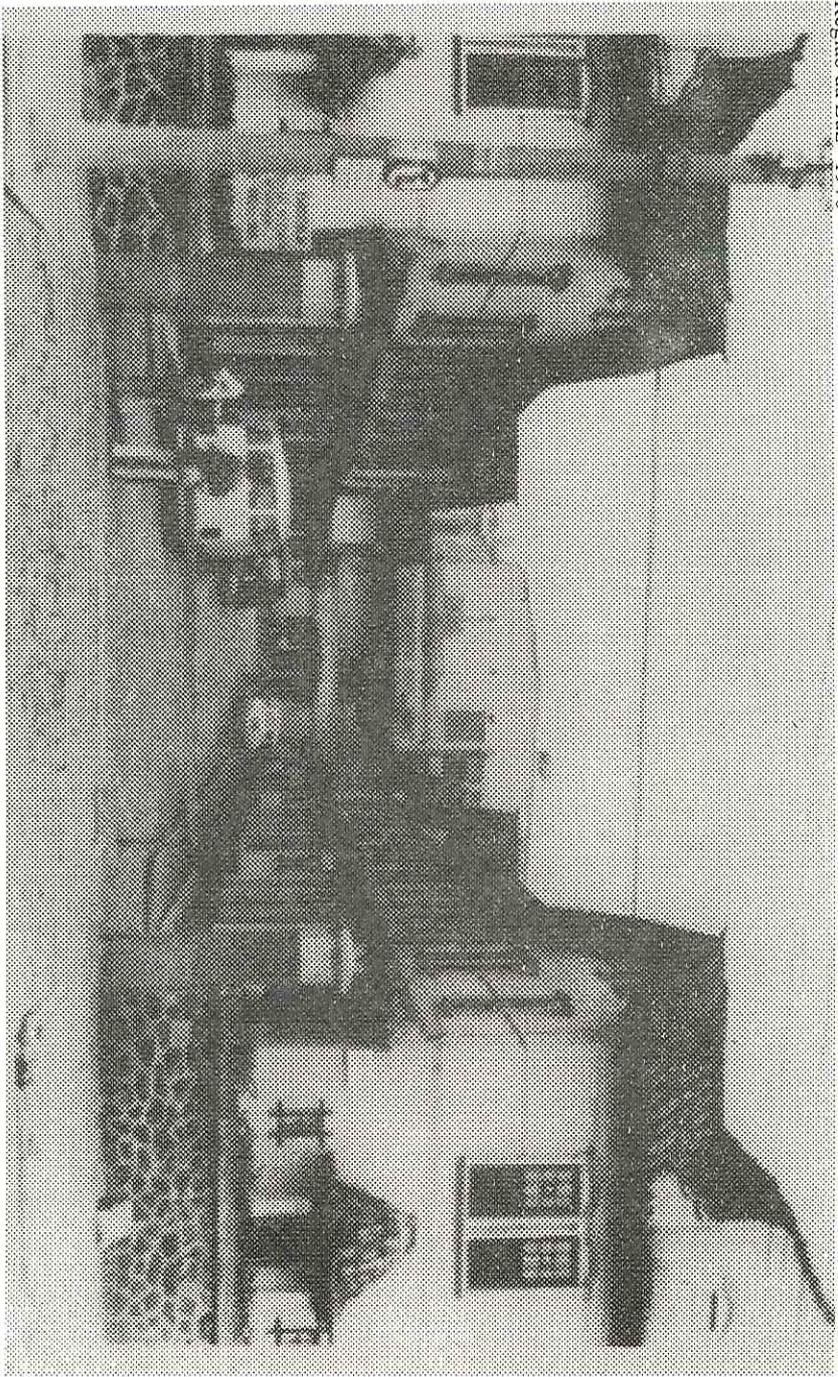
INSTITUTO CULTURAL ITAÚ - Reprodução eletrônica para divulgação cultural.

## ESTAÇÃO DA LUZ

A construção da "Ingleza", ligando Santos a Jundiaí, foi iniciada em 1860, pelo Barão de Mauá. Foi projetada e construída de acordo com os padrões tecnológicos ingleses. Foi no contexto das reformas por que passava São Paulo no final do século XIX que se iniciaram, em 1896, as obras de uma estação mais imponente no lugar do edifício original, que foi demolido. A nova Estação ficou pronta em 1901, cópia da Estação de Sydney, na Austrália, com todo material importado da Inglaterra. Na torre, um grande relógio passava a regular o tempo do cidadão. Em 1946 foi parcialmente destruída por um incêndio, sendo acrescentado um pavimento aos dois originais e a estação reinaugurada em 1950.

**VILA DOS INGLESES**

Região da Luz - 1970\*



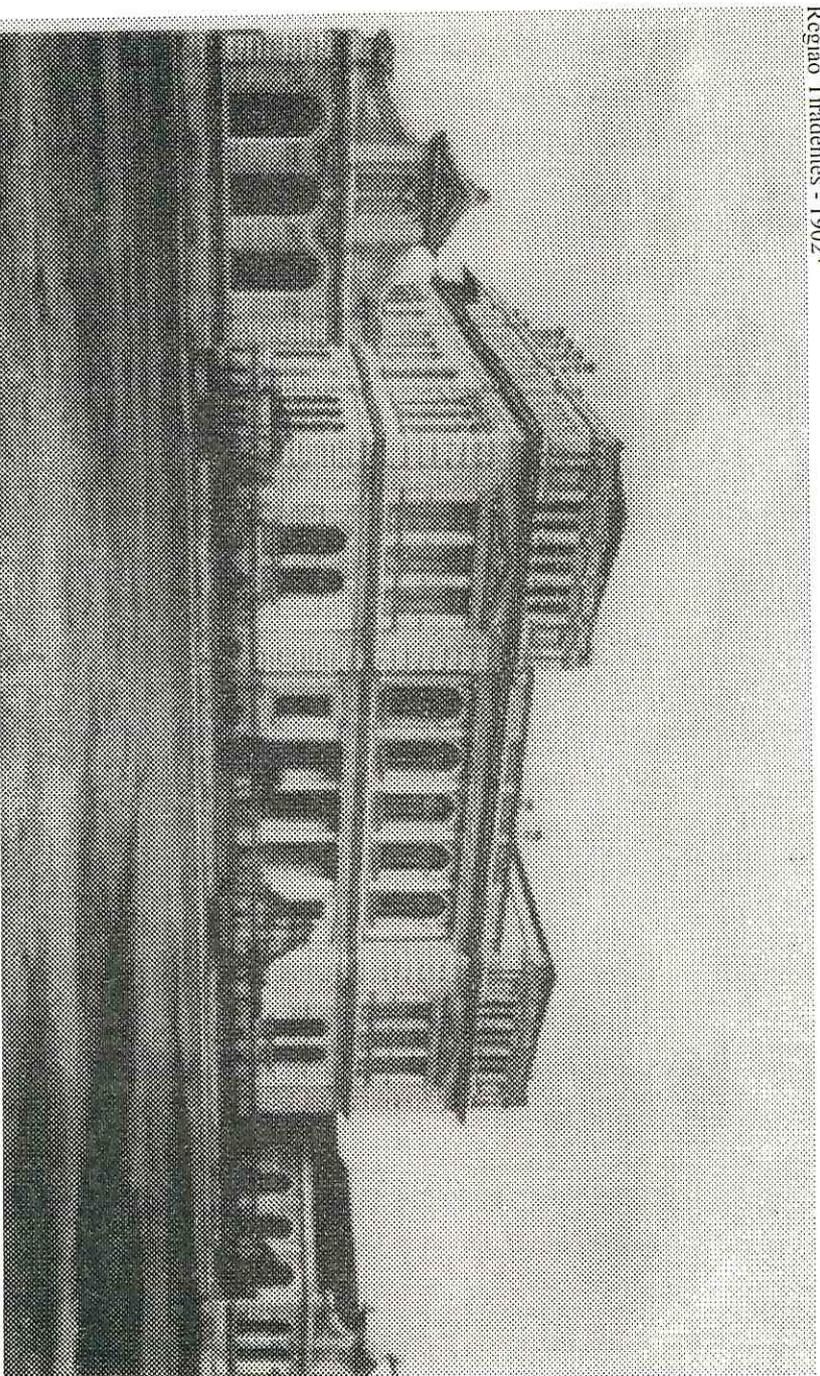
INSTITUTO CULTURAL ITAÚ - Reprodução eletrônica para divulgação cultural.

## VILA DOS INGLESES

Foi construída em 1917, em terreno que pertencera à Marquesa de Santos, para abrigar os engenheiros ingleses da Ferrovia "São Paulo Railway Company". Ocupava uma área de 5.780 metros quadrados e possuía 28 casas. Em 1924, moradores da Luz, que tiveram suas casas destruídas durante a revolta tenentista, ocuparam a Vila. Depois da Segunda Guerra, com a comercialização da região, a vila transformou-se em cortiço. Em 1987, foi reformada e transformou-se em condomínio comercial, sendo tombada dois anos depois.

**EDIFÍCIO PAULA SOUZA**

Região Tiradentes - 1902\*



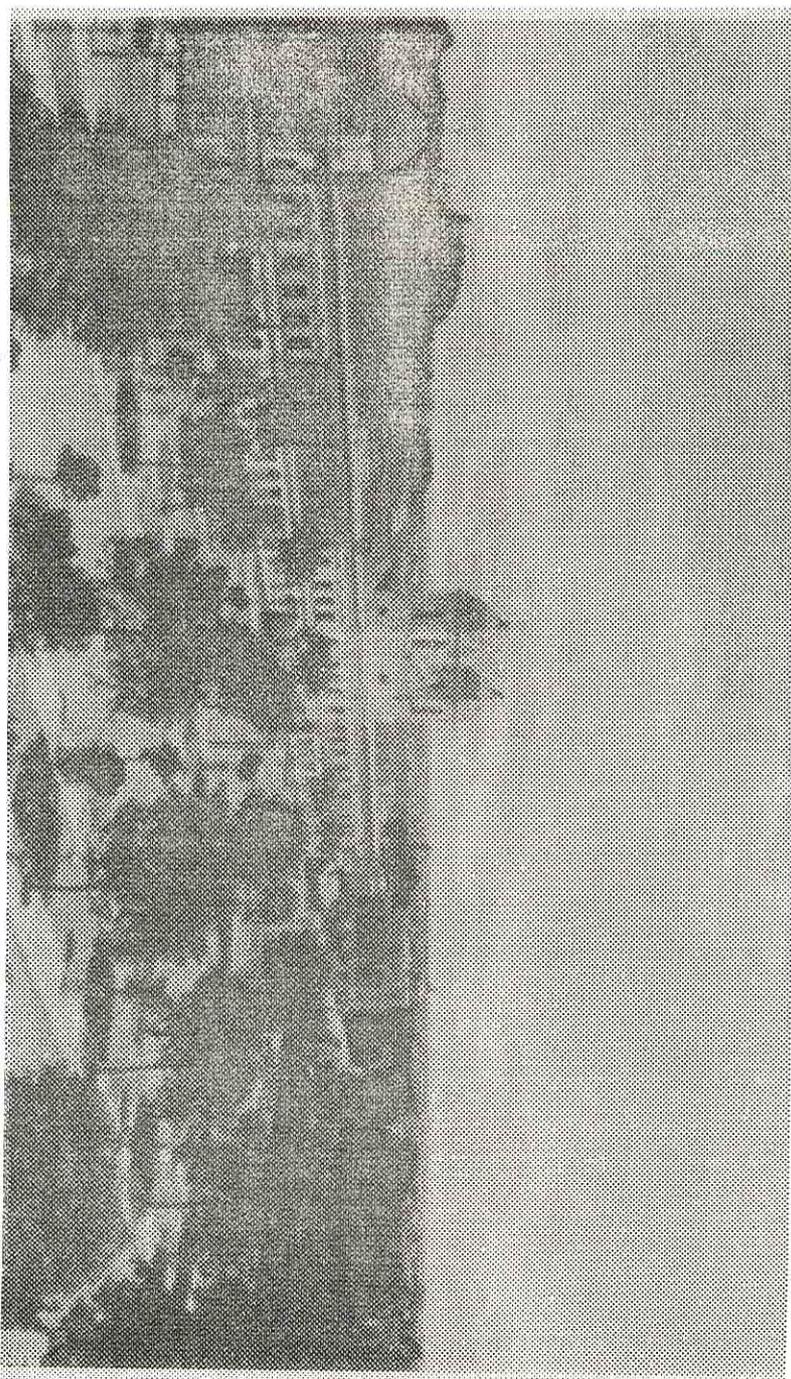
INSTITUTO CULTURAL ITAÚ - Reprodução eletrônica para divulgação cultural.

## EDIFÍCIO PAULA SOUZA

Com o crescimento da Escola Politécnica, Ramos de Azevedo projetou o Edifício Paula Souza e sua construção durou de 1895 a 1899. O edifício, em estilo neoclássico, abrigava auditório, salas de aula, laboratórios de Química e Física, salas especiais de desenho e órgãos da alta administração, incluindo a sala da Congregação. Em dois pavilhões laterais, foram instalados o Gabinete de Resistência de Materiais, à esquerda, e as Oficinas de Carpintaria e Mecânica, à direita.

# SEMINÁRIO EPISCOPAL E IGREJA DE SÃO CRISTÓVÃO

Região Trindades - 1902\*



INSTITUTO CULTURAL ITAÚ - Reprodução eletrônica para divulgação cultural.

## SEMINÁRIO EPISCOPAL E IGREJA DE SÃO CRISTÓVÃO

O Seminário Episcopal e sua Capela foram construídos a partir de 1853, em taipa de pilão, com elementos barrocos, coloniais e românicos. O edifício compunha-se de dois corpos, com uma Igreja ao centro: à esquerda, funcionava o Seminário e, à direita, o Colégio. O Seminário foi transferido para a Freguesia do Ó em 1927, tendo sido demolida a ala direita da capela para que se abrisse a Rua 25 de Janeiro. A ala esquerda, remanescente, ficou parcialmente fechada até 1940 quando foi alugada para o comércio e a Capela foi transformada em Paróquia de São Cristóvão, patrono dos motoristas. Os interesses comerciais e a utilização, em larga escala, do automóvel, determinarão novos usos e funções para as antigas construções.



11

NOME: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

Address: \_\_\_\_\_

RECEBEMOS: \_\_\_\_\_

We have received: \_\_\_\_\_

FALTA-NOS: \_\_\_\_\_

We are lacking: \_\_\_\_\_

ENVIAMOS EM PERMUTA: \_\_\_\_\_

We are sending in exchange: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

**A NÃO DEVOLUÇÃO DESTE IMPLICARÁ NA SUSPENSÃO DA REMESSA**  
Non-acknowledgement of receipt will indicate that further publications are not wanted.

À

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - IFCH  
**SETOR DE PUBLICAÇÕES**

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

Caixa Postal 6.110

13081-970 - Campinas - São Paulo - Brasil

Tel.: (0192) 39.8342

Telex: (019) 1150 - Telefax (0192) 39.3327

Correio Eletrônico: [pubifch@turing.unicamp.ansp.br](mailto:pubifch@turing.unicamp.ansp.br)