

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Laura Maria Fernandes Moreira Alves

**A ESCOLA ESTADUAL CAPISTRANO DE ABREU - GUARULHOS
E A CARTILHA SODRÉ**

Mestrado em Língua Portuguesa

São Paulo

2008

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Laura Maria Fernandes Moreira Alves

**A ESCOLA ESTADUAL CAPISTRANO DE ABREU - GUARULHOS
E A CARTILHA SODRÉ**

Mestrado em Língua Portuguesa

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Leonor Lopes Fávero.

São Paulo

2008

BANCA EXAMINADORA

*Paciência e perseverança têm o efeito mágico de fazer
as dificuldades desaparecerem e os obstáculos sumirem.*

(John Quincy Adams)

*A Deus ,
por iluminar meus caminhos
para esta conquista.*

À Nossa Senhora,

Por todas as vezes que estive ao meu lado,

Por todo erro que transformou em acerto,

Por todo sonho que tornou realidade,

Por tudo isso e muito mais,

serei eternamente grata.

*A meu Pai, (In memoriam) e minha mãe,
pela dignidade, educação
e exemplo de vida.*

*À minha filha, razão de minha vida,
companheira, preocupada com meus estudos ,
por compreender a minha ausência ,
em alguns momentos.
Obrigada, Vitória, amada.*

Ao meu esposo,

*pela compreensão, incentivo, presença, carinho ,
companheirismo e apoio incondicional,
por entender minhas ausências e angústias,
com palavras de conforto e paciência.*

*De modo muito especial,
à Professora Doutora orientadora, Leonor Lopes Fávero,
pela dedicação incansável, sabedoria, amizade e carinho,
o meu muito obrigada.*

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Educação pela Bolsa Mestrado fundamental para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Zilda Gaspar Oliveira de Aquino e Professor Doutor Jarbas Vargas Nascimento, pelas preciosas contribuições no exame de Qualificação.

Ao Professor Doutor João Hilton Sayeg pela primeira acolhida como orientador.

À Professora Mestra Celeste Fragoso Tavares, pelo cuidadoso trabalho de revisão, ensinamentos e amizade.

À Supervisora de Ensino da DRE - Guarulhos - Sul, Angela de Sá Lisboa, pelo apoio e atenção.

À Direção da E. E. Capistrano de Abreu, pela acolhida e a viabilização da coleta de dados.

Às pessoas que se dispuseram a conceder depoimentos, em especial a senhora Celina Vicente Barbosa e aos senhores Agnelo Herton Trama, Lúcio Ferreira de Castro e Sr. Mesquita.

Aos meus familiares, por compreenderem minha ausência, durante esse tempo de estudos.

À Equipe E.E. Vereador Antonio de Ré, em especial aos professores Grace, Jailton, Mercedes, Kátia Figueiredo, Denise, Vera Lúcia Junco, pelo incentivo, respeito e compreensão.

Aos meus amigos, pelo incentivo e por entenderem a minha ausência.

RESUMO

Esta Dissertação situa-se na linha de pesquisa da História e Descrição da Língua Portuguesa. Tem, por tema, o estudo da História da Escola Estadual Capistrano de Abreu, em Guarulhos, no século XX, a descrição das origens dessa Escola, entre os anos de 1913 a 1950 e, por objeto de estudo, a Cartilha Sodré, por sua importância na Alfabetização dos alunos dessa Escola primária, na época da República. O objetivo geral desta pesquisa visa resgatar documentos da instituição do primeiro Grupo Escolar de Guarulhos, material a ser registrado e documentado, por pertencer à Memória da História da Educação dessa cidade. Especificamente: 1) examinar o acervo da Escola com relação ao corpo diretivo, no período de 1913 a 1950, através de documentos, depoimentos de ex-alunos e conversas informais, com a finalidade de complementar as possíveis lacunas desta pesquisa; 2) resgatar o memorial da Escola, em suas origens, no período delimitado para a pesquisa; 3) descrever e analisar a Cartilha Sodré, com a finalidade de conhecer o Método e o Processo utilizados na Alfabetização. Esta investigação está alicerçada por pressupostos teóricos da História das Idéias Lingüísticas. Quanto aos objetivos, os resultados obtidos pelas leituras do acervo apontaram que tanto a Direção quanto ex-alunos fizeram e/ou fazem parte da cidadania ilustre do Município, além de serem encontradas novas informações, registros, como o nome da Cartilha Sodré, relevante na Alfabetização, na República, na formação dos cidadãos guarulhenses. Logo, os objetivos apresentados foram cumpridos, satisfatoriamente. O procedimento metodológico utilizado foi o teórico-descritivo e dedutivo, sendo que os passos seguidos foram eficazes no direcionamento da busca por respostas. Não obstante, pode-se concluir que esta pesquisa precisa ter continuidade, pois a investigação realizada foi centrada em um período da História da Educação de Guarulhos.

Palavras-chave: História das Idéias Lingüísticas; Educação em Guarulhos; Alfabetização; Cartilha Sodré.

ABSTRACT

This thesis is in the research line of Portuguese Language's History and Description. The subject hereof is the study of the Capistrano de Abreu State School's History in the 20th Century, which is located in the city of Guarulhos, State of Sao Paulo, Brazil. It encompasses a description of said School's origins within the period of 1913-1950. Further, its subject matter of study is the so-called "*Cartilha Sodr *" (Sodr  Primer), by virtue of its importance in teaching basic literacy to the students of said Elementary School, in the Brazilian Republic age. This essay's general purpose is to recover documents of the organization of the first Elementary and Secondary School of the city of Guarulhos, which has to be filed and documented, because they make part of such city's Educational Historic Heritage. Particularly, to: 1) examine the School's heritage as regards its management in the period of 1913-1950, by means of documents, alumni's testimonies, and informal conversations, with the purpose of supplementing possible gaps of this research; 2) recover the School's memorial, since its origins, within the period defined in this essay; 3) describe and analyze *Cartilha Sodr *, i.e., Sodr  Primer, aiming at understanding the method and the process used to teach basic literacy. This research is grounded on the theoretical presuppositions of the Linguistic Ideas History. As regards the purposes hereof, the results achieved by reading material of its heritage pointed out that both the School's Management and alumni took part, or still take part of Guarulhos' distinguished citizens. In addition, new information and records were found, like the very name of *Cartilha Sodr *, which was relevant to teach basic literacy during said period, and also to form Guarulhos' citizens. Therefore, the purposes were satisfactorily achieved. The methodological procedure used was the theoretical-descriptive and deductive, for the steps followed were efficient to guide the search for answers. Notwithstanding the above, it can be concluded that this research has to continue, because the investigation carried out focused only a period of the Education History in the city of Guarulhos.

Keywords: History of linguistic ideas; education in Guarulhos; Basic literacy; Sodr  Primer.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Grupo Escolar Capistrano de Abreu - 1926	60
Figura 2. Hino Oficial do Grupo Escolar Capistrano de Abreu	62
Figura 3. Sr. Antonio Manoel de Oliveira - 1943.....	65
Figura 4. Livro do Ponto – 1935	70
Figura 5. Professores do Grupo Escolar de Guarulhos – 1935.....	71
Figura 6. Capistrano de Abreu – Patrono.....	72
Figura 7. Inauguração do Grupo Escolar de Guarulhos	73
Figura 8. E. E. Capistrano de Abreu - 2005.....	81
Figura 9. Cartilha Sodré - 1940	90
Figura 10. Método das Cartilhas Tradicional e Construtivista	94
Figura 11. Processo das Cartilhas Tradicional e Construtivista	95
Figura 12. Página da Cartilha Sodré.....	96
Figura 13. Cartilha de Alfabetização - ALP.....	97
Figura 14. Exemplo de Atividade.....	98
Figura 15. O dado é da Dadá	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

Capítulo I

História das Idéias Lingüísticas: Concepção e Método.....	21
1.1 História das Idéias Lingüísticas: Um Novo Olhar Sobre a Ciência Lingüística	21
1.2 História das Idéias Lingüísticas: O Presente com o Olhar no Passado	23

Capítulo II

A Educação: da República Velha ao Estado Novo	26
2.1 A Instrução Pública no Brasil	26
2.2 A Educação no Período de 1920 a 1940	30
2.3 A Educação no Período de 1940 a 1950	37
2.4 A Carreira dos Profissionais da Educação.....	41

Capítulo III

De Grupo Escolar de Guarulhos à Escola Capistrano de Abreu	46
3.1 A Escola Primária: Uma Perspectiva Histórica e Educacional no	46
Brasil.....	46
3.2 Guarulhos: De Aldeia a Município	48
3.3 A Educação Escolar em Guarulhos	51
3.4 A Instalação do Grupo Escolar de Guarulhos.....	55
3.5 Capistrano de Abreu: O Patrono da Escola	72
3.6 A Escola Capistrano de Abreu: Memórias	76
3.7 Escola Estadual Capistrano de Abreu : De 2005 a 2007.....	81

Capítulo IV

A Cartilha Sodré: Um Reflexo Histórico	86
4.1 Um Retrospecto da História do Ensino da Língua Portuguesa.....	86
4.2 A Cartilha Sodré: Uma Experiência Educacional.....	90
4.3 Cartilhas Tradicional e Construtivista : Método e Processo.....	94
4.4 A Cartilha Sodré: Conteúdo e Método	99
4.5 Cartilhas Tradicional e Construtivista: uma reflexão.....	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS 108

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 111

*As escolas são co-autoras da História,
em seus registros estão acontecimentos
e personagens que influenciaram
e influenciam os destinos
de uma cidade, de um país.*

(Isabel Raposo)

INTRODUÇÃO

Esta dissertação compreende uma investigação que, situada na linha de pesquisa da História e Descrição da Língua Portuguesa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem por tema o estudo da História da Escola Estadual Capistrano de Abreu, em Guarulhos, no século XX, a descrição das origens dessa Escola, entre os anos de 1913 a 1950 e, por objeto de estudo, a Cartilha Sodré, por sua importância na Alfabetiza o dos alunos dessa Escola primária, na época da República, e como a sua utiliza o refletiu na forma o dos cidadãos Guarulhenses.

A pesquisa a ser realizada fundamenta-se em pressupostos teóricos da História das Idéias Ling sticas, dando ênfase   História dessa Escola, enquanto espaço institucional e geográfico de Guarulhos, em especial,   Cartilha Sodré, para Alfabetiza o dos alunos do ensino primário.

Quanto ao suporte teórico, entende-se que as propostas da História das Idéias Ling sticas possam alicerçar esta investiga o, ao estabelecer um diálogo entre o pesquisador, os homens e linguagens de outras épocas.

Sabe-se que o Município de Guarulhos passou por diversas transforma es políticas, sociais, econ micas e culturais, desde sua funda o (1560), com a minera o do ouro (1590) e, mais precisamente a partir de 1940 com o início da industrializa o, posteriormente, com a constru o e inaugura o da Rodovia Presidente Dutra em 1951. Nesse contexto, Guarulhos deixa suas marcas de Nossa Senhora da Concei o de Guarulhos (1560), para ser o Município brasileiro do Estado de São Paulo, localizado na região metropolitana da Capital, sendo o segundo maior município paulista em popula o, com um dos maiores índices de crescimento econômico e demográfico do país.

Estudando-se a História da Educação, em Guarulhos, observou-se a escassez de pesquisas a respeito do primeiro Grupo Escolar, atual Escola Estadual Capistrano de Abreu, bem como o reconhecimento e relevância do resgate desse tempo histórico da Escola, para a Educação do Município, o que justifica a escolha do tema proposto.

Devido à dimensão da busca de documentos, sobre as origens dessa Escola, na cidade de Guarulhos, delimitou-se este trabalho às décadas constantes no primeiro parágrafo desta introdução.

Para possibilitar esta reconstituição da história da Escola, as fontes utilizadas distribuem-se em documentos que possam auxiliar a pesquisa, tais como: as obras do historiador, escritor e acadêmico João Ranali (2002), conhecedor da História de Guarulhos, livros de ponto, depoimentos de ex-alunos, deixados na escola, entrevistas, doação de materiais de alunos, textos legislativos, deliberações, mapa da escola, Estatuto de Criação, relação de ex-alunos, professores e Diretores, pertencentes ao acervo da Escola, fotografias fornecidas pela escola e por ex-alunos, matérias de jornais e revistas¹ do município de Guarulhos, entre outros.

Para Fávero e Molina (2006), construindo-se e aplicando-se cada vez mais a novos objetos, a novos campos, a História busca identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, interpretada e deixada para a posteridade. Nesse sentido, é necessário pensar essa *história* como um trabalho de *representação*, isto é, como são traduzidas as posições e interesses de indivíduos que compõem a sociedade, como pensam que ela é, como agem, ou como gostariam que ela fosse. Essa representação passa a ser entendida como uma interligação: uma *imagem presente* suscita um *objeto ausente*, numa relação de interdependência que regula os indivíduos em diversas situações. (p. 23)

¹ Cf. p. 41-2 revista Magazine Guarulhos. Cf. p. 54, Jornal O Estado de São Paulo, 23/01/1932. Cf. p.57-8, Jornal Olho Vivo, 20/04/2002. Cf. p. 59, jornal O Estado de São Paulo, 7/07/2006.

Esta investigação tem por objetivo geral resgatar documentos da instituição do Primeiro Grupo Escolar de Guarulhos, material a ser registrado e documentado, por pertencer à Memória da História da Educação de Guarulhos.

Quanto aos objetivos específicos, este estudo pretende:

1) examinar o acervo da escola com relação ao corpo diretivo, no período de 1913 a 1950, através de documentos, depoimentos de ex-alunos e conversa informais, com a finalidade de complementar as possíveis lacunas desta pesquisa;

2) resgatar o memorial da Escola, em suas origens, no período delimitado para a pesquisa;

3) descrever e analisar a Cartilha Sodré, com a finalidade conhecer o método eo processo utilizados na Alfabetização, dessa Escola.

Para tanto, os passos foram os seguintes:

1) levantamento de documentos oficiais, organização de informações de ex-alunos e de cidadãos guarulhenses, relevantes ao estudo da educação como “direito de todos”;

2) análise do *corpus*, de acordo com os objetivos específicos explicitados.

O exame e o levantamento dos documentos seguiram os critérios:

a) leitura dos textos selecionados;

b) identificação dos aspectos históricos, da escola, em suas origens;

c) classificação dessas informações; e

d) reconhecimento da relevância desses aspectos para o resgate desse tempo histórico da Escola.

e) descrição do Processo da Cartilha Sodré, como material pedagógico para Alfabetização, no ensino primário.

Esta dissertação se configura por quatro capítulos:

Capítulo I - A Busca da Fundamentação Teórica: Um Estudo da História das Idéias Lingüísticas: trata da linha teórica que alicerça esta pesquisa, no sentido de

permitir o resgate da História da Educação, contemplando o processo de alfabetização, por meio da Cartilha Sodré, no Primeiro Grupo Escolar de Guarulhos.

Capítulo II - A Educação: Da República Velha ao Estado Novo (1889-1950): trata da Educação, nesse período, em que se estrutura um sistema de Instrução Pública no Brasil, de modo especial, no nível do ensino elementar e primário.

Capítulo III – De Grupo Escolar de Guarulhos à Escola Capistrano de Abreu: trata da instalação do Grupo Escolar Capistrano de Abreu e informações sobre as memórias, corpo diretivo, patronos, professores, alunos e funcionários.

Capítulo IV – A Cartilha Sodré: O Método e o Processo de Alfabetização: trata do método e do processo de alfabetização, adotado nessa Escola, e sua relevância para a história educacional do Município de Guarulhos.

A história não é composta em torres de marfim, é criada por homens pertencentes à sua sociedade, esta sociedade fornece os critérios de julgamento e, partindo do presente, os homens formam a sua idéia de história; eles não a recordam, não a conservam em sua memória em forma inalterada do modo como se conservam nas geleiras os restos dos antigos mamutes; eles a constroem e a interpretam. (Apud Fávero e Molina, 2006)

Capítulo I

História das Idéias Lingüísticas: Concepção e Método

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos da História das Idéias Lingüísticas e suas ligações com a Lingüística e a História, duas ciências, que mesmo não sendo exatas como a física, a matemática, por exemplo, conforme Mendes (1993), são ciências voltadas para o estudo social e humano, isto é, social porque estuda as sociedades e humana porque se preocupa com as sociedades humanas, num processo contínuo de integração entre o passado e o presente.

Para Restaino (2005),

a Lingüística e a História são ciências que estão combinadas à História das Idéias Lingüísticas, no objetivo de descrever e explicar como o saber lingüístico foi formulado e comunicado, e como se mantém em desenvolvimento ao longo do tempo. (p.5)

1.1 História das Idéias Lingüísticas: Um Novo Olhar Sobre a Ciência Lingüística

Antes de a Lingüística se instalar em sua forma definitiva, a História das Idéias permite, na visão de Orlandi (2001, p.16), de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil, de outro, com especificidade de um olhar sensível à ciência da linguagem, tomando, assim,

posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem. Isto significa que não tomamos o olhar externo, o do historiador, mas falamos como especialistas de linguagem, a propósito da história do conhecimento sobre a linguagem. (...) portanto, capazes de avaliar teoricamente as diferentes filiações teóricas e suas conseqüências para compreensão do seu próprio objeto, ou seja, a língua. (p.25)

Fávero e Molina (2006), em seus estudos, citam Auroux (1989) ao dizer que uma idéia lingüística é *todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma reflexão metalingüística, quer de uma atividade metalingüística não explícita.* (p.24)

Desse modo, entende-se que a História das Idéias Lingüísticas possibilita o estudo não apenas das antigas gramáticas portuguesas, como também as primeiras gramáticas escritas por brasileiros e *qualquer outro saber fundado na ciência lingüística, como o estudo, no Brasil, das obras gramaticais surgidas a partir do compêndio de Júlio Ribeiro (1881). Assim, toda a tradição gramatical é uma parte das idéias lingüísticas.* (Fávero e Molina, 2006, p. 24-5)

Convém ressaltar que, segundo Silva (2003), nos estudos de Restaino (2005), os intelectuais, de uma mesma época, não partilham dos mesmos pontos de vista, uma vez que *viver em um mesmo espaço de tempo não significa, no entanto, a necessidade de partilhar as mesmas experiências de vida e a mesma forma de pensar.* (p.11)

Sabe-se que a História é uma ciência que, por séculos, se ocupou da análise de fatos, tais como, político, social, econômico e cultural, por exemplo. No entanto, a partir das primeiras décadas do século XX, de acordo com os estudos de Gonçalves (2007),

ocorreram algumas mudanças, um novo direcionamento foi dado aos estudos ao se perceber que era possível investigar o Homem em suas mais diversas áreas de atuação. Sendo assim, fontes menores como cartas, documentos de família, testamentos, por exemplo, possibilitaram um entendimento próximo da realidade vivida por certos grupos sociais e, em consequência disso, a História ampliou sua dimensão investigativa.(p.5)

Assim visto, a compreensão da Lingüística atual requer do estudioso da História das Idéias Lingüísticas, que este não só localize a fonte de um pensamento, mas também o contexto, em que foi criada aquela idéia, a saber, como frutificou, foi compreendida, difundida, interpretada e representada, mergulhando em sua profundidade, enxergando os fios que a constituíram e todos os seus reflexos, segundo Fávero e Molina. (2006)

1.2 História das Idéias Lingüísticas: O Presente com o Olhar no Passado

A História, como disciplina em seu papel ideal, em especial na História das Idéias Lingüísticas, não reconstrói fatos isolados, tampouco estuda o passado como objeto inerte, mas estabelece um diálogo entre o pesquisador e os homens e as linguagens de outras épocas. (Fávero e Molina, 2006, p. 29)

Assim, constata-se que se obtêm informações sobre a sociedade, a economia, a política, a filosofia e a cultura de um determinado tempo, por meio da História. Quanto à Lingüística, é possível analisar determinada língua, em um dado período.

Diante disto, pode-se entender que a História das Idéias Lingüísticas contempla o contexto de produção e as marcas lingüísticas de seu objeto de estudo, conforme Aguiar (2005), *o que implica compreender os fatos da língua e os interpretar, a partir da articulação entre fatores internos e externos.*

Fávero e Molina (2006) asseguram, com referência ao método do pesquisador, em Histórias das Idéias Lingüísticas, que este deve selecionar o maior número de material para análise, o que não é sempre fácil de se fazer, uma vez que as fontes de pesquisa podem não ser acessíveis. Após a escolha das fontes, chega-se ao momento da análise, procedimento que exige sensibilidade do pesquisador, ou seja, ele deve *inserir-se no ontem*, ao retratar determinada sociedade, contemplando-a de longe, em busca de uma recriação do clima histórico. (p.28)

Diante do estudo dessas autoras, entende-se que o pesquisador, tendo em mãos um número suficiente de fontes, conforme Restaino (2005), ele poderá *restabelecer o saber lingüístico e o meio em que ele foi produzido, tornando-se capaz de compreender e interpretar esse conhecimento.* (p.14)

Sabe-se que, de acordo com Reder (2005), a tarefa da investigação é difícil devido à busca de material de pesquisa, no entanto é das mais gratificantes, pois

quando o pesquisador se depara com documentos que guardam, de forma muitas vezes rudimentar, informações que desvendam e respondem a tantos questionamentos e dúvidas, é indescritível o prazer sentido, é como um troféu nas mãos do atleta exausto, que lhe dá novo ânimo para completar a corrida. O pesquisador não pode perder o foco da importância do material que tem nas mãos. (p.6)

A busca de material, de fato, não é tão fácil, uma vez que, ao se definir o tema, objetivos e procedimentos desta pesquisa constatou-se a escassez de documentos referentes não apenas à História da Educação de Guarulhos e de seu Primeiro Grupo Escolar, mas também do material utilizado para a Alfabetização dos alunos dessa Escola.

Nessa trajetória, em busca de informações para dar início ao desenvolvimento da pesquisa, foram visitados os órgãos educacionais da cidade, o Arquivo Histórico, o acervo da Biblioteca Municipal, sendo que, nesse acervo, os livros e material da Hemeroteca contendo informações sobre a Educação de Guarulhos eram raros.

Assim, a continuidade à pesquisa, encontrou na Direção da Escola, em estudo, Capistrano de Abreu, apoio e condições de livre acesso ao material ali existente e organizado pela própria Direção. Este material se constituía de livros de ponto, algumas fotografias, alguns recortes de jornais, revistas, mapa da escola estudada, além de algumas leis e decretos. Estas informações foram de grande auxílio e, juntamente com as entrevistas que se obteve no decorrer das visitas à Escola, com a direção, percebeu-se a necessidade da busca de ex-alunos para preencher as lacunas que foram surgindo. Os ex-alunos, encontrados, muitas vezes com a indicação de outros colegas de Escola, amigos, fotos das classes, pessoas que moravam em Guarulhos, na época, tiveram uma importante colaboração nesta pesquisa, apesar disto, não conseguiram preencher todas as lacunas encontradas, neste trabalho.

Para Restaino (2005), na História das Idéias Lingüísticas, a opção pela historicidade é clara; em seus estudos sobre este assunto, cita Molina (2004),

a Descrição e análise devem caminhar lado a lado, intimamente ligadas, devendo haver por parte do pesquisador um empenho bastante significativo de não só reconstruir o passado, mas tentar entendê-lo relacionando fatos, desatando fios, esticando-os e entrelaçando-os novamente, pois uma análise que considerasse tão somente a descrição do documento, resultaria num mero inventário de dados, datas e nomes; ou seja, esse estudo tornar-se-ia uma simples cronologia. (p.14)

Diante disto, pode-se entender que, para recuperar a história de um lugar e seus habitantes é necessário um olhar para o passado de maneira especial, que permita recuperar os diversos pontos ali existentes; olhar esse que não se resume a uma relação de datas, nomes, fatos, entre outros. Neste caso, convém ressaltar que uma cidade não possui uma história, mas uma multiplicidade de histórias, memórias, identidades e patrimônios.

O interesse desta pesquisa, a saber, a verificação das influências externas, sócio-política, econômica, cultural e educacional, na História da Educação de Guarulhos, especificamente, sobre o primeiro Grupo Escolar deste Município e a Alfabetização, pela Cartilha Sodré, será possível de ser compreendida, por meio da composição interdisciplinar da proposta da História das Idéias Lingüísticas.

Capítulo II

A Educação: da República Velha ao Estado Novo

A Escola Primária² possuía, na República, um curso de quatro séries, complementado por duas ou três séries, constituindo uma espécie de segundo grau, variando a sua duração nos estados da Federação. Os estados desincumbiram-se sozinhos da tarefa de manutenção do ensino popular, organizando-o independentemente, ao sabor de seus reformadores. Os republicanos buscavam a laicidade do ensino público, a difusão do ensino primário, a liberdade de ensino e a gratuidade. Nesse sentido, faz-se necessário um estudo sobre a instrução pública no Brasil, no período de 1920 a 1950 para se compreender a influência da política educacional no primeiro Grupo Escolar de Guarulhos, em especial na Alfabetização dessa Escola.

2.1 A Instrução Pública no Brasil

É com a República, 1889-1930, período designado por República Velha que se estrutura, realmente, um sistema de instrução pública no Brasil, em especial, no nível do ensino elementar e primário. De acordo com Ribeiro (1995, p. 85), *esta melhora não foi só quantitativa, uma vez que data daí a introdução do ensino graduado com o aparecimento dos primeiros “grupos escolares” ou “escolas-modelo”*.

Historicamente, a descentralização escolar, definida em 1834, foi reafirmada na Constituição de 1891, apesar das fartas e antigas denúncias, dos extensos diagnósticos e das estatísticas que revelavam o fracasso que essa situação representou para o ensino elementar. Essa descentralização permaneceu, como responsabilidade específica dos estados, que, por sua vez, deveriam manter e legislar sobre a instrução pública elementar.

² O ensino complementar, como o próprio nome sugere e a sua primitiva legislação estatuiu, era parte integrante do curso primário, o qual constituía uma espécie de segundo grau, seguindo-se imediatamente ao preliminar. (Antunha, p.79)

Segundo (Antunha, 1976):

a constituição republicana de 24 de fevereiro de 1891, à qual se acrescentava à lei de 20 de novembro de 1892, que instituiu o regime federativo no Brasil, prosseguiu a tradição iniciada com a edição do Ato Institucional de 1834, transferindo a instrução primária para os Estados, aos quais ficou assegurada a organização do ensino em geral, e reservando-se (ao Governo Central), mas não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal, antigo Município Neutro. A constituição de 1891 atribuía ao Congresso nacional (e não propriamente dito ao poder Executivo) a faculdade de legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que, na Capital, forem reservadas para o Governo da União (art. 34, inciso 30). Por sua vez, o art 35 estabeleceu que incumbe, outrossim, ao congresso, mas não privativamente: 3 °.) criar instituições de Ensino superior e secundário nos Estados; 4°.) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (p. 46)

Convém lembrar que a Constituição Republicana³, de 1891, eliminou o critério eleitoral de renda, manteve a proibição do voto ao analfabeto, não fez menção alguma ao idioma português, à obrigatoriedade da instrução escolar e à gratuidade. O resultado dessa discriminação política do analfabeto foi a transformação da instrução em elemento de identificação dos grupos dominantes. Isso não acontecia antes, uma vez que o analfabetismo era comum mesmo entre poderosos e proprietários rurais. Esta exclusão manteve-se até a constituição de 1988.

Como explicação para a exclusão sumária de um grande contingente social do exercício de direito fundamental da cidadania, o analfabetismo passou a ser associado à noção de incapacidade. Essa visão colaborou para a exclusão das camadas populares da vida política nacional.

Dessa forma, as novas tendências da sociedade brasileira passaram a exigir mudanças radicais visando à solução do problema apontado. Tal associação, equivocada, reforçava o preconceito das elites, em relação às camadas populares,

³ A gratuidade do ensino primário não é considerada pela Constituição de 1891, mas pelo Decreto n. 510, de 22-06-1890, do então Governo Provisório, onde se lê no artigo 62, item 5º: "O ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário".(Helenir Suano, 1987)

colaborando, eficientemente, para a perpetuação de sua exclusão da vida política nacional.

Com relação ao problema apontado, ou seja, o analfabetismo, Ribeiro (1995) revela que o modelo de escola primária, em 1907, era de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento. Conseqüentemente, tal agrupamento de alunos, em seus diferentes níveis, não apresentou uma solução para diminuir o analfabetismo, bem como a exclusão das camadas populares da vida política nacional. Assim, essa divisão de competência tradicional, no âmbito educacional, mantinha-se em nome de princípios como o do federalismo e da autonomia dos estados.

Segundo Romanelli (1991), depois da vitória do federalismo, no início da República, que dava plena autonomia aos Estados, foram acentuadas as disparidades regionais não só no plano econômico, mas também no plano educacional, colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais; o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais.

As unidades federadas tinham o direito de criar, manter e legislar sobre todas as escolas, de acordo os níveis e modalidades. Na região sudeste, conforme se verificou, no final do Império, houve maior pressão social e condições materiais favoráveis para a ampliação do sistema de instrução pública. Esse fenômeno foi conseqüência do progresso econômico, que resultou em uma composição social mais complexa e em maior mobilização de recursos públicos.

Por outro lado, em regiões como Norte e Nordeste, a instrução popular não era sentida como necessidade, nem se pressionava pela sua difusão. Afinal, sua população se constituía basicamente de camponeses, submetidos aos chamados coronéis, senhores das terras e do poder local, provedores de todas as suas

necessidades. Aí, o crescimento do sistema escolar foi ínfimo e as estatísticas acusavam índices assustadores de analfabetismo.

Os imigrantes, trazendo novos componentes étnicos e lingüísticos para a sociedade brasileira, localizavam-se de São Paulo para o Sul e, também, na maioria das vezes, integraram-se, a princípio, em propriedades rurais como trabalhadores urbanos, inserindo-se, assim, nas camadas mais baixas da sociedade brasileira. Esses imigrantes tiveram pouca oportunidade de instrução pública, no final do século XIX e início do século XX.

Neste contexto social, é que a classe operária foi se esclarecendo, politicamente, e deu início à luta pela educação. Assim, as lideranças anarquistas, formadas por pessoas, que chegaram ao Brasil como imigrantes, superaram os denominados socialistas na luta dos trabalhadores europeus por seus direitos. Diante desse quadro, foi só a partir das décadas de 1910 e 1920 que os filhos do operariado imigrante passaram a freqüentar as escolas públicas e os grupos escolares, em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e em centros urbanos de menores dimensões.

O proletariado fabril e seus filhos cursavam com dificuldades as escolas de nível elementar, de cunho profissionalizante e as escolas noturnas. Sua freqüência era dificultada pelas condições precárias de vida. Poucos chegavam a concluir o curso primário. A própria classe operária cuidou também de sua instrução. Os grupos operários, anarquistas, anarco-sindicalistas ou libertários e socialistas preocupavam-se, desde o final do século XIX e início do século XX, com a questão da instrução e educação dos trabalhadores.

Os anarquistas lutavam pela criação de escolas independentes tanto das igrejas quanto do Estado e, por isso, tinham de ser financiadas com recursos dos interessados. Não reivindicavam recursos públicos para o sustento de suas

iniciativas culturais e educacionais, incentivavam a criação de escolas e centro de estudos.

Havia algumas indústrias, em geral de grande porte, que mantinham escolas no interior das vilas operárias para os filhos de seus operários. A Igreja e o Estado também ofereciam escolas profissionais destinadas, especificamente, à classe operária. Nessa época, os jornais operários noticiavam a fundação de inúmeros grupos de ação cultural e educativa em bairros operários, de centros culturais diversos, de conferências educativas e assim por diante. A repressão policial era constante; no entanto, deve-se reter, sobretudo, o aspecto qualitativo dessas propostas para uma cultura e instrução proletárias.

Essas escolas eram designadas Escolas Modernas por seu método humanista e racionalista; destinavam-se apenas a crianças, filhos de operários ou de profissionais liberais, intelectuais e pequenos proprietários. Os anarquistas visavam uma escola nova, com a intenção de se construir uma nova sociedade. Essas escolas foram fechadas e proibidas em 1919.

2.2 A Educação no Período de 1920 a 1940

O analfabetismo, no período de 1920 a 1940, passa a constituir um problema, pois as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração da população em tal contexto social.

Com relação ao analfabetismo, Nagle (2001) assegura que a década de 1920 herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Nesse sentido, o autor informa que

os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a nação um cota de 80% de analfabetos-conforme os cálculos da época-transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização”. (p.149)

Sabe-se que nas duas primeiras décadas do século XX, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado um mal nacional. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional, a necessidade de formação mínima da mão-de-obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionaram as grandes reformas educacionais do período, em quase todos os estados.

Para somar-se a este fato, os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passaram a dar maior valor à educação em suas reivindicações. É nesse momento histórico que a temática do nacionalismo se implanta de modo bastante enfático e, no terreno nacional, o governo federal nacionaliza e financia as escolas primárias e normais, no sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada.

Fruto desse contraditório de finalidades foi a Conferência Interestadual de 1921, convocada pela União e realizada no Rio de Janeiro, com o intuito de discutir os limites e as possibilidades do art. 35 da Constituição, então vigente, face ao problema do analfabetismo e das competências da União, referentes às responsabilidades dos estados, em matéria de ensino.

Essa conferência acabou por sugerir a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano. Tal medida chegou a fazer parte do Decreto n. 16782 / A, de 13-01-1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabelece o concurso da União, para difusão do ensino primário. Dizia o artigo 27 do referido decreto-lei: *Poderão ser criadas as escolas noturnas, do mesmo caráter, adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25* (Nagle, 2001, p.172 e 183)

O art. 25 obrigava a União a subsidiar, parcialmente, o salário dos professores primários, atuantes em escolas rurais. Aos Estados competia pagar o restante do salário, oferecer residência, escola e material didático. A sempre

mencionada carência de recursos da União, o temor das elites da incorporação massiva de novos eleitores e a defesa da autonomia estadual tornaram sem efeito esta dimensão da reforma. Mesmo as propostas de repor o ensino primário gratuito, e até mesmo obrigatório, tentadas, durante a Revisão Constitucional de 1925 e 1926, não tiveram sucesso.

O ensino primário passa a contar com os avanços trazidos pelas reformas dos anos 30, mas não fez da escolarização de adolescentes, jovens e adultos um objeto de ação sistemática. Desse modo, entende-se que a década de 1930⁴ é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade vista como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período, pelas mudanças, que inaugurou e pelos movimentos políticos que protagonizou a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado novo, em 1937.

Em uma abordagem geral, a Revolução de 1930 foi fruto da crise econômica do setor agro-exportador do café, agravada com a quebra da bolsa de Nova York em 1929, e dos embates entre segmentos sociais que não se consideravam referenciados no processo político da Primeira República, marcado por sucessivas eleições pactuadas entre os setores agrários.

O Golpe de Estado, em 1937, que instalou o Estado Novo, foi justificado pela necessidade de se manter a ordem institucional contra os regionalismos, herança do período anterior, contra as divergências entre os grupos dominantes, setores agrários e burguesia industrial, e contra as manifestações das forças de oposição, como, por exemplo, a Intentona comunista⁵ de 1935.

⁴ Em nível nacional a especialização da educação como área diferenciada da saúde e outros setores e, ao mesmo tempo, mais estruturada e com propostas estruturantes começa a ocorrer apenas no final dos anos 30 (Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX, 2005, p. 49).

Esse período intensificou as mudanças nas relações entre Estado e sociedade, fortalecendo a centralização do poder. Autores como Boris Fausto (1997) e Octavio Ianni (1972), entre outros, não consideram a Revolução de 1930 como um movimento de ascensão da burguesia industrial ao poder, mas como perda de força política por parte do setor agrário que, somada à falta de uma articulação de outros setores dominantes, para assumirem a hegemonia, facilitou a criação de um Estado forte, o qual predominou até meados dos anos 1940.

A década de 1930 foi palco de mudanças no eixo de produção econômica, em virtude da transição do modelo econômico agro-exportador para o de produção industrial. Essas mudanças favoreceram o desenvolvimento de algumas regiões do país, que acompanharam o incremento do processo de industrialização e as conseqüentes transformações urbanas. Essa recente modernização capitalista, no Brasil, trouxe a expansão de novas camadas sociais e abriu possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor.

Nesse contexto de expansão de forças produtivas, a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social tanto pelos educadores quanto por uma ampla parcela da população que almejava um lugar nesse processo. Às aspirações republicanas, sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social.

No período de 1920 a 1940, os rumos da educação do país estiveram na pauta de discussão de vários setores organizados da sociedade. Como resultado, houve a criação, por educadores, da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, incentivadora de vários debates em torno da questão educacional; a formação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, 1930; a promulgação da Constituição de 1934, estabelecendo não só a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar; e a proposição de inúmeras reformas educacionais no período, demonstrando que,

nessas décadas, ocorreram mudanças formais e substanciais na educação escolar do país. Foi, sem dúvida, um momento em que predominou uma visão otimista em relação à educação, como instrumento de democratização e equalização social.

O movimento da Escola Nova, formado por educadores, que traduziram os ideais liberais, na defesa de uma escola pública para todos, empenhando-se em dar novos rumos à educação, questionava o tradicionalismo pedagógico, enquanto a Igreja, no seu confronto com o estabelecimento desses novos modelos para educação, se colocava no lado oposto. Essas duas vertentes de pensamento polarizaram os debates sobre a educação na década de 1930, e os embates que elas travaram, tornaram evidente a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada, naquele momento.

Os renovadores, como eram conhecidos os educadores, que aderiram ao movimento escolanovista, apresentaram, em 1932, um Plano de Reconstrução Nacional, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação nova. Tal movimento, por reformas educacionais, assinado por vinte e seis educadores, vinha acontecendo, desde 1920, tendo à frente Fernando de Azevedo. Segundo Saviani (2004, p.35), em seu trabalho sobre o legado educacional do século XX, o Manifesto foi um marco de referência, que inspirou as gerações seguintes, *influenciando a teoria da educação, a política educacional e a prática pedagógica*.

Esse documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e laica, como um dever do Estado, a ser implantado em programa de âmbito nacional. Criticava o sistema dual, que destinava uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única. Esse foi um momento de confronto com a educação elitista e tradicional, defendida pelos católicos, conservadores, que detinham uma força política considerável, representando os interesses da iniciativa privada.

Os católicos defendiam o ensino da doutrina religiosa na escola, a separação entre os sexos nos espaços escolares, o ensino particular e o comprometimento da família, pela educação. Já os renovadores defendiam a laicidade do ensino, a gratuidade, a não separação dos sexos e a responsabilidade pública pela educação.

Esses interesses envolvidos na discussão, sobre a educação no país, se fizeram representar na Constituição de 1934 que, em seu texto, atendeu a algumas reivindicações dos renovadores, em defesa da educação como direito de todos e dever do Estado. Assim, algumas reivindicações dos setores católicos, foram atendidas, como por exemplo, a inclusão do ensino religioso facultativo, nas escolas públicas.

Várias reformas educacionais⁶ da União e dos Estados permeiam a década de 1930. A ação do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública se fez sentir com a Reforma Francisco Campos, Ministro (1930-1934), que, em 1931, estruturou e centralizou, para a administração federal, os cursos superiores, adotando o regime universitário. Organizou, também, o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos, um fundamental, de cinco anos e outro complementar, de dois anos para determinadas carreiras, ambos obrigatórios para o ingresso no ensino superior, e criou o ensino comercial, ensino médio profissionalizante. O ensino primário ou elementar e o ensino normal não foram contemplados nessa legislação por serem de competência dos Estados.

No entanto, Zotti (2004), informa que

é na Constituição de 1934 que o Estado passa a assumir a função de traçar as diretrizes da educação nacional, trazendo, pela primeira vez, um capítulo especial dedicado à educação, que entre outras coisas estabeleceu a educação como direito de todos, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (cap.II - Da educação e da cultura). Estabeleceu que compete privativamente à união traçar as diretrizes da educação nacional (CAP.I. ART. 5º., alínea XIV) e fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o país. (art.150) (p.90)

⁶ Logo após a Vitória da Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A educação começa a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.(Demerval Saviani, 1944).

Em seu estudo sobre os movimentos de pressão por escolarização na cidade de São Paulo, Spósito (1984, p.220-241) assinala que, em meados dos anos de 1940, iniciam-se as reivindicações pela continuidade da escolarização, com os cursos secundários. A autora indica que após o Estado Novo, em 1945, e o fim do autoritarismo, os movimentos de bairros se organizaram em várias regiões da cidade, reivindicando melhores condições de vida, incluindo os ginásios públicos em pauta. A organização popular e a pressão por escolas apontavam para a ineficiência do Estado, em beneficiar essa população.

Esses movimentos revelaram não só que as camadas populares se mobilizavam, segundo suas condições de organização, para aumentar sua quota de participação no acesso à educação escolar⁷, como também a demanda por educação acompanhava o estágio de desenvolvimento econômico e as possibilidades de inserção social, através da escolarização.

Diante desse desenvolvimento econômico, para Lajolo e Zilberman (1991) o trabalhador, proveniente da atividade agrícola para a industrial, deveria ter habilidades para operar, segundo instruções e não conforme a prática ou o talento individual. Por essa razão, para as autoras:

o crescimento da área administrativa supunha no funcionário o domínio do vernáculo e de conhecimentos técnicos e científicos mínimos. Todas essas eram condições que exigiam um novo aparelho educacional para dar conta do recado. (p.50)

As autoras ressaltam que, no governo Vargas, é imposta a nova estrutura do ensino, através dos ministros Campos e Capanema que instituíram a educação primária obrigatória, com enfoque ao ensino técnico, além de criar os cursos superiores, por iniciativa estadual.

⁷ Consulte-se também: José Carlos Libâneo, *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

Quanto aos cursos primários, o Estado de São Paulo, precursor de reformas educacionais, desde os anos de 1920, influenciando outras regiões do país, imprimiu algumas diretrizes sobre esse grau de ensino que, desde o Império, esteve a cargo das Províncias e, após a República, passou a ser de responsabilidade dos Estados.

2.3 A Educação no Período de 1940 a 1950

Em São Paulo, nesse período, a oferta de vagas nos cursos primários não atendia à demanda, mesmo com o aumento no número de matrículas. A crescente expansão da cidade e da população não foi acompanhada por aumento proporcional no número de vagas escolares e, conseqüentemente, uma parcela da população não freqüentava esses cursos, mesmo constatando-se que São Paulo, uma referência na economia e nas iniciativas educacionais, evidenciava um avanço nas matrículas.

Como revela Spósito (1984):

[...] após 30 continua a ser ampliada a oferta de vagas nas escolas primárias da cidade de São Paulo, mantendo-se um elevado nível de atendimento. Mesmo assim, frente à demanda da população com a expansão urbana, um número considerável de crianças não conseguia freqüentar os cursos primários. (p.32-4)

Segundo Ribeiro (1978, p.139), *em 1935, 54,4% da população em idade para cursar o ensino elementar estava fora da escola e, em 1955, a porcentagem ainda era de 25,8 %.*

Nos anos de 1940, Gustavo Capanema, Ministro da Educação, entre 1934 e 1945, implementou uma reforma educacional denominada Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o Ensino Industrial reformou o Ensino Comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI, assim como trouxe, também, mudanças no curso secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginasial, com quatro séries e o segundo, ao curso clássico, científico e normal.

No contexto do Estado Novo, essa reforma lançou as Diretrizes da Educação até os anos de 1960 e propôs uma formação escolar no qual o patriotismo era o foco central. Sobre o ensino secundário, assim se expressou Gustavo Capanema:

[...] o ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, dos ideais da nação e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (apud ROMANELLI, 1978, p.157)

Até meados dos anos de 1940, o Ensino Primário e os Cursos de Formação de Professores não estavam contidos nas leis nacionais. Já no fim do Estado Novo⁸, em 1946, e durante Governo Provisório, o Decreto-lei número 8529, ainda com o nome de Leis Orgânicas, organizou o Ensino Primário com diretrizes gerais, mantendo-o sob a responsabilidade dos estados; organizou o Ensino Primário Supletivo, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e a adultos, com duração de dois anos; criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o intuito de adequar mais recursos a esse grau do ensino, a partir de contribuições dos estados, da União e dos municípios; fixou diretrizes para o Ensino Normal, mas manteve a responsabilidade dos estados na sua administração; organizou o Ensino agrícola, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC.

Os projetos educacionais, no período indicado, não foram homogêneos em seus objetivos, mas promoveram diretrizes nacionais, no que diz respeito à escolarização da população. Além das tentativas de disseminação da escola elementar, como se viu no primeiro parágrafo, esses projetos não atenderam à demanda, houve um movimento para situar a Educação no projeto de desenvolvimento capitalista, com a implementação dos Cursos Técnicos Profissionalizantes.

⁸ Com o fim do Estado Novo em 1946, o país elege Eurico Gaspar Dutra para Presidente da República. Na disputa pela sucessão de Dutra, Getúlio Vargas se candidata e é eleito em 1951.

Nos anos de 30, a Legislação Educacional incluiu em sua pauta o Ensino Comercial como Ensino Médio, e o Governo Central incentivou a criação de Liceus Industriais nos centros urbanos visando à formação de mão-de-obra qualificada, para o sistema produtivo em expansão, na época.

Já na década de 1940, a Reforma Capanema prevê o Ensino Industrial como Ensino de Nível Médio, ou seja, cursos terminais, com objetivos diversos dos Cursos Secundários que, voltados para a continuidade de escolarização, visavam ao ingresso dos alunos nos cursos universitários que se organizavam no país.

Mesmo com um avanço considerável na procura por escolarização a partir da década de 1930, Beisiegel (1995) indica que a década de 1940 não apresentou mudanças significativas para boa parte da população, no que tange ao ingresso aos Cursos Secundários. Segundo esse autor,

a legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista” do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois sistemas paralelos de educação, um para povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de nível médio então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade. (p.393)

No tocante à História da Educação e o Ensino Primário, nos primeiros anos do Governo Provisório, de 1930 a 1937, esse período foi rico em debates ideológicos tanto na defesa de projetos como em propostas para a elaboração de uma nova política educacional, direcionada à sociedade brasileira.

Dessa forma, segundo Zotti (2004),

a educação, perante o novo modelo econômico, passa a ser vista de outra forma; fica explícita a clara relação entre desenvolvimento econômico (agora industrial) e modelo educacional. No contexto da industrialização/urbanização, a educação escolar vai fazendo-se necessária a número maior de pessoas dada a complexificação do campo econômico, político e cultural. Além disso, numa sociedade em que é mantida a contradição fundamental entre os que detêm e os que não detêm o poder econômico, perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada.(p.87- 8)

Assim, de acordo com a autora, é a partir das necessidades do desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida, considerando ser a educação *cada vez mais sentida como fator importante para o seu desenvolvimento, mas isso de forma ainda inconsistente (citando Romanelli, 1988)*. De 1937 a 1946, período direcionado pelo Estado ditatorial, o debate sobre a política educacional sai da sociedade civil para o controle da sociedade política. Esse período corresponde à criação das leis orgânicas do ensino, dando *início à intervenção mais efetiva do Estado na organização da educação brasileira*, conforme Zotti (p. 92). Em vista disso, entende-se que as leis orgânicas do ensino abarcam a Lei Orgânica do Ensino Primário, decreto-lei n. 8.529 de 2/1/1946. Em relação ao ensino primário, tal Lei enfatiza uma tendência autoritária, presente em decretos anteriores.

Como se pode verificar em Zotti (2004) , ao citar Tobias (1986) , a respeito do decreto-lei do ensino primário:

o ensino primário deve dar elementos da educação patriótica. Nele o patriotismo, esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país, deverá ser formado como sentimento vigoroso, como um alto fervor, como amor e devoção, com sentimento de indissolúvel apego e indefectível para com a pátria. (p.114)

Deve-se lembrar que a primeira lei do ensino primário data de 1827, sendo que a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 foi a segunda que o país conheceu. Esta Lei dividia a escolarização em fundamental e supletiva. O ensino fundamental destinava-se às crianças de 7 a 12 anos e o supletivo a adolescentes e adultos maiores de 13 anos. De acordo com Lourenço Filho (1963), a escola *fundamental compreendia quatro anos do curso elementar e um do complementar que era, no fundo, o anterior "cursinho" de habilitação para o exame de admissão ao ginásio.* (p. 148)

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário, capítulo sobre Educação e Cultura, no Estado de São Paulo, promulgava, segundo Lourenço Filho (1963)

o ensino oficial será gratuito em todos os graus; haverá assistência médica, dentária, alimentar e econômica aos alunos necessitados;; poderá haver convênio entre o Estado e os municípios para melhor aplicação dos recursos de educação; haverá um Fundo para amparar as pesquisas científicas a que o Estado atribuirá, anualmente, quantia não

inferior a meio por cento do total de sua receita ordinária; serão estimulados a educação física e os esportes; deverá a escola contribuir para a mais rápida assimilação dos imigrantes e de seus filhos; nas cidades com população superior a vinte mil habitantes, o Estado deverá criar, com a colaboração do Município, uma biblioteca pública.(p.207)

Esta lei permaneceu com pequenas modificações até o ano de 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante disto, pode-se entender que o discurso afirmativo dos benefícios da educação como um direito de todos, de fato se consolidou como sistema educacional, para a população em geral, indicando um movimento contraditório entre o preconizado como ideal e as limitações do projeto educativo.

2.4 A Carreira dos Profissionais da Educação

As políticas para formação de profissionais da educação foram concomitantes a esse crescimento da escolarização e sofreram, também, a influência do movimento de renovação educacional, que denunciava a falta de organização e a precariedade do atendimento escolar pelos poderes públicos, indicando a necessidade da escola laica, gratuita, obrigatória e pública, induzindo a mudanças nas políticas educacionais.

A importância da formação e qualificação dos profissionais da educação compôs a pauta dos renovadores, que colocaram, como causa da situação educacional do país, a falta de aplicação de métodos científicos aos problemas da Educação, destacando a falta do espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar.

No Manifesto dos Pioneiros (In Ghiraldelli, 1995):

esses empirismos grosseiros, que têm presidido aos estudos dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, têm as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. (p.55)

E adiante, sobre a importância do preparo dos administradores escolares, para que o processo educativo se consolidasse, esse mesmo Manifesto⁹ expõe a necessidade de *medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajude a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.* (idem)

Na parte intitulada *Unidade de formação de professores e a unidade do espírito*, os renovadores se manifestam sobre a necessidade do Nível Superior, como instância adequada para formar os profissionais da Educação:

(...) A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas e mais importante, fosse a única cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirira nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (Manifesto dos Pioneiros. In Ghiraldelli, 1995, p.73)

Essa preparação do profissional da Educação, dentro de *métodos científicos* foi uma das bandeiras do escolanovismo, na sua defesa de novos métodos em contraposição à escola tradicional. Algumas propostas dos renovadores, no seu empenho por instituir novos modelos para educação, repercutiram nas alterações oficiais dos cursos primários e de formação dos professores, regulamentações estaduais, que se reproduziram no decorrer da década de 30. A cientificidade preconizada pelos renovadores era um dos pressupostos necessários ao estágio de desenvolvimento econômico, exibindo maior racionalidade do processo produtivo.

Ainda na década 30, a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior é transformada em Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Nas subdivisões dessa secretaria, havia um Departamento de Educação, ao

⁹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com redação de Fernando de Azevedo e a assinatura de 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira. Trata-se de um documento que extravasa o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico" que J. Nagle detectara na década de 20. (Meneses, João G. de Carvalho, (et al.) p. 106). *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

qual se subordinava a Diretoria Geral da Instrução Pública. No ano seguinte, 1931, a Escola Normal é alçada a Instituto Pedagógico, e compreendia, um Jardim de Infância, uma Escola de Aplicação, um Curso Complementar, um Curso Normal e um Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico. Nesse último, aparece uma cadeira referente à Administração Escolar. Essas iniciativas demonstram a preocupação em se qualificar, especificamente, os profissionais da Educação para ocuparem os cargos de administração.

Conforme Tabachi (1979)

em 1933, esse Instituto, de nível médio, é transformado em Instituto de Educação, de nível superior, com os seguintes objetivos: formar professores primários e secundários, assim como inspetores e diretores de escolas, e manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação para os membros efetivos do magistério. A formação de Diretores de Grupos Escolares teria a duração de três anos: dois para a formação geral e um para a administração escolar. (p.41)

Os professores de Escola Secundária eram formados nos Cursos Superiores, na Escola Normal e nos Ginásios do Estado até 1933. A partir de 1934, esses professores passam a estudar na Universidade de São Paulo¹⁰, o que propiciou a formação superior.

Ribeiro (1978) ressalta que

o Instituto de Educação foi absorvido pela recém criada Universidade e cadeira de Administração escolar, com dois anos de duração, passou a fazer parte de um curso de especialização para administradores escolares, sob a regência de Roldão Lopes de Barros, considerado o fundador dos estudos de administração escolar em São Paulo. (p.191)

E ressalta, também, que

em 1935, Roldão L. de Barros foi o conferencista de um curso¹¹ abreviado de administração escolar, com duração de duas semanas promovido por Almeida Jr., então Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, que contou com a participação de professores de várias cidades do Estado. (p.191)

¹⁰ A Universidade de São Paulo, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi criada em 1934.

¹¹ Esse curso fez parte do aperfeiçoamento dos profissionais que ocupavam cargo de Direção.

Nos anos de 1940, como já foi apontado, as Leis Orgânicas do Ensino, de âmbito federal, fixaram normas gerais para o Ensino Normal, que até então não tinha organização unificada.

De acordo com Magassi (1993),

O curso foi concebido em dois níveis: Um primeiro Ciclo, de quatro anos, para a formação de professores primários, funcionando em Escolas Normais Regionais e um segundo Ciclo de três anos, que já existia com a mesma função, em Escolas Normais, integrantes dos Institutos de Educação. Essa diferenciação das Escolas Normais Regionais se explica, por não estarem os cursos de especialização e habilitação, previstos. Esses Cursos só começaram a serem difundidos pelos Institutos de educação nos anos de 1940. (p.55)

Romanelli (1978) transcreve as finalidades desses cursos :

prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas à educação da infância. Em relação ao currículo dos cursos de um Ciclo, essa autora indica que disciplinas como “Didática e Prática de Ensino” e “Psicologia” só constavam no último ano, o que tornava esses cursos de formação muito mais gerais do que específicos.(p.164)

Tabachi (1979) complementa essas informações sobre

a carreira do magistério público primário paulista, esta foi regulamentada em 1933, pelo Decreto Estadual n. 5804, que determinou quais os cargos seriam providos por concurso e quais os de livre escolha do governo. Pelo Decreto, os cargos de Delegado de Ensino e de Diretor de Grupo Escolar seriam de escolha do governo, ou seja, eram encarados como cargos de confiança, e poderiam ser escolhidos apenas professores com experiência de 400 dias de docência, o que equivalia a dois anos de magistério. (p.40)

Com Fernando Azevedo como Diretor Geral da Instrução Pública, em 1933, instituiu-se o Código de Educação do Estado (Decreto n. 5884-33), que reestruturou todo o sistema de ensino: por um lado, passou-se a exigir concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de Diretor do Grupo Escolar, e manteve-se a exigência de 400 dias de experiência docente. Por outro, os diplomados pelo curso de diretores do Instituto de Educação estavam dispensados das provas, descaracterizando o concurso.

Ghiraldelli (1995) mostra que *a constituição de 1934 tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério e incumbiu os estados de fiscalizar o regulamento das instituições de ensino.* (p. 45)

Em São Paulo, a criação do Grupo Escolar Rural, em 1938, prevendo o concurso para provimento do cargo de Diretor, para esse novo tipo de escola, repercutiu como prática para o cargo de Diretor de Grupo Escolar comum.

Assim, aponta Tabachi (1979) :

[...] em 1941, efetivou-se o concurso para o cargo de Diretor de Grupo Escolar, podendo dele participar professores com 400 dias de magistério, auxiliares de diretor de Grupo Escolar, secretários e auxiliares de Delegacias Regionais de Ensino que tivessem dois anos de exercício nos cargos e, pelo menos, um de docência. (p.45)

Diante disto, pode-se entender que, no período descrito, ocorreu um acréscimo nas oportunidades escolares, em todos os níveis do ensino; no entanto, uma parcela considerável da população não foi atendida, pois, mesmo quando alcançava a escolaridade básica, esta era, muitas vezes, interrompida em virtude de ser a continuidade dessa trajetória muito seletiva.

Capítulo III

De Grupo Escolar de Guarulhos à Escola Capistrano de Abreu

Esse breve estudo da História da Educação no Brasil permitiu constatar-se a ocorrência de um acréscimo nas oportunidades escolares. Convém ressaltar, então, que uma parcela considerável da população não foi atendida, devido à continuidade da trajetória ser muito seletiva. Verificou-se, ainda, que a educação primária passou, também, a contar com os avanços trazidos pelas reformas dos anos 30. Por isso, para estudar a História do primeiro Grupo Escolar de Guarulhos¹² e a Cartilha Sodré, lá utilizada, faz-se necessário um retrospecto da Escola Primária numa perspectiva histórica e educacional no Brasil, bem como da fundação da cidade, para se compreender a constituição da História da Educação e da Alfabetização nesse Município.

3.1 A Escola Primária: Uma Perspectiva Histórica e Educacional no Brasil

O Estado, durante a Primeira República (1889 a 1920), propiciou intensos recursos no ensino elementar, mas, quanto ao ginásio e ensino secundário nada fez; com isso, o povo sem recursos não pôde continuar seus estudos, cabendo somente aos mais favorecidos, economicamente, recorrerem aos estabelecimentos particulares de ensino. Por essa razão, houve favorecimento da população de posses. Estes jovens estavam interessados pelos estudos superiores por almejavam as profissões que lhes dariam prestígio social.

Assim, até o final da Primeira República manteve-se o dualismo administrativo, que se iniciara no Império, a ausência de uma coordenação central e de uma política nacional de educação, que abrangesse todos os ramos e modalidades de ensino.

¹² Atual Escola Estadual Capistrano de Abreu.

São Paulo não pôde dar conta da demanda crescente por falta de recursos, devido ao crescimento tanto na área de urbanização, quanto na área demográfica. A qualidade de ensino não era prioridade para as autoridades, o Estado se preocupou em ter escolas populares voltadas para o aspecto quantitativo e a promoção em massa de alunos.

Entre 1870 e 1930, a cidade de São Paulo teve a implantação e a expansão da nova escola, do primário ao superior. Houve uma grande mudança, mas, mesmo assim, não houve grande oferta de ensino básico para a maioria das crianças. Procurava-se difundir o ensino primário no Estado e na capital, com o propósito de favorecer os bairros com maior população. Data dessa época também a arquitetura escolar, com a construção dos grupos escolares, que tinham ensino graduado e classes constituídas, segundo o nível de adiantamento dos alunos e a preocupação com o sistema escolar e a gestão educacional.

Maciel e Frade¹³ (2003), especialmente sobre a alfabetização, ressaltam que vale destacar o discurso de Vargas em 1943, reproduzido em material divulgado para todas as escolas brasileiras no livro *A juventude e o Estado Novo*:

não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio. (p.37)

Nos grupos escolares, as classes eram formadas com alunos do mesmo nível de aprendizagem¹⁴, o que possibilitava um rendimento escolar de melhor

¹³ *Livros Escolares*. PERES, Eliane & TAMBARA, Elomar (orgs.)

¹⁴ Os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista), com o que concluíam o ensino primário. (Saviani, 1944, p.25)

qualidade. Saviani (1944), sobre a aprendizagem nas primeiras séries do ensino primário, revela que

essa forma de organização conduzia, também, aos mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência acentuada nas primeiras séries do curso. Esse procedimento fazia com que houvesse um acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso. No fundo era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. (p.30)

A instrução primária, profissional, e mesmo o ensino normal ficaram subordinados inteiramente à iniciativa e às possibilidades financeiras dos estados. A ausência do governo central quer na manutenção quer na organização da instrução popular e a inexistência de uma instrução básica comum necessária à formação da consciência nacional, fundamentou um movimento em favor da efetiva intervenção da União no campo da educação popular.

Nesse contexto, pode-se verificar que houve grandes mudanças, direcionadas à criação de uma estrutura educacional e à busca de um sistema de ensino bem estruturado. A educação primária das crianças passou, também, a contar com os avanços trazidos pelas reformas dos anos 30, mas não fez da escolarização de adolescentes, jovens e adultos, um objeto de ação sistemática. Constata-se, a partir disto, que o ensino só atendia às exigências de um público elitizado.

3.2 Guarulhos: De Aldeia a Município

Em 1560, com a ameaça dos índios Tamoios, ao Colégio Piratininga, antiga vila, hoje, São Paulo, é determinado ao jesuíta Manuel Paiva, subir o rio Anhemby (Tietê), inspecionando seus arredores, até atingir o Vale do Paraíba, com o objetivo de defender o colégio. O jesuíta, os índios e os meninos pobres de Portugal vieram

para a Paragem do Eperê. Assim, nasceu o aldeamento de Nossa Senhora da Conceição dos Guarus. Ranali (2002) esclarece a origem do nome Guarú:

Guaru ou indivíduo que come: o comedor; alusão ao ventre volumoso que tem o peixinho desse nome, também conhecido por barrigudinho. Guarulhos, nome de uma tribo indígena notável por ser de gente barriguda. (p.27)

Guarulhos era um lugar onde havia muita caça, pesca, troncos grandes que eram utilizados pelos índios para fazerem suas pirogas, com as quais navegavam no rio Anhumas (Anhemby), atualmente Tietê. Os jesuítas usavam os Guarus para seus trabalhos, mas, acostumados a viver em liberdade, não ficavam no mesmo lugar mais que três ou quatro anos.

A cidade de Guarulhos teve sua fundação em 8 de dezembro de 1560 e, por ser esse dia consagrado a Nossa Senhora da Conceição, passou a ser conhecida como Nossa Senhora da Conceição dos Guarulhos. Segundo Ranali (2002),

Aldeia em (1560), Distrito (1675), Freguesia (1685). Guarulhos só viria a tornar-se independente quando já eram decorridos 320 anos da sua fundação. Até 1880 não passava de um apêndice da Vila Real de São Paulo. Todas as demandas careciam do beneplácito dos edis paulistanos. Foi quando, em 14 de fevereiro do referido ano, um grupo de deputados, e é bom que os relacionemos – Reis França, Oliveira Braga, Campos Todelo, G.Galvão (este intitulado barão de Pinhal), Luiz Carlos, João Climaco de Camargo, Tito Corrêa de Melo e Ferreira Braga, apresentou à Assembléia Provincial o projeto n 21, propondo a elevação de Guarulhos à categoria de vila. Designação que se dava, na época, à comunidade galardoada com o direito de autodirigir-se. Aprovado com rapidez, o citado projeto transformou-se na Lei 34, que desligou definitivamente Guarulhos da Capital. Isso aconteceu em 24 de março de 1880. (p.51)

Guarulhos, após se elevar a vila (antiga de denominação dos municípios) , passa a agregar as Freguesias de Nossa Senhora da Penha da França (hoje bairro da Penha) e a de Juqueri (atual Município de Mairiporã). A emancipação política de Guarulhos ocorreu em 24 de março de 1880 e, em 24 de janeiro de 1881, instala-se a primeira câmara municipal sendo eleito, pela mesma, o Capitão Joaquim Francisco de Paulo Rebello, como primeiro Intendente.

Em 3 de maio de 1886, Guarulhos perde o bairro da Penha, que se reintegra à capital, conforme a Lei Provincial n. 71, e, a 27 de março de 1889, Juqueri (Mairiporã) torna-se município independente. Pela Lei de n. 1021, em 6 de novembro de 1906, a Vila Nossa Senhora da Conceição dos Guarus, no governo de Jorge Tibiriçá, passa a ser denominada Guarulhos, passando de Vila a cidade pela Lei Estadual, n. 1038 de 19 de dezembro de 1906.

Guarulhos cresceu, inicialmente, em função da mineração de ouro, explorada por Afonso Sardinha¹⁵ (1590); essas reservas localizavam-se no atual bairro de Lavras, antigamente Serra de Jaguamimbaia e Lavras Velhas do Geraldo. Essa atividade passou por momentos de exploração descontínuos, chegando até meados de século XVIII.

Entre os séculos XVII e XVIII, há momentos de grande interesse por Guarulhos, com grande número de ordens de estabelecimento de “sesmarias” responsáveis pela ocupação e exploração do território brasileiro, no período colonial. Os “sesmeiros” dedicavam-se à agricultura e mineração, além de atividades secundárias, como a criação de gado. As lavouras de cana de açúcar, do trigo e do algodão também se desenvolveram ligeiramente a partir do século XVII, sofrendo, entretanto, com o clima frio e úmido da região.

A mão-de-obra, para o trabalho na mineração e na agricultura, contou efetivamente, com índios e negros, mas, com a paralisação desses trabalhos, muitos seguiram seus senhores para outros lugares, marcando a decadência do povoado no fim do século XVIII. Com a lei Áurea em 1888, escasseou-se a mão de obra, tornando-se mais difícil a fragmentação das antigas Sesmarias. Em Guarulhos, as atividades agrícolas sobreviviam a partir dos chamados ciclos “do ouro” e “do café”.

¹⁵ Importa saber, para nós Guarulhenses, quem foram os Sardinhas, pai, filho, e neto, os propiciadores da nossa inclusão na história da mineração brasileira, garantindo-nos, quando a vida na aldeia era incipiente e pobre, dias de fastio para uma sobrevivência digna. Pena o ouro aqui encontrado tenha sido o de lavagem, de aproveitamento pouco duradouro e não beta ou ouro de fundição, propiciador de uma exploração prolongada e garantidora de permanente riqueza e não fugaz esperança de grandeza. Desse período fulgente, restam apenas vestígios, ruínas mal identificadas e piormente conservadas, relíquias que o mato cobriu e o tempo se encarregou de devastar. (Ranali, 2002, p.100)

A grande produção madeireira, a formação de olarias, ambas para atender à crescente demanda da capital por materiais de construção, para as novas edificações, justificam a implantação do ramal ferroviário Guapira-Guarulhos (também conhecido por trem da Cantareira - Maria Fumaça), em 1915. Cinco foram as estações em território guarulhense: Vila Galvão, Torres de Tibagy, Gopoúva, Vila Augusta e Guarulhos (localizada na atual praça IV Centenário, no centro da cidade); com isso, começou a urbanização. Surgiram loteamentos às margens da estrada de ferro, que receberam o nome das estações, tornando-se bairros que existem até hoje.

Em 1923, Guarulhos contava com duas fábricas de tecido e outras menores, o setor rural empregava, segundo dados oficiais, 800 trabalhadores e o comércio somava 45 estabelecimentos. A cidade não possuía rede de esgoto, de água, e a população era aproximadamente de 10.000 habitantes, sendo que a maioria vivia na zona rural.

No início do século XX surgem a luz elétrica (Light & Power), linhas telefônicas, licenças para a implantação das primeiras indústrias e as empresas de transportes de passageiros. Indústrias como Fanen Ltda, Norton Meyer e Harlo do Brasil Ind. e Com.S.A instalaram-se no município entre 1937 e 1938. As indústrias dos setores elétrico, metalúrgico plásticos, couro, relógio, e de alimentação chegaram na década de 40. Com isso, houve um aumento populacional, do número de loteamentos e arruamentos. Este “progresso” da cidade esteve sempre vinculado ao crescimento econômico populacional e urbanístico da cidade a São Paulo.

3.3 A Educação Escolar em Guarulhos

A história da Educação em Guarulhos data de 18 de setembro de 1887, quando foi escolhido o Conselho Superior de Instrução Pública Municipal, do qual

faziam parte os doutores Francisco de Paula Rebello e João Álvares de Siqueira Bueno. Estes eram ligados a Guarulhos, mas residiam em São Paulo. Para o historiador Ranali (2002),

seria uma insânia passar pela cabeça de qualquer pesquisador que se debruce sobre a história de Guarulhos negar ao padre Manuel de Paiva a condição de primeiro educador que o Município conheceu. Cabendo aos jesuítas catequizar os índios, e não havia catequese sem o ensino das primeiras letras, e tendo sido o padre Manuel de Paiva o fundador do aldeamento indiático dos guarus, em 8 de dezembro de 1560¹⁶, a ele deve ser atribuída essa honraria. (p.119)

Em 6 de agosto de 1895, o secretário da Educação do Estado, João Álvares Ribeirão Júnior, comunicou ao intendente (nos dias atuais, prefeito) ser obrigatória a vacinação contra varíola, nas escolas do Município, o que confirma existirem, nessa época, escolas em Guarulhos.

O ensino em Guarulhos, em 21 de janeiro de 1898, contava com as escolas da Vila com 31 alunos; da Capela do Bom Sucesso com 24 matrículas, de Tapera Grande com 21 alunos; totalizando 76 alunos. A escola da Tapera Grande foi fechada, em 19 de dezembro de 1900.

Estavam em exercício a 17 de janeiro de 1905, nas escolas isoladas do município, os professores Estevam Dias Tavares (que depois se tornou prefeito de 1919 a 1930), Maria Joaquina do Carmo, Alexandre Martins Costa e Adelaide Vilela Bastos. O total de alunos dessa época era de oitenta e seis, número que aumentou para cento e treze, em 1906.

Totalizavam sete escolas isoladas¹⁷ do Município de Guarulhos em 1º de junho de 1912 e para elas estavam designados os professores normalistas: Josefina

¹⁶ Depois dessa época as notícias sobre o ensino do bê - á - ba, rarearam, conforme notou o professor Adolfo de Vasconcelos Noronha (Guarulhos - Cidade Símbolo, apud Ranali, p.119, 2002)

¹⁷ Sobre as escolas isoladas de Guarulhos, pode-se consultar a Dissertação de Maria Genaina de Almeida Ribeiro Reder.

Machado, Júlio Penna, Artur Marrete, Brasilina Nogueira, Estevan Dias Tavares, Cacilda Caçapava e Maria Gertrudes Desbrausser.

Conforme Saviani (2004),

as escolas primárias, então chamadas também de escolas de primeiras letras, eram classes isoladas¹⁸ ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E estas escolas isoladas deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. (p.24)

Segundo Ranali (2002),

é datado de 16 de junho de 1913¹⁹, o requerimento feito pelo Padre Celestino Gomes de Oliveira Figueiredo, Túlio Brancaloni, Brasília Marcondes Machado, José Esperança da Conceição, Francisco Florindo de Assis, Júlio Penna, professor Artur Marret, José Maurício de Oliveira, que era o Procurador da Prefeitura Municipal de Guarulhos, entre outros, enviado ao então prefeito, com estudo para a doação de um terreno destinado à construção de um Grupo Escolar para por fim à precariedade do ensino ministrado nas escolas isoladas do Município, agrupando-as num só prédio. (p.123)

Em 16 de abril de 1917, a Lei Municipal n. 19 tornou obrigatório o ensino a todas as crianças de sete a quatorze anos de idade. As crianças com mais de sete anos deveriam ser matriculadas sob pena de multa de um mil réis por dia, aplicada a cada pai ou tutor do faltoso, que não comparecesse à escola, por mais de três dias, sem justificativa.

Além das duas escolas da sede, em 18 de março de 1918, o Município ainda contava com a escola masculina e feminina de Bom Sucesso (nos dias atuais Bairro de Bonsucesso), distante 10 quilômetros da sede, a mista na Ponte Grande (a 5

¹⁸ Na escola isolada, convergem no professor as funções de ensino e gestão imediata de todos os serviços, sejam relativas à organização e administração (andamento de programas, horários, atividades de classe e extra classe), sejam as de relações com a comunidade próxima. Os alunos se separam em grupos de adiantamento, em diversas seções didáticas, geralmente três. (Organização e administração escolar, Lourenço filho, 1963, p.107)

¹⁹ O Município de Guarulhos, em 1913, estava vinculado à 3ª Zona Escolar da Província, sob a inspeção de José Narciso de Camargo Couto. (Dados fornecidos pelo Arquivo Histórico de Guarulhos)

quilômetros), a mista de Baquirivu (a 6 quilômetros), as noturnas e mistas de Vila Galvão (a 6 quilômetros) e a mista de Vila Augusta (a 2 quilômetros).

Pelo ofício de número 172 de 26 de fevereiro de 1925, a Prefeitura esclarece à Senhora Diretora Geral da Instrução Pública, a necessidade de se construir na cidade um Grupo Escolar. Nesse sentido, Ranali (2002) apresenta a situação da Educação no Município, na época:

em cinco classes existem actualmente 180 alunos matriculados, podendo ser anexadas às mesmas mais 4 escolas que funcionam num perímetro inferior a 2 kilometros e que será o mais sufficiente para de acordo com o que existe a DD. Diretoria Geral da Instrucção Publica, fosse levado a effeito essa nossa justa aspiração. (p. 124)

O pedido foi aceito e, em 1 de julho de 1926, em prédio contratado, inaugurado na parte central da cidade, na rua São Paulo (atual Paulo Faccini), o tradicional estabelecimento de ensino, que hoje leva o nome de Escola Estadual Capistrano de Abreu, em homenagem ao historiador. Assim, conforme Ranali (idem), todas as escolas foram agrupadas, com exceção das escolas isoladas mais afastadas, evitando as longas caminhadas das crianças para alcançarem as suas escolas, despertando o ensino no Município.

Podemos comprovar esta informação com o relatório²⁰, enviado pelo Prefeito José Maurício de Oliveira, em 1928, e aprovado em sessão de 15 de março de 1929.

Instrucção Publica

A Câmara não manten²¹ Escolas municipais. Felismente o Governo do Estado tem correspondido as necessidades de alfabetisação no nosso município, pois alem do Grupo Escolar que funciona regularmente com 8 classes funcionaram mais 16 escolas nos diversos bairros, com uma matricula de 600 alumnos. Como ensino particular temos de nos referir ao Collegio do Sagrado Coração de Maria para noviços que tambem funcionou regularmente durante o

²⁰ Relatório impresso, p.13 - 4. Fonte Arquivo Histórico de Guarulhos.

²¹ Cópia Fiel.

anno. A Câmara dispensou a importância de 600\$000 com auxílio a Caixa Escolar. Seria de conveniência a aquisição por parte da Câmara de um terreno que se oferecesse ao Governo, para nelle ser construído o predio do Grupo Escolar, que actualmente funciona em predio contractado.

Esse era o quadro do ensino no Município de Guarulhos até 29 de dezembro de 1929: 15 escolas nos bairros, um Grupo Escolar (o Capistrano) e uma escola particular, a Teuto - Brasileira com 475 meninos e 410 meninas.

3.4 A Instalação do Grupo Escolar de Guarulhos

A denominação Grupo Escolar²² surgiu na cidade de São Paulo, em 1893, pela Lei 169 de sete de setembro. Essa mesma Lei também criou a Escola-modelo que serviu de padrão para os grupos escolares. Libâneo (2003) informa:

a escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantare a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhoeu corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura. (p.170)

Com relação ao Grupo Escolar, Saviani (2006) esclarece:

no decorrer do século XIX assistimos, então, ao processo gradual de organização da educação das crianças passando do ensino individual para o mútuo, deste para o simultâneo e finalmente para o intuitivo. Ora, esse movimento implicou, por sua vez, a exigência de um espaço apropriado para o desenvolvimento da instrução, o que irá culminar na organização dos grupos escolares. (p.28)

As escolas primárias não tinham organização fundamentada em diretrizes estabelecidas pelo governo federal. A organização era assunto dos estados e as

²² Deflagrado o processo a partir de 1873, os grupos escolares foram se disseminando pelo Estado de São Paulo de onde o modelo se irradiou pelos demais Estados, tendo conformado a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. (Demerval Saviani, 2005, p.30)

escolas ficavam restritas às reformas, promovidas e efetuadas aos limites geográficos desses estados.

Saviani (2004), com relação à construção do prédio escolar, esclarece:

o grupo escolar era erigido nas praças ou ruas centrais das cidades, destacando-se entre os mais vistosos prédios públicos, competindo com a Câmara Municipal, a igreja e as residências dos poderosos do lugar. Os grupos escolares eram, pois, um fenômeno tipicamente urbano. No meio rural ainda prevaleciam as escolas isoladas que passaram a ter um caráter provisório; eram destinadas, portanto, a desaparecer, enquanto os grupos escolares foram firmando-se como as escolas primárias propriamente ditas, a tal ponto que o grupo escolar e escola primária se tornaram sinônimos. (p.28)

Os professores das Escolas-modelo eram os melhores alunos da Escola Normal da capital, de onde surgiu a primeira geração de educadores paulistas. Estes educadores foram autoridades do ensino, publicando livros, artigos na imprensa, dentre outros.

A Escola Capistrano de Abreu tem sua origem em 1921, como “Escolas Reunidas de Guarulhos”, funcionava na Rua São Paulo (atual Luiz Faccini). As Escolas Reunidas ²³tinham, no mínimo, três classes e, no máximo, seis. Protegida pela lei orgânica municipal, patrimônio histórico, a Escola Capistrano de Abreu é a instituição educacional, mais antiga do município de Guarulhos.

Saviani (1944), ainda com relação ao grupo escolar, aponta:

as escolas isoladas eram não – seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso, estes grupos também eram chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série que se situavam. Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. (p.25)

²³ As primeiras do gênero na capital foram criadas em 1907. Pouco tempo depois de criadas, essas primeiras escolas subiram para a categoria de Grupo Escolar, desaparecendo a modalidade de escola Reunida na capital, até os anos de 1921, quando recomeçou então o processo de criação de novas escolas reunidas. (Maria Luíza Marcílio. São Paulo, 2005)

Em 1935, passa a denominar-se Grupo Escolar de Guarulhos, agrupando as escolas mistas e isoladas, passando para o prédio novo, que está localizado até hoje na parte central da cidade, nas esquinas das ruas: Capitão Gabriel com Gabriel Machado.

Pode-se comprovar esta informação com a matéria que saiu na revista Magazine Guarulhos²⁴ :

INSTALAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DE GUARULHOS²⁵

Compareceram ao acto²⁶ inaugural além do sr. Secretario da Educação, director do Ensino e autoridades escolares.

Realisou-se²⁷ hontem, conforme estava anunciado, a inauguração do grupo escolar de Guarulhos, tendo a comitiva oficial partido desta cidade às 10 horas e meia. Apesar da chuva torrencial que cahia estiveram bastante concorridas as solennidades da installação daquela casa de ensino primário. Compareceram ao acto inaugural o dr. Cantidio de Moura Campos, secretario da educação, acompanhado de seu official de gabinete, dr. Mauricio Ottonio; dr. Antonio Ferreira de Almeida Junior, director do Ensino; dr. Manuel dos Reis Araújo, representando o secretário da Agricultura; o 1.o tenente Guilherme Rosa, representando o secretário da Segurança Pública; sr. Ari de Toledo, representando secretario da Viação; sr. Bonifácio Ferreira da Silva representando o Director do D. A. Municipal; tenente Lopes, representando o commandante geral da Força Publica; deputado Aureliano Leite, dr. Prudente de Moraes Netto, dr. Oscar Machado, director das Obras Publicas; d. Antonieta Pimentel, deputado Thiago Mazagão, professor Dario Dias de Moura, director do almoxarifado da secretaria da educação; os inspectores escolares, profs. João

²⁴ Fonte: *Magazine Guarulhos em revista*. Esta era uma revista que circulava na época.

²⁵ Através de conversas informais com ex-alunos e pessoas de famílias tradicionais de Guarulhos, conseguiu-se entrar em contato com o Senhor Mesquita, nome conhecido no município que serviu como fonte de informação, narrou algumas histórias sobre Guarulhos e sobre a Escola Capistrano de Abreu. Colecionador da Magazine Guarulhos em Revista, foi ele quem forneceu esse material inédito, para a pesquisa.

²⁶ Por acreditar ser este documento de grande importância e valor no resgate da História desse grupo escolar e da educação de Guarulhos, achou-se por bem transcrevê-lo integralmente.

²⁷ Cópia Fiel.

Miguel do Amaral, pelo prof. Luiz Wagner, delegado do Ensino; José Salles, Ernestino Lopes, José Aguiar, Rômulo Pero, prof. Luiz de Mello pelo Cinema Educativo.

As autoridades estaduais e comitiva foram recebidas pelo prefeito municipal sr. Guilhermino R. de Lima ²⁸ que em companhia dos professores que fazem parte do corpo docente do grupo escolar percorreram todas as dependências do novo estabelecimento de ensino. Ahi aquella autoridade saudou o secretario da Educação exultando o acontecimento que exprimia uma conquista para o progresso local. A seguir, o dr. Cantidio de Moura Campos, secretario da educação declarou Installado o grupo escolar de Guarulhos.

Durante a sessão que se realizou para commemorar aquelle acontecimento falaram mais: d. Julieta Nogueira²⁹, directora do grupo, sr. Carlos Pandes e a alumna Yvonne de Castro.

Depois de cumprida esta parte do programma de festejos pela installação do grupo escolar realizou-se um grande almoço á brasileira oferecido pelo prefeito municipal ao sr. Secretario da educação. Terminado, estes regressaram todos para esta capital.

O Grupo Escolar de Guarulhos recebe o nome Capistrano de Abreu, em homenagem ao grande historiador, em janeiro de 1947, pelo Decreto número 16.720, que dá denominações a estabelecimentos de ensino:

O INTERVENTOR FEDERAL, NO ESTADO DE SÃO PAULO, usando das atribuições que a lei lhe confere, decreta:

Artigo 1º - Passam a ter as denominações adiante mencionadas, os seguintes estabelecimentos de ensino:

Grupo Escolar de Guarulhos – Grupo Escolar “Capistrano de Abreu”.

(Dentre os historiadores do Brasil, destaca-se a figura Inconfundível de Capistrano de Abreu que, além da ter levado a efeito grande tarefa pesquisadora, soube também transmitir, com arte e maestria, os resultados e as descobertas de suas buscas, deixando preciosos volumes sobre nosso passado. Dedicou-se também ao magistério, ensinando a mocidade brasileira e sobretudo fazendo-a muito amante da pátria querida, cuja formação e história conhecia profundamente. Justo pois que o seu nome seja inscrito em um dos grupos escolares de São Paulo).

²⁸ Prefeito da época. Governou de 2 de setembro de 1933 até 11 de julho de 1938.

²⁹ Diretora do Grupo Escolar Capistrano de Abreu. Seu nome consta do livro ponto do pessoal do Grupo de 1933.

Dados Estatísticos do Ensino Primário Fundamental Comum em 1945³⁰

Unidades Escolares: 25

Corpo Docente: 53

Matrícula Geral: 2242

Matrícula Efetiva: 1792

Frequência: 1698

Aprovações em Geral: 1223

Conclusões de Curso: 245.

Em uma população de:

0 A 6 anos - 2461

7 a 14 anos - 2690

15 a 19 anos -1418

60 e mais anos - 656

De idade ignorada - 9.

Instrução – População de 5 anos ou mais:

Sabem ler ou escrever: 7064

Não sabem ler e escrever: 4502

De instrução não declarada: 129.

Com o progresso desordenado e a alta densidade demográfica, já em 1950, a Escola Capistrano de Abreu tornava-se pequena para a demanda de alunos. Assim, a Câmara Municipal aprovou a locação de três salas, para abrigar os alunos excedentes.

³⁰ IBGE – Sinopse estatística do município de Guarulhos, Estado de São Paulo. Rio de Janeiro, 1948. p. 8, 13 e 14 apud Arquivo Histórico.

Em 1976, passou a ser chamada de Escola Estadual de Primeiro Grau Capistrano de Abreu e, a partir de 1999, Escola Estadual Capistrano de Abreu, pelo decreto n. 44.449, publicado pelo DOE de 24/11/99.

Algumas informações da Instituição:



Figura 1. Grupo Escolar Capistrano de Abreu - 1926

Fonte: Maria Clara Faccini

Data de Construção: 1926

Área: 1136,36 metros quadrados de área construída

Área livre: 430,83 metros

Salas próprias: 10

Galpão: 132 metros quadrados

Pátio: 302,83 metros quadrados

DA CRIAÇÃO:

Decreto número 51.334 de 29-01-1969 e publicado em 1969 – artigo 1 – Cria o II G.E. de Guarulhos Capistrano de Abreu, na mesma cidade.

DA AUTORIZAÇÃO:

Ato número 53 de 28-02-1969, publicado a 01-03-1969, autoriza a instalação do estabelecimento.

RETIFICAÇÃO DO DECRETO 51.334-69

Retifica o Decreto n. 51334-69 pelo decreto n.51813 de 14 de maio 1969, publicado a 15-05-1969, para declarar que o nome é III G.E. de Guarulhos e não como constou. A Escola Capistrano de Abreu foi tombada pelo decreto n. 21143 / 2000.

DO HINO:

O Hino da escola, de autoria do professor Irineu de Castro Andrade, foi apresentado em 10 de dezembro de 1948 e cantado pelo orfeão escolar Carlos Gomes, sob a diretoria da casa.

Conforme Marcílio (2005),

o Orfeão escolar e o ensino de música foram introduzidos na vida da escola primária, onde as músicas deveriam ser exclusivamente de autores nacionais. Com isso, os cantos folclóricos e a criação de músicas para as escolas foram valorizados e disseminados. Nas festas cívicas e de encerramento do ano letivo nas Escolas Normais e primárias, os cantos pátrios e folclóricos estavam presentes. (p.187)

Hino Oficial do "G.E. Capistrano de Abreu"

neste grupo escolar de Guarulhos, onde a alma se enche de luz,
 nós teremos os olhos voltados para o céu onde brilha uma cruz.

Vai a na. Torre da SEA, para o obelisco de guardar junto ao azenha do Museu Municipal.

com, 29/4/84
 Irineu de Castro Andrade

Figura 2. Hino Oficial do Grupo Escolar Capistrano de Abreu
 Fonte: E.E. Capistrano de Abreu

O HINO OFICIAL DO GRUPO CAPISTRANO DE ABREU ³¹:

“Neste Grupo Escolar de Guarulhos
 Onde a alma se enche de luz,
 Nós teremos os olhos voltados
 Para o céu onde brilha uma cruz.

³¹ Letra e música pelo professor Irineu de Castro Andrade.

Estrilho (Bis).

Brasil, de um povo unido,
 Estudante aplicado serei
 Para dar-te o valor merecido
 Tudo, tudo, por ti, eu farei.

A criança que vem todo dia;
 Procurar o caminho do bem.
 Não só leva pra casa alegria,
 Mas carrega um tesouro também.”

Estrilho (Bis).

Alguns alunos que estudaram na Escola Capistrano de Abreu ³²

Livro número 1- 1922 a 1924:

Adolfo Turri.

Domingos Matrom.

Francisco Lombardi.

Heitor Maurício de Oliveira (nomeado para o cargo de Prefeito de Guarulhos de 1944 a 1947, vereador, em 1948, Presidente da Câmara, ocupou a presidência da Comissão de Justiça num período de 17 anos, entre outros cargos importantes).

José Antonio Nader.

Miguel Jorge.

Reinaldo Poli (em 13-12-1953 foi empossado como primeiro prefeito eleito de Guarulhos pelo voto direto).

Romeo Silingardi.

³² Alguns destes alunos tornaram-se pessoas ilustres da cidade de Guarulhos.

Livro número 2 -1924 a 1926:

Família Mignella.

Família Silingardi.

Família Trevisan.

Guerino Brotta.

José Brotta.

Mario Faccini.

Primo Poli (Iniciou seus estudos em 1925 e concluiu o primário em 1928).

TURMA DE 1930:

Maria Lygia Barbosa Brancaleoni Mesquita,

Iná Jorge,

Edith Gonçalves Vita,

Nair Thomaz Jorge,

Páscoa Brancaleoni.

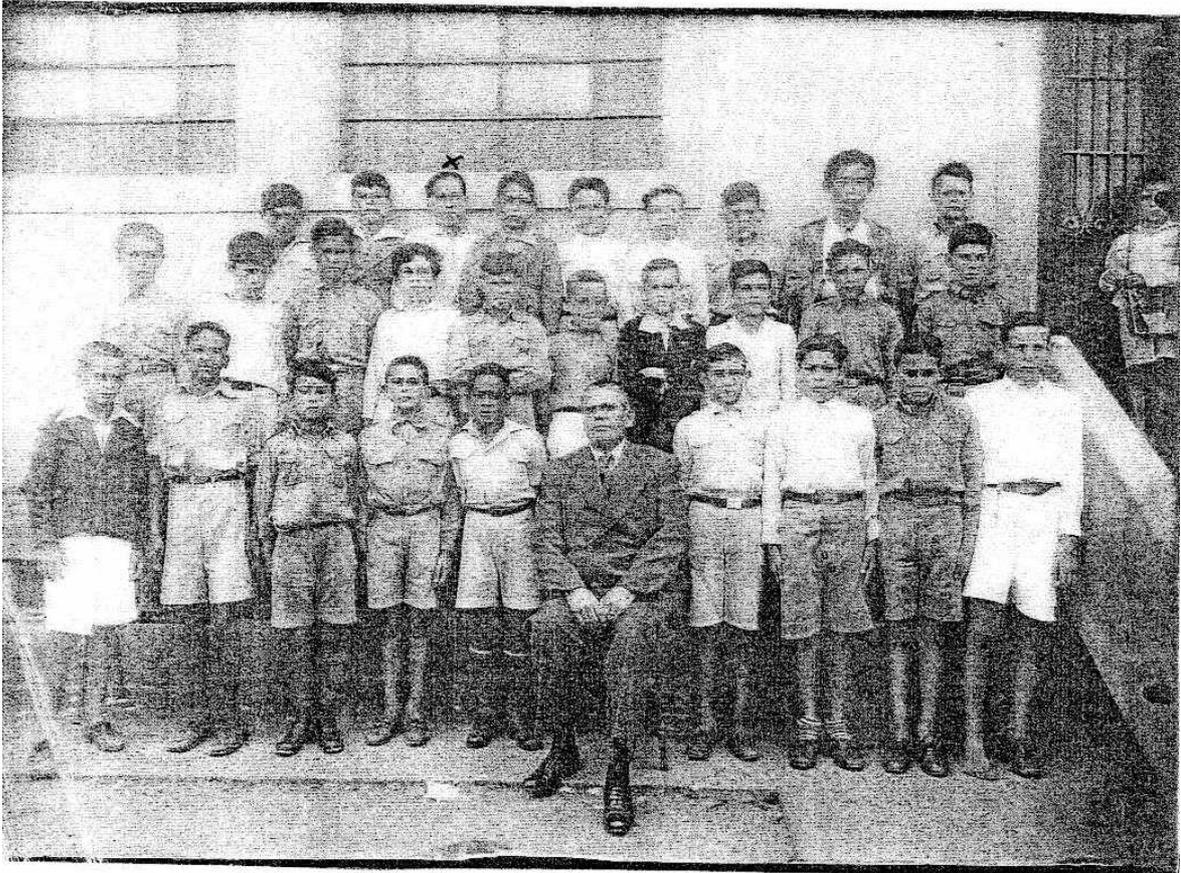


Figura 3. Sr. Antonio Manoel de Oliveira - 1943

Fonte: E.E. Capistrano de Abreu

Livro número 3-1946:

Kioko Igarashi.

Família Calalillo.

Família Scarameli.

Família Almeida.

OUTROS ALUNOS:

Morio Sakamoto (Vereador em Guarulhos de 1956 a 1969. Reeleito em 1959 para legislatura de 1960 a 1963; reeleito em 1963 para legislatura de 1964 a 1968 e em 1968 reeleito para legislatura de 1969 a 1972). Foi também presidente da Câmara Municipal de Guarulhos nos anos de 1962 e 1969.

Massami Kishi (1934).

Caetano Pedroso (1934).

Celina Vicente de Azevedo Barbosa (1935).

Durvalino Trevisan (1936)

Sonia de Mari (1937)

Moacyr Borges (1940)

Moisés José Zeraibe (Formando do ano de 1942. Vice-prefeito de Guarulhos -1990).

Camilo Carbonel (formando de 1942. Fundador da indústria Tecelagem Carbonel).

Noburo Miagima (1942).

Yukio Roberto Kodama (1942).

Sugi Kobota (1942).

Inês de Oliveira (1944).

Agnelo Herton Trama (Iniciou no Grupo escolar em 1945. É Advogado e professor universitário).

Eraldo Evans Junior (Destacou-se no campo da imprensa falada e escrita).

Lúcio Ferreira de Castro (Concluiu o primário em 1947. Escreveu o primeiro guia de ruas de Guarulhos em 1959).

Clarisse da Silva Martiker (Primário em 1948).

Benedito Edson Trama (Iniciou seus estudos em 1950, foi Presidente da Associação da OAB de Guarulhos, do instituto dos advogados, e, em 2006, presidente do tribunal de Ética).

Moacir Carlos Mesquita (Iniciou seus estudos em 1950. É advogado e Jurista).

Nilton de Oliveira Evans (Iniciou seus estudos em 1950, é ligado ao Ensino, a Secretaria de Administração, Secretaria de esporte e Turismo e também professor universitário.

Waldomiro Abud Zanardi (Foi Secretário da Fazenda de Guarulhos, e, convidado por Delfim Neto para assumir um cargo no Ministério da Fazenda, em Brasília, não aceitou).

Áureo Antonio Trevisan (Advogado de renome em Guarulhos).

Mario Ramos Barbosa Junior (Advogado conceituado em Guarulhos).

Livros mais recentes:

Jorge Sabaneef (médico).

Américo Jorge Filho (engenheiro).

Vicentino Papotto (ex-prefeito de Guarulhos).

Mercedes Papotto (ex-primeira Dama de Guarulhos).

Dr. Paulo César de Freitas Rabello (engenheiro agrônomo).

Família Mesquita (Donos da primeira casa comercial de Secos e Molhados de Guarulhos, a Real Barateira, atual Comercial Mesquita e Marquês).

Família Marquês.

Família Thomaz.

Família Kamozaki.

DIRETORES DA INSTITUIÇÃO NA ÉPOCA ESTUDADA:

Arthur Marret - de 1921 a 1923

Altino José de Oliveira - de 1923 a 1926

Luiz Ribeiro de Carvalho - de 1926 a 1930

Amador de Arruda Mendes - (assumiu em 4-2-1932 e ficou até 10-2-1932)

Sebastião de Castro - Assumiu em 11-3-1932 a 1935

Domingos Gonçalves Filho (Diretor em Comissão, 3-5 - 1933)

Julieta Nogueira - de 1935 a 1937

João B. Santos - de 1938 a 1939

Moacir Borges - de 1939 a 1942 (Diretor em Comissão)

Brasília C. de Oliveira (Diretora Interina, 8-2-1943 e 1944)

Sebastião de Castro (Diretor Interino Comissionado em 5-2-1935. Aparece no Livro de ponto até 30-11-1943)

Oswaldo Simonetti - (Diretor Comissionado de 1943 a 1944)

Maria José Coelho de Sousa (Diretora Substituta Comissionada em 22-4-1944 fica até 22 - 2- 1945).

Benedita Angélica S. Bueno - (Assume em 23 de fevereiro de 1945 como substituta de Maria José Coelho de Sousa e fica até 23 -4-1945)

Maria José Coelho de Sousa (Retorna em 24-4- 1945, 1946, diretora efetiva)

Maria do Carmo Monte Serrat - de 1947 e 1948

Aydéa de Paula Martins (1948-1949)

Euvaldo Pereira Mello - de 1949 a 1952. Auxiliar de Diretor: Benedita A. S. Bueno.

LIVRO PONTO DO PESSOAL- ANO DE 1932

(Lançamento da Pedra Fundamental do Grupo Escolar Capitão Djalma Dutra)

PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

PRIMEIRO PERÍODO:

Alzira Lillia Santonio

Cacilda Caçapava

Brasília C. Oliveira

Carina Ienani.

SEGUNDO PERÍODO:

Comba Prates Castanho

Francisca de Assis Ferreira

Noemi Fonseca (Deixou o exercício em 13 -2 - 1932)

Maria Camargo Fiori

Benedita Angélica Siqueira Bueno (Iniciou o exercício por Decreto em 13-2-1932)

Nicolina Bispo (Autora do Hino de Guarulhos, recebeu o Título Honorífico de Cidadã Guarulhense em 17-9-69 – Resolução Número 145)

Ana Rimoli (Nomeada por Decreto para Cargo de professora adjunta, tendo de ser considerada adida por não haver classe vaga -22-3 - 1932).

SUBSTITUTAS EFETIVAS:

Nadyr Caçapava de Oliveira

Ondina Martins Fontes.

PESSOAL ADMINISTRATIVO:

Francisco Florindo de Assis

Joaquim Alves de Andrade

Belarmina Vieira da Silva Berlocchi.

LIVRO PONTO DO PESSOAL- Ano de 1935

(Inauguração do novo estabelecimento do Grupo Escolar)

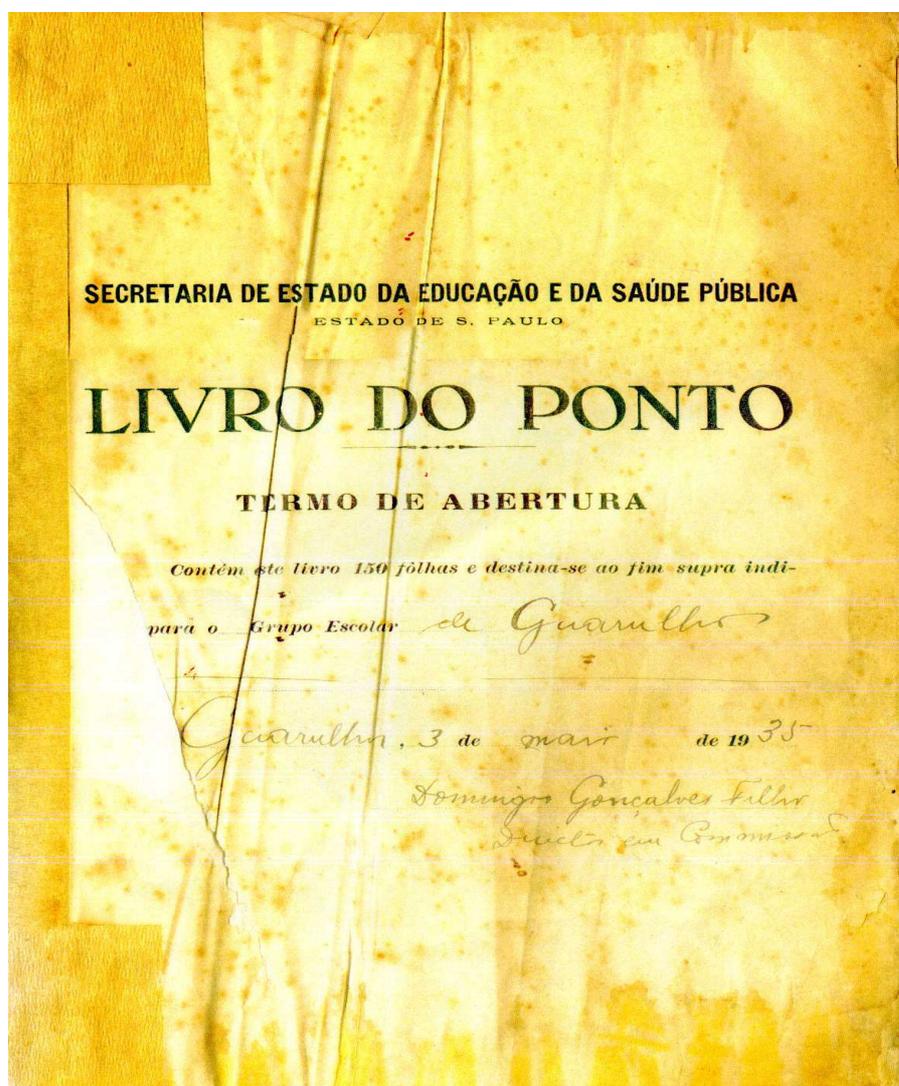


Figura 4. Livro do Ponto – 1935

Fonte: E.E Capistrano de Abreu

PRIMEIRO PERÍODO:

Benedita Angélica Bueno

Palmyra Pinto de Faria

Francisca de Assis Ferreira

Brasília C. de Oliveira

Maria Abud da Silva (Afastada)

Ana Rimoli



Figura 5. Professores do Grupo Escolar de Guarulhos – 1935

Fonte: E.E. Capistrano de Abreu

SEGUNDO PERÍODO:

Cacilda Caçapa

Lucilla Collaço

Maria Isabel Veiga França

Florinda Faria Bastos

Francisca de Carvalho

Irene Carneiro Monteiro

Ilda Barleta

Dalila Primitiva (afastada)

PESSOAL ADMINISTRATIVO:

Francisco Florindo de Assis

Joaquim Alves de Andrade

Belarmina Berlocchi

3.5 Capistrano de Abreu: O Patrono da Escola



Figura 6. Capistrano de Abreu – Patrono

Fonte: E.E. Capistrano de Abreu

O Arquivo Histórico, ao analisar o documento do projeto da escola e a planta do gradil da mesma, notou que aparecia o nome do Capitão Djalma Dutra³³. Já na planta das portas e janelas, com data de 11 de março de 1935, foi observado outro nome, Grupo Escolar Capistrano de Abreu.

Seguem trechos de documentos que comprovam essa informação:

Jornal o Estado de São Paulo³⁴ de 23 de janeiro de 1932, que confirma como primeiro Patrono Djalma Dutra:

GRUPO ESCOLAR DE GUARULHOS:

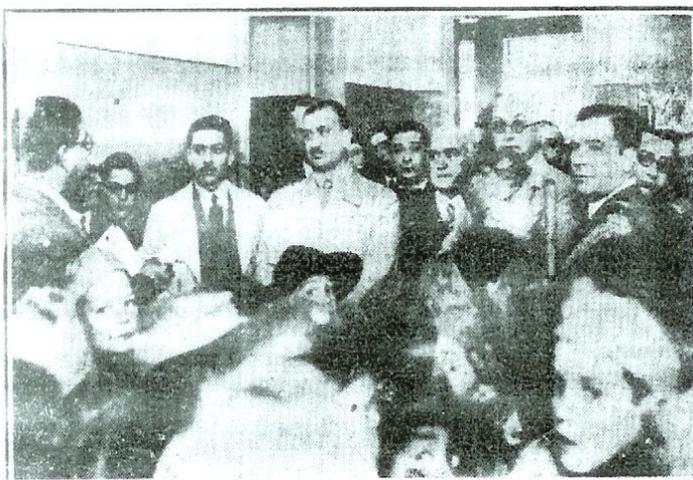


Figura 7. Inauguração do Grupo Escolar de Guarulhos

Fonte: *Guarulhos em Revista*

³³ Pesquisa realizada nos documentos originais citados pelo Arquivo Histórico de Guarulhos.

³⁴ Material cedido pelo Arquivo Histórico de Guarulhos. Cópia fiel.

Realizou-se Hontem³⁵, em Guarulhos o Lançamento da Pedra fundamental do grupo escolar “Djalma Dutra”, facto que se reveste de bastante interesse por ter havido uma collaboração de particulares, da Associação de Paes e Mestres, da prefeitura no sentido de se construir um predio para aquelle estabelecimento de ensino, sem ônus para os cofres do Estado.

Existe, também, Ata do Grupo Escolar, identificando os professores que estavam presentes, durante o Lançamento da Pedra Fundamental. Alguns deles: Cacilda Caçapava de Oliveira, Brasília Castanho de Oliveira, Noemia Fonseca, entre outros.

O Arquivo Histórico de Guarulhos supõe que por razões políticas, o nome do Capitão Djalma Dutra tenha sido omitido.

Lourenço Filho (1963) justifica como se define a escolha do nome do patrono:

nas escolas de maior número de classes, o nome é *grupo escolar, centro escolar, agrupamento escolar*, ou simplesmente *escola*, individualizada pelo nome da localidade em que funcione, por um número, ou pelo nome de uma figura ilustre, que se queira exaltar, na história local, regional ou nacional. (p.108)

João Capistrano Honório de Abreu³⁶ nasceu a 23 de outubro de 1853, no Ceará, e faleceu a 13 de agosto de 1927, no Rio de Janeiro. Fez seus primeiros estudos no Ateneu Cearense, em Maranguape – Ceará – e, o ginásio, em Fortaleza. Matriculou-se, depois, no Seminário Episcopal, de onde foi expulso por insubordinação. Em 1869, foi para Recife fazer um curso preparatório para ingressar na Faculdade de Direito. Foi reprovado nos exames vestibulares da Faculdade e voltou para Maranguape. Exerceu atividades na chamada Academia Francesa do Ceará, mudando-se definitivamente, em 1875, para o Rio de Janeiro.

³⁵ Transcrição de trecho do Jornal O Estado de São Paulo.

³⁶ A biografia do patrono é conteúdo obrigatório no Currículo da Escola.

Capistrano de Abreu contribuiu para a renovação no ensino de História no Brasil. Foi pesquisador do nosso passado, professor no Colégio Pedro II, da cadeira de Corografia³⁷ e História do Brasil de 1883 até 1898, quando a cadeira foi extinta em virtude da reforma do Ensino; pertenceu ao grupo de intelectuais que se destacaram no final do século XIX para o XX.

Ao passar no concurso, para o cargo de bibliotecário, na Biblioteca Nacional em 1879, onde exerceu funções de bibliotecário, ofício erudito para época e para pessoas de grande cultura conseguiu juntar livros e documentos históricos para ajudá-lo em sua carreira de historiador.

Em 1883, participou como colaborador na execução do maior empreendimento bibliográfico da época, “Catálogo da Exposição de História do Brasil”, em três volumes. Abandonou o cargo de bibliotecário em 1883.

Trabalhou para o jornal Gazeta de Notícias assiduamente até 1890, onde publicou artigos e críticas literárias. Gostava de estudar “coisas nacionais” e era especialista na língua indígena. Publicou as seguintes obras: “Ensaio e Estudos” 1875, “O Brasil no século XVI”, 1883; “ Rã – txa hu -niku “, gramática, textos e vocabulários da língua dos Caxinauás, índios sul-americanos. Em 1907, escreveu o livro Capítulos de História colonial³⁸, entre outras.

Capistrano de Abreu viveu em uma época, em que as preocupações científicas eram as principais referências. No entanto, não se fixou em nenhuma corrente ou autor, apesar de basear suas idéias fundamentais principalmente, nas obras de Comte, Taine e Spencer.

³⁷ Estudo ou descrição geográfica de um país, região, província ou município. (Aurélio B. de Holanda Ferreira, 1986)

³⁸ Nesta obra Capistrano de Abreu ampliou a obra de Varnhagem, especialmente o estudo do sertão.

Após sua morte, em 1927, no Rio de Janeiro, foi constituída a Sociedade Capistrano de Abreu, e suas obras reunidas em volumes.

3.6 A Escola Capistrano de Abreu: Memórias

Na reflexão de Fávero e Molina (2006), *o ideal papel da História das Idéias Lingüísticas não é estudar o passado como objeto inerte, mas estabelecer um diálogo entre o pesquisador e os homens e linguagens de outras épocas.* (p.29)

Diante dos documentos, que orientaram esta pesquisa, sentiu-se a necessidade de um aprofundamento de informações, através de matérias jornalísticas e depoimentos de ex-alunos, no sentido de poder-se resgatar não só as Memórias da Escola Estadual Capistrano de Abreu, mas também a história oral da época. Neste sentido, o material selecionado comprova o valor do passado na pesquisa.

Em matéria escrita para o jornal Olho Vivo intitulada “Saudade da Professorinha”³⁹, o ex-aluno da escola, Massami Kishi (1934), conta como eram a escola, as aulas, professores e alunos.

“Eu me matriculei em 1937 no Grupo Escolar de Guarulhos, quando a escola ainda era nova. Como era ambiente de filhos de vários imigrantes, muitos sentiam dificuldade na Língua portuguesa.”⁴⁰

Eu consegui passar a cada ano, mas muitos repetiam e alguns levavam mais de oito anos para terminar, chegando a estar com 14 ou 15 anos, e eram maiores que a professora. Quando terminamos o terceiro ano, um grupo discutia que a próxima professora seria Ana Rimoli. Uns torciam para isso porque ela era alta, bonita e solteira e alegavam que perderiam o ânimo de estudar com professoras quarentonas.

³⁹ Matéria para o Jornal Olho Vivo, 20- 4 - 2002, p.13. Cópia fiel.

⁴⁰ Optou-se por utilizar o itálico e não o anexo, pelo fato de os textos jornalísticos e revistas serem uma fonte relevante para a pesquisa, no sentido de elucidarem dúvidas não encontradas em documentos oficiais.

Conforme previsão, Ana Rimoli foi a professora. Além de bela e moderna, era comunicativa. Ela pesquisava cada pupilo e de longe, sentindo a dificuldade dos alunos, procurava solucionar.

Um dia, na aula de Ciências, mandou desenhar parte digestiva do corpo humano; muitos acharam difícil a tarefa. Um aluno comentou que nem ela seria capaz de desenhar. Ela sorriu e mostrou um caderno dela de quarto ano e o desenho era perfeito. A partir daí, adquiriu respeito da turma e todos sentiam orgulho de serem alunos dela, uma admiração e amor inexplicáveis que a todos deixava feliz. Para Ana Rimoli, que saía de casa antes da cinco da manhã e tomava três conduções para chegar aqui, era uma tarefa de pouco espaço de tempo para implantar o conhecimento necessário para os jovens. Ao terminar o quarto ano, a competência dela conseguiu valorizar a dignidade, a dedicação e o amor, melhorando-nos a cada dia.

Terminamos a prova final e passaram 40 alunos. Todos estavam eufóricos. Ela me pediu para ilustrar a capa do bloco de nossas provas. Ela dividiu o lanche comigo e me perguntou sobre os meus planos para o futuro. A situação de nossa família exigia ajudar na lavoura; ela lamentou porque achava que eu deveria estudar pintura e ofereceu ajuda. Quando terminei o desenho fui encontrar-me com a turma. Eles queriam saber porque eu havia demorado na sala (...)

Em vez de mim, foi outro aluno, o Caetano Pedroso, que se tornou um respeitável pintor de retratos. Ele queria pintar a queridíssima professora Ana Rimoli; procurei alguma foto dela, mas antes de conseguir, perdi eternamente o pobre amigo. Hoje encontro somente o João Munhoz; os demais alunos da Ana Rimoli não sei onde andam". (Massami Kishi, 20-4-2002)

Depoimento dado ao jornal O Estado de São Paulo, Zona Leste, em 7 de julho de 2006 por Moysés Antônio Zeraybe.

Vice-prefeito da cidade no início dos anos 1990, presidente da Câmara e contador, Moysés Antônio Zeraybe guarda boas recordações do Capistrano, onde estudou até 1942. Depois, como grande parte dos guarulhenses, completou os estudos no Ateneu Ruy Barbosa, na Penha, bairro paulistano vizinho à cidade. A

diretora da época, Brasília Castanho de Oliveira, atualmente é nome de rua em Guarulhos.

“Vivi anos muito felizes no Capistrano e aprendi bastante na escola, onde também tive vários amigos, principalmente entre a comunidade japonesa”, conta o político. Um dos colegas dele era Camilo Carbonel, o fundador da primeira indústria de Guarulhos, a Tecelagem Carbonel. Outros foram Noburo Miagima, Yukio Roberto Kodama e Sugi Kubota.

Na época, de acordo com Zeraibe, havia uma prova de suficiência para entrar em outras escolas e os alunos formados pelo Capistrano entravam sem dificuldade, no Ateneu. O problema era a condução. Só havia dois ônibus, os amarelinhos, que iam para a Penha a partir de Guarulhos. Se um quebrava, os estudantes tinham que fazer o restante do caminho a pé. “E isso ocorria com muita freqüência. Quando quebrava à noite e não tinha jeito de arrumar, a gente andava quilômetros para chegar em casa”, comenta ele, que ainda guarda o diploma do primário no Capistrano.

Depoimento do Senhor Agnelo Hertton Trama, aluno de 1945 a 1948.

O ex - aluno Agnelo ⁴¹ estudou o primário no Grupo escolar de 1945 a 1948, no primeiro ano, sua professora foi a Dona Aurora, no segundo ano, Dona Nadir, professora Titular que estava grávida e foi substituída pela professora Iale, que, depois foi transferida para Mogi das Cruzes, ficando em seu lugar a professora Dona Dulce. No terceiro ano, teve como professora a Dona Encarnação e no quarto ano a professora Dona Inês.

De acordo com o Senhor Agnelo, as Serventes de sua época chamavam-se Dona Arminda e Senhor Joaquim e a Diretora era a Dona Aidea de Paula Martini. Para ele, a Diretora Dona Aidea, era uma pessoa de mente arrojadíssima e alterou o sistema da escola, reformando o prédio, com dinheiro do serviço público e da comunidade. O primeiro quadro de formandos da escola, foi feito por ela, também.

⁴¹ Entrevista concedida em 2006.

A diretora criou um colegiado, cujos representantes eram o Senhor Agnelo e o ex-aluno Eraldo Evans Junior. Junto com eles e outros alunos, a Diretora buscava a cooperação dos pais, arrecadava fundos, o que não era comum para época, e comprava uniformes e sapatos para os alunos que iam descalços para a escola (a maioria usava botina só em dias especiais); construiu uma cozinha, onde passaram a fornecer merenda para todos. Nesta época já existia a caixa escolar.

Todas as professoras do Grupo escolar moravam em São Paulo, só a Dona Nadir morava em Guarulhos. Segundo o ex - aluno, a dona Nadir era prima da Dona Dulce, que foi professora do Senhor Agnelo, no segundo ano primário. A Dona Nadir foi uma professora dedicada, chegava a levar os alunos para sua casa com a finalidade de dar aulas de reforço.

O senhor Agnelo relata que, quando entrou na escola, estudava das 13 h às 17 h e aos sábados, mas, logo em seguida, esse horário foi alterado e a Escola passou a ter três períodos ⁴²de três horas para atender a demanda de alunos; houve momentos antes dessa mudança em que se sentavam três alunos em duas carteiras. Assim, passou a estudar das 14 h às 17 h. Nesta época, 60 por cento dos alunos eram mineiros, seus pais vieram morar em Guarulhos para trabalhar na estrada de ferro.

O ensino era tradicional e os professores eram muito dedicados. Conta o senhor Agnelo que os professores eram bem remunerados e, se a professora era casada, as pessoas diziam: olha é marido de professora!

Os professores davam, segundo o ex - aluno, a estrutura de ensino e de vida; ensinavam economia doméstica e puericultura e, quem tinha aptidão dava as aulas de Educação Física; os pais apoiavam os professores em tudo, assim os alunos respeitavam seus professores.

Conforme depoimento do Senhor Agnelo, os alunos só recebiam o primeiro Livro, depois de alfabetizados. Havia a solenidade do primeiro Livro, estrita à sala de aula. A escola criava uma condição para que o aluno recebesse o Livro, o Diretor ia

⁴² Para enfrentar a falta de vagas e de recursos, o Estado recorreu a expedientes imediatistas. Um destes expedientes foi a manutenção e o agravamento de recurso do desdobramento do horário de aulas, prática inaugurada, como vimos, em " caráter emergencial" , desde os idos de 1907. Tornou - se regra. Em 1936, dos Grupos Escolares da capital, mantidos pelo Estado, 62 funcionavam no regime de três horas diárias, para que a escola atendesse a dois ou três turnos de alunos. (Marcílio, 2005, p. 255-6)

até a sala e os entregava. Foi através do ex-aluno, que se deu à descoberta do nome da Cartilha utilizada pelos professores do Grupo Escolar Capistrano de Abreu, a Cartilha Sodré.

Depoimento de Celina Vicente de Azevedo Barbosa, aluna de 1935 a 1938

A ex-aluna Dona Celina⁴³ estudou o primeiro ano, em 1935, no Grupo Escolar de Guarulhos, na rua São Paulo. Em 1936, a escola mudou-se para a rua Capitão Gabriel, onde se encontra até hoje. Concluiu o curso primário em 1938, e conta que seus professores e diretora foram:

Diretora: Julieta Nogueira.

Professores:

Primeiro ano: Lucilla Collaço

Segundo ano: Floriza B. de Carvalho.

Terceiro ano: Dona Chiquinha (apelido). Nome: Francisca de Assis Ferreira, única professora Guarulhense da época.

Quarto ano: Dona Zinha (apelido). Não se lembra do nome.

Conforme relata Dona Celina⁴⁴, os alunos tinham aulas de: *Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Trabalhos Manuais, ensinadas pela professora da série. Cantavam o Hino Nacional e hasteavam a Bandeira toda semana, o uniforme era saia azul marinho, blusa branca, meias brancas, sapatos pretos e fita branca no cabelo; seu uso era obrigatório.*

Recorda-se que a professora levava os alunos para fazer piquenique na chácara do Senhor Antonio, onde hoje se encontra o Colégio Virgo Potens, escola particular, na parte central de Guarulhos.

⁴³ Entrevista concedida no primeiro semestre de 2007 para a Dissertação.

⁴⁴ A primeira árvore da escola foi plantada por ela, no dia da árvore e não existe mais.

Na sua época, segundo a ex-aluna, *tinha o pãozinho escolar que era dado para os pobres. Esses pãezinhos eram fornecidos pela padaria Tupã e como não precisava desta ajuda, não podia ganhar, ficando com vontade e tendo de pedir para a mãe comprá-los na padaria que os fornecia. Nesta época, existia uma caixa escolar e as mães que podiam, contribuíam para essa caixa. Isto pode ser comprovado pela Constituição outorgada de 1937⁴⁵, onde consta que nas escolas públicas, os mais ricos deveriam contribuir mensalmente para a caixa escolar ajudando assim, os mais pobres.*

3.7 Escola Estadual Capistrano de Abreu: De 2005 a 2007



Figura 8. E. E. Capistrano de Abreu - 2005

Fonte: E. E. Capistrano de Abreu

⁴⁵ Artigo 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém não exclui o dever de solidariedade dos menos favorecidos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Site: www.planalto.gov.br).

Rua: Capitão Gabriel, 385.

Bairro: Centro.

Município: Guarulhos.

Diretoria: Guarulhos-Sul.

Código CIE: 005794.

Código FDE: COD.Prédio 01.15.110 Convênio 0004685.

Área Total do Terreno: 1.007,88 metros quadrados.

Área Construída: 952,64 metros quadrados.

Área Livre: 208,88 metros quadrados.

Área Ocupada com Quadra de Esportes: prejudicada.

Propriedade do Prédio: Governo do Estado de São Paulo.

Forma de Ocupação: urbana.

Abastecimento de água: Rede Pública.

Esgoto: Rede Pública.

Voltagem: 220 Volts.

Coleta de Lixo: Rede Pública.

Muro de Fecho: Em Alvenaria.

A atual Diretora, Eni de Moraes Rocha⁴⁶, preocupada em resgatar a História da Escola desenvolve um projeto junto aos alunos, professores, funcionários, pais e ex-alunos. Este projeto cujo nome é Nossa Escola tem História, ajuda a preservar o que já se conhece da trajetória desta instituição e ao mesmo tempo ajuda a resgatar o que ainda é desconhecido.

A manutenção e conservação do prédio ficaram muito tempo sem ocorrer, passando a ser objetivo principal da diretora Eni, a partir de 1992, data de sua

⁴⁶ Depoimentos da diretora da Escola Eni de Moraes Rocha de 2005 a 2007 e autorizados para serem colocados na Dissertação.

posse, o resgate patrimonial, tanto na parte física, como pedagógica, ao notar a precariedade em que se encontravam todas as instalações da escola. Segundo ela de Moraes Rocha, ao longo destes anos, a escola passou por várias reformas, como a construção de cinco salas de aulas, cozinha, depósito para merenda, refeitório, biblioteca.

Com a participação de alguns membros da Associação de Pais e Mestres, professores, funcionários, alunos e pais foram estabelecidas as prioridades e feitas reformas tais como: troca do assoalho das salas do prédio principal, colocação de piso frio nas salas de aula do prédio dos fundos, troca de todo o telhado e estuque, troca de piso do saguão, restauração hidráulica e elétrica, pintura interna e externa.

Os ambientes foram reorganizados para facilitar e melhorar as atividades, mudou-se a secretaria para perto da Diretoria e foi feita uma divisão para dar espaço à sala dos professores. Construiu-se um guichê para atendimento ao público, a biblioteca foi reorganizada e a sala, onde funcionava o gabinete do Dentista, foi transformada em sala de informática.

A cozinha e o depósito de alimentos foram totalmente reformados, os banheiros femininos e masculinos adaptados para que fosse mais bem aproveitado o espaço. Com isso, foi possível a construção de um palco, onde ocorrem diariamente apresentações dos alunos (teatro, dança, música, poesia, entre outros).

A Diretora Eni, informa que a Escola Capistrano de Abreu chega a 2007, graças ao esforço de muitas pessoas que passaram pela Escola e daqueles que ainda permanecem, tornando, assim, possível mudar a imagem da instituição, não só no espaço físico, mas principalmente no aspecto pedagógico e humano; com um ensino de qualidade, em um ambiente higienizado, alegre e saudável.

Por tudo isto, diz que não pode deixar de fazer alguns agradecimentos especiais para as pessoas que colaboraram e colaboram até hoje com a escola, pois todos a têm como parte de suas vidas e cita os nomes:

“Ao senhor Adilton C. Rocha, esposo da atual Diretora, que adotou a escola e que sempre está presente em todos os momentos, pronto a colaborar, aos filhos Fábio e Renato que, desde os seus 13 e 10 anos também participam de todas as atividades e colaboram muito na realização de trabalhos de informática, facilitando o desenvolvimento da escola nessa área. As professoras: Vera Lúcia Pedroso Pereira, que é mais que a vice-diretora e uma amiga da escola, Vera Lúcia Aparecida Santos, Coordenadora Pedagógica, sempre preocupada com o desempenho de suas atividades e realizando seu trabalho com muito carinho e compromisso, Conceição Aparecida Baggio, Maira Blanco, Elzy J. M. Caregnato, Silvana de Mello Lira, a todo o corpo docente e discente, aos pais dos alunos que colaboram com todas as atividades desenvolvidas, participando com bastante empenho para cada vez mais poder oferecer uma escola pública de qualidade, aos funcionários da secretária, bem como limpeza que garantem o bom atendimento aos cidadãos guarulhenses”.

Os documentos pesquisados permitiram resgatar não só as Memórias da Escola Estadual Capistrano de Abreu, como também a história oral da época. Nessa investigação, um fato relevante foi à busca do material utilizado para alfabetização, neste caso, a Cartilha Sodré.

*Porque é frágil a memória dos homens e para que,
com o tempo, não caiam no esquecimento os fatos dos mortais,
nasceu o remédio da escrita para que, por meio dela,
os factos passados se conservem como presentes para o futuro.*

*Arenga de 1260
(Viseu, Arquivo do Museu de Grão Vasco, PERG / 08)*

Capítulo IV

A Cartilha Sodré: Um Reflexo Histórico

O capítulo anterior possibilitou, por meio de depoimentos, matérias de jornais e revistas não apenas o resgate da história da Escola Estadual Capistrano de Abreu, como também encontrar o método e o processo utilizados para a alfabetização dos alunos dessa escola, neste caso, a Cartilha Sodré.

Nesse sentido, faz-se necessário um retrospecto da História do ensino da Língua Portuguesa para se compreender a maneira como se desenvolvia o processo de alfabetização.

4.1 Um Retrospecto da História do Ensino da Língua Portuguesa

Em se tratando do uso da Língua portuguesa, convém lembrar que D. João III, em 1548, determina a dominação indígena pela fé católica, não impõe o idioma como prioridade; a partir de 1757, com a reforma implantada pelo Marquês de Pombal, o uso da Língua Portuguesa tornou-se obrigatório.

Assim, após a reforma pombalina, além de aprender a ler e escrever em português, o aluno passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica. Esta reforma procurava subjugar, através da língua, os povos indígenas e africanos, livrando-os da “barbaridade de seus costumes”.

O falar brasileiro, até o século XVIII, se manteve fiel à mesma pronúncia de Portugal; porém, em decorrência do contato, a língua, aqui, assimilou influências das línguas indígenas e africanas. Mais tarde, a imigração européia maciça, instalada, principalmente no Centro-Sul, também contribuiu para os fatores de diversificação do português no Brasil.

Em 15 de outubro de 1827, a Lei Imperial de Instrução Pública, no Título oitavo, artigo 179, XXXIII, fez menção à educação primária gratuita e regulamentou a carreira de professor, no que diz respeito às escolas, aos salários, currículos e métodos a serem utilizados.

Por decreto Imperial, em 1870, o “exame de português” passou a ser incluído nos exames de ingresso nas faculdades chamado “exame preparatório”. Com isto, houve um aumento da carga horária no colégio Pedro II, modelo de educação e das demais instituições de ensino, considerando-se que este colégio era referência nacional.

Ao término do Império, adentra-se à República, propriamente dita, e já se encontra falha na própria Constituição da República do Brasil de 1891, que não menciona a Língua Portuguesa como língua oficial, fazendo apenas menção à Educação (alfabetização), como pré-requisito para o voto.

Em se tratando do estudo da alfabetização, no Brasil, em especial do Primeiro Grupo Escolar de Guarulhos, convém rever alguns aspectos da Cartilha não só para compreender, mas também estabelecer uma relação entre a alfabetização, nesse Grupo Escolar e a utilização da Cartilha Sodré, responsável pela formação primária dos alunos daquela época.

Diante deste quadro, Cagliari (1988) afirma que

às vezes, é preciso voltar às origens, aos princípios básicos, às coisas mais simples e claras, rever a história, retomando uma visão correta do fenômeno. Para isso, é preciso rever alguns pontos gerais a respeito de ensino, aprendizagem e métodos.(p.36)

Com relação aos livros para alfabetização, na reflexão de Peres & Tambara (2003), constata-se que,

antigamente, os livros para alfabetização praticamente não existiam! A proibição de Portugal de que não se publicassem livros e jornais até 1808, dificultou o acesso e retardou o início da imprensa no Brasil. Lindolfo Pereira (1927), nos fala do quanto era penoso o trabalho de ensinar e aprender. As primeiras Cartas ou Cartas de Nomes e as Cartas de Fora, destinadas à aprendizagem da leitura eram trabalho do professor. A ele cabia fazer as Cartas do *a-b-c* e as de Nomes para todos os alunos. Para a leitura das Cartas de Fora o mestre recorria aos

comerciantes ou, até mesmo, aos cartórios, onde eram comprados autos antigos, que causavam pavor à meninada que sofria para decifrar as abreviaturas dos escrivães. (p.11-2)

No final do século XIX, o Brasil começa a entrar na modernidade com o uso do livro e de material escrito. Segundo Barbosa (1994),

havia muitas queixas da falta de livros e materiais didáticos nas províncias. As cartilhas portuguesas usadas no Brasil eram em número limitado e insuficiente. Os próprios professores elaboravam textos manuscritos e utilizavam-se de cartas, ofícios e documentos de cartório como material de aprendizagem de leitura e escrita. (p.58-9)

Os livros didáticos⁴⁷ eram utilizados para estimular os alunos a serem patriotas e traziam lições como: o amor e respeito à família e aos mais velhos, a dedicação aos mestres e à escola. Neste primeiro momento da República, a literatura brasileira era uma adaptação do modelo europeu. Os textos infantis eram usados na escola como um meio de formação do cidadão.

Conforme Mortatti (2000), no que diz respeito à necessidade do livro didático, desde o final do século XIX, no Brasil,

o processo de nacionalização do livro didático – produzido por brasileiros e adequado à realidade brasileira – acompanha *pari passu* o anseio de organização republicana da instrução pública; e, simultaneamente, faz-se acompanhar do surgimento e da expansão do mercado editorial brasileiro, que na escola encontra espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos. (p.1)

Com os movimentos de massa dos anos 20, do século XX, Getúlio Vargas defende a criação e a circulação de bens culturais. As condições históricas e sociais vão se modelando, de acordo com o momento político. Há uma preocupação com a escrita correta na produção infantil, bem como da Língua Vernácula. Os livros passavam, por meio da leitura, noções de higiene, história, geografia, agricultura, qualidades, sentimentos e valores que deveriam ser aprendidos pelos alunos.

⁴⁷ Em 1920, o termo compêndio é substituído, no discurso da imprensa e dos professores, por livro didático.

De 1920 a 1945, aumenta o número de obras, o volume de edições e o interesse das editoras para a produção de literatura para crianças. Uma das leituras obrigatórias, por muitas gerações de brasileiros, foi o livro, *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, em que a leitura escolar servia como instrumento para ensinar o civismo e patriotismo.

Nesse sentido, para Barbosa (1994),

é somente com a implantação da escola republicana que a crença no lema “escolarizar para alfabetizar” se cristaliza. Até então, a história da escola e a história da alfabetização foram linhas sinuosas e difusas que, se em algum momento se confundiam, logo adiante mantinham distância, marcando cada uma sua independência: na maior parte das vezes, ensinar a ler competia aos pais. Com a escola republicana essas linhas se entrelaçaram e se emaranharam formando a trama; enquanto crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler; ler, de agora em diante, se aprende escrevendo”. (p.16)

Barbosa (idem), em seu estudo, observa que ensinar a ler e a escrever, na maioria das vezes, competia aos pais. No entanto, com o advento da escola republicana, surge a preocupação em *escolarizar para alfabetizar*. Sendo assim, conforme o autor, os alunos aprendiam a escrever antes de aprender a ler, pois *ler, de agora em diante, se aprende escrevendo*.

Diante disto, observa-se que surge um movimento de escolarização, das práticas culturais de leitura e escrita na identificação com a questão dos métodos de ensino. Para tanto, Mortatti (2000, p.1) assegura que, em decorrência desse ensino, surge um tipo particular de livro, a cartilha, a ser adotado, onde são encontrados o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com o programa oficial, previamente estabelecido.

4.2 A Cartilha Sodré: Uma Experiência Educacional



Figura 9. Cartilha Sodré - 1940

Fonte: Companhia Editora Nacional

Com a escola republicana, no Brasil, segundo Peres & Tambara (2003), pode-se dizer que circularam, no período do Estado Novo, várias cartilhas que tiveram sua produção determinada por outros momentos históricos e que continuaram a ser

editadas por longos períodos, demonstrando a longevidade deste material específico para ensinar a ler. (p.28)

De acordo com Saviani (2004),

o livro didático foi seguidamente utilizado nas sociedades com educação escolarizada institucionalizada, o que assinala a permanência desse antigo objeto, desde há muito na cultura escolar. Na Europa, antes da existência da imprensa, os estudantes universitários produziam seus próprios cadernos de textos, pois os livros eram poucos e normalmente escritos à mão. A prática escolar remonta a essa época, pois era a forma mais barata de acesso aos textos escolares. Com o advento da imprensa isso mudou e os livros foram os primeiros produtos feitos em série. (p. 381)

Cagliari (1998), em seus estudos sobre as Cartilhas destaca que essas surgiram com o Renascimento (Séculos XV e XVI) e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa. O número de leitores aumentou e a leitura de obras deixou de ser coletiva para ser individual.

Assim, para Cagliari (idem)

a preocupação com a alfabetização passou a ter uma importância muito grande. A primeira consequência disso foi o aparecimento das primeiras “Cartilhas”. Nessa época, surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, e esse foi outro motivo que levou os gramáticos a se dedicarem também à alfabetização: era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim. (p.19)

No Brasil, as Cartilhas⁴⁸ que obtiveram maior prestígio foram as que utilizavam o método da silabação, com início no país no século XIX, até os anos de 1960. As mais conhecidas são: cartilha da infância de Carlos Galhardo, com o método silábico para alfabetização, publicada pela primeira vez na década de 1870 e reeditada várias vezes, até 1970, com 220 edições publicadas, a Cartilha Sodré, publicada pela primeira vez em 1940 e reeditada até 1989, com 273 edições e, a Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, publicada pela primeira vez em 1948, totalizando 104 edições, até 1990.

⁴⁸ A partir de 1930 começa a crescer extraordinariamente o número de cartilhas publicadas. Em 1944, na relação de livros autorizados para uso nas escolas pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo, são mencionadas 32 cartilhas. (Barbosa, 1994, p.59)

A cartilha⁴⁹, utilizada no Grupo Escolar Capistrano de Abreu, conforme se pôde apurar, por meio de entrevista, era a Cartilha Sodré, de autoria de Abel de Faria Sodré e Benedicta Stahl Sodré, autorizada pelo Ministério da Educa o e Cultura, Registro n.  1598, com o processo “alfabetiza o rápida” e as li es organizadas, de acordo com o referido processo.

Mortatti (2000), em seus estudos, ressalta que Abel de r. Sodré, em um de seus artigos, para a revista *Educa o*, em 1934, de certo modo, defende o método da Cartilha Sodré. Segundo a autora, nesse artigo, o autor expõe os resultados positivos do processo de alfabetiza o que adota em São Carlos (SP) e que professoras de outras escolas da região também passaram a adotar.

Para essa autora, a preocupa o do autor assemelha-se às já apresentadas por tantos outros autores da época:

busca de eficiência, economia e rendimento, nessa “obra de patriotismo” que   a alfabetiza o. E, para atingir seus objetivos, também aponta a relatividade dos métodos e prospectos de ensino de leitura, afirmando não se importar com a acusa o de “rotineiro”, então imputada aos “tradicionais”.(p.204-5)

A Cartilha Sodré utilizava como método o processo de silaba o para ensinar a ler e escrever. O aluno aprendia primeiro as sílabas, as palavras e só depois   que aprendia as frases e os textos. Para Barbosa (1994),

apesar das diferenças e das divergências entre os autores das cartilhas, existe um ponto que unifica todas elas, transformando-as em uma s : a dependência do sistema de escrita em rela o ao sistema oral. Todas as cartilhas partem do pressuposto de que, para aprender a ler, o aprendiz deve transformar o signo em signo oral, para depois chegar   compreensão. O oral   utilizado como mediador da compreensão. Negando o papel dos olhos num sistema gráfico, o acesso   compreensão do texto escrito passa pelos ouvidos. (p.54)

O professor, no método tradicional, estabelece como devem ser as aulas, seguindo, rigorosamente, a cartilha; não há escrita espontânea, por parte dos alunos. A avalia o   feita por meio de ditados, leitura de palavras e análise da letra

⁴⁹ O Nome da Cartilha utilizada no Grupo Escolar Capistrano de Abreu surgiu em entrevista concedida pelo Senhor Agnello, conforme citado nos depoimentos.

cursiva. O aluno é avaliado individualmente, nesse método, pois não é levado em conta o desempenho da classe.

Na Alfabetização com a Cartilha Sodré, o aluno é avaliado de acordo com os estágios de aprendizagem da língua, e sempre é corrigido de imediato. Só o que se encontra na cartilha é considerado correto. Não há autonomia do aluno, pois este deve seguir a lição, que o professor ensina, e aprender.

Assim visto, para Barbosa (1994):

herança dos silabários do século XIX, as cartilhas foram se multiplicando no tempo, concretizando e difundindo o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais. Coerentes com os seus propósitos, os textos das cartilhas não têm sentido algum e, nesse caso, o aprendiz não tem outra escolha senão identificar sílabas, identificando palavras. Desse modo, as cartilhas qualificam o aprendiz com leitor de letras. (p.53)

No estudo da Cartilha Sodré e seu método, constatou-se a necessidade de verificar a diferença do método e do processo tradicional, bem como do método e processo construtivista, utilizados atualmente, em algumas escolas primárias, considerando-se que em todos métodos, conforme Batista (2005, p.9)⁵⁰, *não há padrão de procedimentos nem procedimentos sem teoria: o professor deve conhecer os princípios teóricos que orientam suas escolhas metodológicas.*

⁵⁰ Letra A. O Jornal do Alfabetizador. Belo Horizonte agosto e setembro de 2005. Ano 1, nº 3

4.3 Cartilhas Tradicional e Construtivista: Método e Processo

Diante disto, a figura 10 aponta algumas diferenças de tais métodos:

Cartilha Tradicional	Cartilha Construtivista
Método	Método
- Inicia com unidades mais simples da língua escrita (letras e sílabas)	- Inicia com as unidades globais da língua (palavras ou textos)
- Segue em direção às mais complexas (palavras, frases e textos)	- Analisa os componentes do texto (frases, sílabas e letras)
- Privilegia a memorização das estruturas gramaticais	- Recria os textos e as situações apresentadas
- Deixa de lado a compreensão dos mecanismos da escrita	- A compreensão do significado dos textos é mais importante do que a memorização
- O professor enfatiza as unidades menores da língua	- A prioridade é a percepção abrangente das estruturas da língua
- O professor desenvolve na criança a percepção detalhada dos componentes da escrita.	- O professor desenvolve na criança a percepção global dos componentes da escrita.

Figura 10. Método das Cartilhas Tradicional e Construtivista

Fonte: revista *Nova Escola* 1996

Na análise de Cagliari (1998), a alfabetização tradicional ficou subjugada à autoridade de mestres, métodos e livros, que tinham todo o processo preparado de antemão. Os alunos que não trabalhavam, segundo as expectativas dos mestres, métodos e livros eram considerados incapazes e acabavam, de fato, não conseguindo se alfabetizar.

Com relação à proposta socioconstrutivista, a postura pedagógica é propiciar ao aluno a descoberta do conhecimento, a criatividade e expressividade da criança. No construtivismo, são trabalhados diferentes tipos de textos para que o aluno tenha acesso à tipologia textual de seu cotidiano.

Em oposição ao método tradicional, as Cartilhas Construtivistas, segundo Cagliari (idem),

começaram a valorizar a criança e seu trabalho, criaram um clima mais calmo e tranqüilo em sala de aula, uma melhor interação entre professor e aluno, proporcionando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realizasse. (p.32)

Como se pode observar na figura 11:

Cartilha Tradicional	Cartilha Construtivista
Processo	Processo
- O aluno aprende por meio da associação entre imagens e sons	- Inicialmente o aluno escreve de um modo particular, a chamada escrita espontânea
- Só produz textos próprios depois de dominar boa parte das famílias silábicas	- Da escrita espontânea, progride até chegar às formas convencionais da linguagem
- Só produz textos próprios depois de dominar o processo de formação de palavras	- Utiliza a leitura e a interpretação de textos diversificados
- A escrita é desvinculada de atividades práticas ou situações do dia-a-dia das crianças.	- Utiliza jogos com letras, palavras e frases
- Usa-se a cópia e o ditado como técnica de fixação de palavras	- Nos exercícios, predomina a letra bastão
- A letra cursiva é explorada desde o início do processo de alfabetização.	- A letra cursiva também é exercitada.

Figura 11. Processo das Cartilhas Tradicional e Construtivista

Fonte: revista *Nova Escola* 1996

A Cartilha Tradicional, quanto ao processo de ensino, em geral, de acordo com Cagliari (1998), dispunha:

abaixo da lição das letras algumas frases para serem lidas, estudadas e copiadas. Essas frases não pretendiam formar um texto, eram apenas exemplos para leitura, cópia e ditado. Os textos vinham ao final da cartilha, quando o aluno já sabia ler e podia fazê-lo sem se apegar apenas às palavras já dominadas de cada lição (todas de uma só vez). (p.219)

Como se pode constatar, na página 29, da Cartilha Sodré:



Figura 12. Página da Cartilha Sodré

Fonte: Cartilha Sodré - 1940

A respeito da cartilha construtivista, quanto ao processo de ensino, de acordo com Cocco (1996), estimula o aluno a compreender o significado de embalagem, peças publicitárias e placas de trânsito: se o aluno entender a lógica da língua, a criança aprende a ler e a escrever no máximo em quatro meses. Na visão dessa autora, as palavras jamais devem ser divididas em sílabas, *é um trabalho desnecessário, que faz o aluno perder a visão de conjunto da escrita.*

Com relação à leitura e interpretação de textos diversificados, Fioravanti, em sua matéria publicada na revista *Nova Escola* (1996)⁵¹, aponta que nas cartilhas inspiradas no construtivismo,

alfabetiza-se com palavras retiradas de situações conhecidas pelos alunos, como brincadeiras e festas. Não preocupação de escolher termos fáceis. Tenta-se mostrar aos alunos que a leitura é útil e dá prazer. Para isso, são mostrados histórias, receitas culinárias e jornais. A prioridade é interpretar os textos. A decomposição de palavras em sílabas é tarefa, feita com cruzadinhas e outros jogos.(p.10)

Com se pode constatar nas páginas 56 e 57 da cartilha de Alfabetização – ALP: Análise, Linguagem e Pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista.

QUADRO DOS GANHADORES	
LUGAR	NOME
1º	
2º	
3º	



Observe as cores, desenhos e palavras.

Figura 13. Cartilha de Alfabetização - ALP

Fonte: Editora FTD

⁵¹ FIORAVANTI, C. A. *NOVA ESCOLA* "A cartilha" se adapta aos novos tempos. São Paulo: Ed. Abril, n.97, out. 1996.

Conversando



1. Circule as palavras escritas de cada rótulo.
2. Que desenhos aparecem nos rótulos?
3. Para que serve cada um dos rótulos?
4. O que você conseguiu ler sozinho?
5. Qual produto é utilizado pelas crianças e qual é utilizado pelos adultos?
6. Nos rótulos, há letras do seu nome? Quais?

Escrevendo

Pesquise e responda:

Que marca de pasta de dente você usa?

Qual é o nome do leite que você ou sua família tomam?

Qual é a marca do sabão que é usado em sua casa?

Figura 14. Exemplo de Atividade

Fonte: Editora *FTD*

A cartilha construtivista, quanto ao processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Cocco (1996), estimula o aluno a compreender o significado de embalagem, peças publicitárias e placas de trânsito: se o aluno entender a lógica da língua, a criança aprende a ler e a escrever no máximo em quatro meses. Na visão dessa autora, as palavras jamais devem ser divididas em sílabas, *é um trabalho desnecessário, que faz o aluno perder a visão de conjunto da escrita.*

Diante dessa reflexão, sobre o método utilizado pela Cartilha Tradicional, pode-se entender que a tradicional teve o seu valor pelo fato de atender, prontamente, às necessidades do ensino-aprendizagem, ou seja, da alfabetização primária, na Escola Capistrano de Abreu, durante o período republicano, no que diz respeito ao analfabetismo.

Quanto ao método utilizado pela Cartilha Construtivista, sabe-se que essa também tem o seu valor, uma vez que o processo construtivista se compromete com o professor e o aluno, no tocante ao ensino compartilhado; neste caso, o aluno, por meio da aquisição de conhecimento, poderá escrever, interpretar as diversas formas de escrita com as quais ele se defronta no dia-a-dia. Assim sendo, o aluno pode tornar-se capaz de produzir e ler seus textos.

4.4 A Cartilha Sodré: Conteúdo e Método

Na edição⁵² examinada, a cartilha obedecia à seguinte ordem:

I - Parte... Chave – Estudo das sílabas com a vogal *a*

II - Parte... Jôgo com as outras vogais

1.º) com a vogal *o*

2.º) com a vogal *e*

3.º) com a vogal *i*

4.º) com a vogal *u*.

⁵² Informações contidas na página 4 da cartilha Sodré. Cópia fiel.

III Parte... Emprêgo dos ditongos não nasalados e vogais juntas.

IV Parte... Emprêgo do *s,r,m,n*, e *l* no fim das sílabas.

V Parte... Emprêgo do *r* e *l* intercalados.

VI Parte... Emprêgo dos ditongos nasalados.

Após essas informações, na página seguinte, os autores orientavam os professores a respeito dos conteúdos e dos métodos que estes deveriam usar com seus alunos, deixando evidente o tipo de ensino difundido.

Conforme Barbosa (1994),

a orientação dos professores no uso adequado da cartilha passa a ser uma preocupação dos autores. O Manual do Professor converte-se em livro à parte, em alguns casos, até mesmo antes de 1945. (p.59)

Optou-se por transcrever a primeira parte desta orientação⁵³.

Alfabetização Rápida – Primeira parte.

A 1.^a sentença - *a pata nada* – constituirá a 1.^a lição. O professor depois de mostrar uma gravura correspondente à mesma, e após ter conversado alguns minutos com a classe para despertar a atenção dos alunos, escreverá na lousa a sentença que, com o auxílio de perguntas conseguiu das crianças. Dirá então à classe: Vamos ver quem é capaz de ler o que o giz escreve. Mandará que os alunos leiam (um de cada vez). Depois escreverá somente a palavra *pata*. Feito isto, o professor explicará às crianças que a palavra *pata* é pronunciada em duas vêzes e então escreverá *pa ta*. Após isto, dirá aos alunos: Vamos aprender escrever bem o primeiro pedacinho da palavra *pata*. Escreverá muitas vêzes (escrevendo e falando) a sílaba *pa*. Mandará que alguns alunos acompanhem com o giz ou com o ponteiro o traçado de um *pa*. Convidará algumas crianças para irem escrever um *pa* no quadro negro. Apagando então todo o quadro o professor escreverá com uma boa letra um *pa* que servirá de modelo para cópia imediata. Para esta cópia o professor distribuirá a cada aluno $\frac{1}{4}$ de uma fôlha de papel.

A primeira aula de linguagem escrita será ocupada somente com a cópia de sílaba *pa*. O resultado será logo animador. Raros serão os alunos que não escreverão de maneira muito legível esta sílaba.

Na aula seguinte o professor, depois de haver recordado a sílaba já dominada, passará a ensinar outra, seguindo o mesmo processo.

Depois de dominadas umas 5 ou 6 sílabas, a capacidade retentiva da criança se desenvolverá extraordinariamente, podendo avançar duas e às vezes três sílabas por dia, conforme a classe.

⁵³ Informações contidas na página 5 da cartilha. Cópia fiel.

É de grande vantagem cada aluno ter o seu papelão com as sílabas estudadas. Nesse papelão o professor escreverá as sílabas à medida que forem sendo ensinadas; cada sílaba deverá ser escrita em letra de fôrma (com lápis azul) e em manuscrito (com lápis vermelho).

Diariamente o professor fará recordação de tôdas as sílabas já ensinadas. É conveniente deixá-las escritas sempre no quadro, em lugar bem visível. Todos os dias o professor fará ditado de palavras formadas com as sílabas conhecidas e permitirá que o aluno, que tiver alguma dúvida para escrever qualquer palavra, consulte o seu papelão, ou olhe na lista de sílabas do quadro.

Brinquedo. – O professor escreverá com letras graúdas, em quadrados de papelão, o nome das sílabas (um em cada quadrado). Êstes serão distribuídos um a cada aluno. O professor dirá então: “Vamos ver que palavras formaremos”. Chamará por exemplo: *pa* e *lha*. A criança, dona do papelão onde está escrito o *pa*, virá para a frente e depois a dona do *lha*. Êstes dois alunos segurarão o quadrado um ao lado do outro. Então o professor dirá: “Quem será capaz de adivinhar (que é como costuma se dizer à criança) a palavra formada?” Mandará um dos alunos da classe escrever esta palavra no quadro. Com êste brinquedo tão simples a classe aprenderá a ler muitas palavras.

Entrega da Cartilha⁵⁴. – Concluída a I Parte, o professor deverá entregar a Cartilha ao aluno. Êste terá que iniciar a leitura da mesma desde a primeira lição. O professor, entretanto continuará dando lições no quadro sôbre as outras partes do processo. Desta forma, ao terminar a leitura da Cartilha, o aluno não só lerá a letra de fôrma como a manuscrita, e também saberá escrever, pois a linguagem escrita deverá caminhar paralelamente com a leitura.

Maciel e Frade (2003), em seus estudos, observaram que, no Brasil, circulavam, no período do Estado Novo, várias cartilhas, dentre as quais a Cartilha Sodré, cuja produção foi determinada por outros momentos históricos e continuou a ser editada por longos períodos, *demonstrando a longevidade deste material específico para ensinar a ler.* (p.28)

Analisando a Cartilha Sodré, Maciel e Frade (idem)⁵⁵ verificaram que, apesar de haver mudança no formato e a introdução de cores nas duas últimas edições, os

⁵⁴ A cartilha Sodré passou a ser publicada pela Companhia Editora Nacional a partir de sua 46ª edição. Conforme dados da editora, de 1948 a 1989, data da última edição, foram produzidos 6.060.351 exemplares. Foi umas das Cartilhas mais populares em São Paulo, sua tiragem ultrapassou a tiragem de 6 milhões de exemplares em suas 273 edições.

⁵⁵ *Livros Escolares*, PERES & TAMBARA (Orgs.)

textos e as imagens não apresentaram alterações significativas, do ponto de vista simbólico, demonstrando que :

o livro consegue aparentar uma relativa autonomia em relação ao ideário nacional e cívico da época, atravessando-o e permanecendo tal como foi pensado inicialmente, durante anos depois. (p.40)

Esses autores, no Artigo Cartilhas de Alfabetização e Nacionalismo, analisam a influência do movimento político brasileiro da Era Vargas nos manuais de alfabetização, as relações entre livro didático e civismo, algumas características da política do livro no modelo getulista e, finalmente, analisam cartilhas que revelam a presença ou ausência de tendências nacionalistas.

Nesse Artigo, os referidos autores ressaltam que, no campo educacional, o governo getulista, em seu programa político e ideológico, enfatiza a formação moral, o trabalho e “a alfabetização das crianças voltadas para o futuro do cidadão brasileiro”.

Com relação à alfabetização da criança, sabe-se que as cartilhas da época estudada apresentavam conteúdos morais, cívicos e ideológicos expressos pelos textos utilizados, de acordo com a política educacional. O professor, além de seguir as orientações expressas pelos autores da Cartilha Sodré, fazia uso também de textos ou livros de leitura que contivessem ensinamentos morais e cívicos. A título de exemplo do conteúdo relacionado à formação de atitudes e comportamentos, encontram-se nas estrofes da Cartilha, segundo Maciel e Frade (2003), na página 38, “ *Eu sou menino/ Bem educado/ Sou cuidadoso/E aseado*” e na página 43, “*Quem tem árvores tem flores/quem tem flores tem beleza/ Quem tem árvores tem frutos/ Quem tem frutos tem riqueza*”. (p.40)

Diante desse quadro, os alunos aprendiam a ser responsáveis, disciplinados e respeitadores. Em caso de desrespeito às normas da Escola, o aluno era punido, com exclusão da aula, do recreio, das atividades escolares e, em casos mais graves, a expulsão da Escola. Os alunos do Grupo Escolar Capistrano de Abreu, vivenciando o rigor dessas normas, obtiveram uma formação condizente com as

propostas político-educacionais da época. Por essa razão, foram incentivados não só pela Alfabetização, mas também pela formação educacional a continuarem estudando e se tornarem cidadãos.

Barbosa (1994, p.19-20), com referência à educação e as propostas republicanas, a alfabetização se torna o fundamento da escola básica, a leitura e a escrita, da aprendizagem escolar. De acordo com o autor, a escola, tal como foi concebida na época,

se revela um excelente instrumento de alfabetização, pois era, ao mesmo tempo, eficaz (além de promover uma técnica rudimentar de leitura, permitia a veiculação de novos valores), rápida (um ano era suficiente), segura (permitia o controle diário de aprendizagem) e, evidentemente, econômica. Era tudo o que os republicanos queriam. (p.20)

A explicação de como utilizar a Cartilha Sodré, com os alunos, continua seção a seção, ao todo são sete. Os próprios autores (Sodré e Sodré) explicam, no terceiro parágrafo da página 8, a utilidade destas explicações:

“O 1.º livro *Primeiras Lições úteis*, o 2.º *Livro Sodré* e o 3.º *Livro Sodré*, foram feitos visando dois pontos: facilitar a tarefa do professor e trazer à criança uma série de conhecimentos úteis. Os professores encontrarão neles historietas interessantes, poesias, lições de História Pátria, Ciência e Geografia, feitas de acordo com o programa de ensino de 1º, 2º e 3º anos, exercícios de linguagem, noções gramaticais, modelos para trabalhos manuais, desenhos para colorir, etc”.⁵⁶

Nesse sentido, a influência escolanovista⁵⁷ é pertinente, quanto à proposta das atividades educativas do ensino primário, ou seja, de acordo com os interesses da infância, cuja didática e metodologia deveriam primar pelas atividades dos alunos, considerar a realidade da escola, além de desenvolver as habilidades dos alunos, bem como respeitar a individualidade e o coletivo do aluno, além de levar em conta o patriotismo, a família e a sociedade.

⁵⁶ Cópia fiel.

⁵⁷ O Movimento da escola Nova, no Brasil, nos anos 20 do século passado veio questionar a educação escolar tradicional e inovou, propondo uma escola em que o aluno passasse a ser ouvido e que fosse local de formação de um homem novo. (Libâneo, José Carlos, (et. al.) p.173).

Ainda com relação à Cartilha Sodré, Ramos (2005, p.4), em seu estudo, assegura que *essa cartilha fragmenta a língua em letras, sílabas, palavras ou frases curtas para “facilitar” a aprendizagem da escrita e da leitura, sempre sob a égide de um método.*

Nessa Cartilha, as frases são simples e desvinculadas da linguagem oral; são usadas, principalmente, as sílabas já estudadas. Na perspectiva de Cagliari (1998, p.82), *as cartilhas partem de uma concepção de linguagem, segundo a qual uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases.*

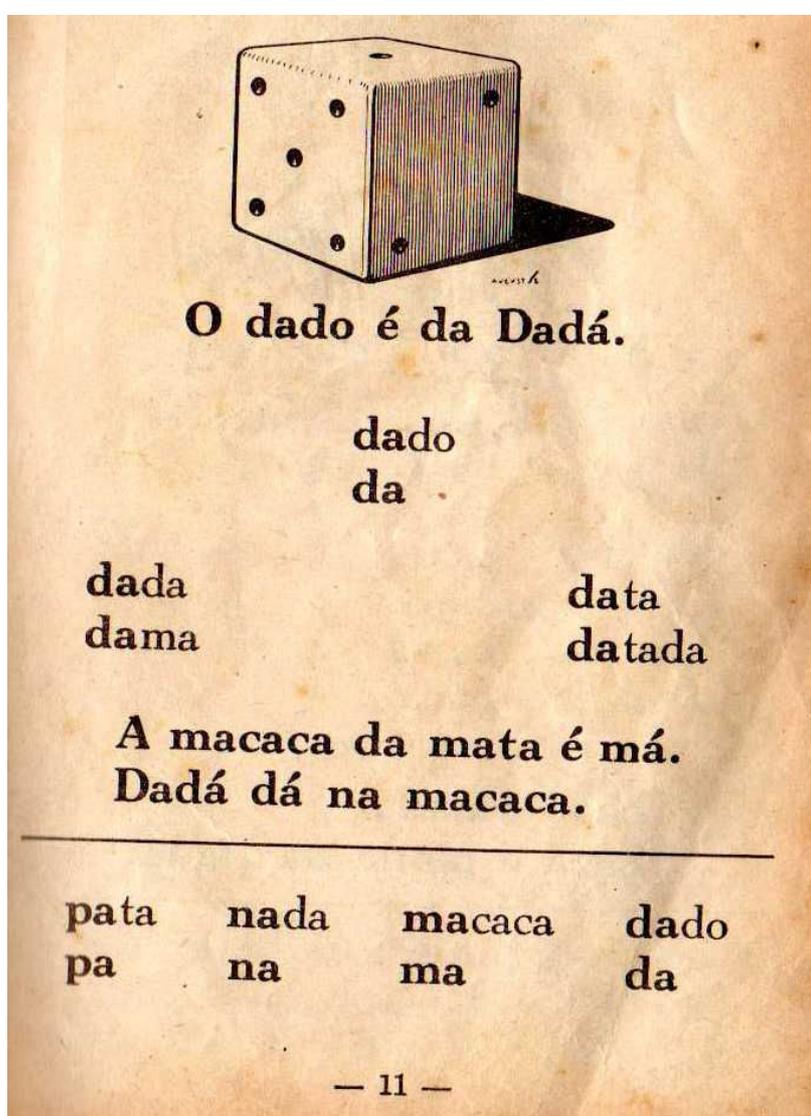


Figura 15. O dado é da Dadá

Fonte: Cartilha Sodré

4.5 Cartilhas Tradicional e Construtivista: uma reflexão

A concepção da cartilha construtivista, na prática escolar, pode ser entendida, de acordo com Cagliari (1998, p. 41), independe do método que lhe seja atribuído, pelo autor ou pelos estudiosos, pois se baseia exclusivamente no método do ensino. Mesmo atividades que devem ser feitas pelos alunos, seguem um modelo específico para tal finalidade, transmitido como ensino.

O Construtivismo se caracteriza não por considerar o conhecimento apenas pelo ponto de vista do sujeito, mas também do objeto. O que se pretende do construtivismo é a interação sujeito-objeto. Sendo assim, para Ramos (2005),

a concepção construtivista é uma teoria do conhecimento que engloba, em uma só estrutura dois pólos, o sujeito histórico e o objeto cultural, em interação recíproca, ultrapassando dialeticamente e sem cessar as construções já acabadas para satisfazer as lacunas ou carências. (p.71)

No que concerne à cartilha tradicional, Ramos (2005), em seus estudos sobre aqueles, que foram alfabetizados pelo método cartilhado, assegura que

inexoravelmente, passaram pela etapa de copiar, por infinitas vezes, letras, sílabas, palavras ou até frases, sob a alegação do professor de a repetição destas formas ser um modo de preparar o aprendiz para a leitura e escrita propriamente dita (p.74)

Em Complemento aos estudos de Ramos (idem), pode-se citar Cagliari (1998, p.81-2), quanto diz que o método cartilhado, apresenta aspectos da cartilha tradicional, tais como:

- 1º) Cada lição trata apenas de uma unidade silábica;
- 2º) Os conteúdos das lições são organizados de forma hierárquica, do mais fácil ao mais difícil, segundo algum critério escolhido pelo autor;
- 3º) No fim, apresenta-se um resumo, em que o alfabeto pode estar ou não presente;
- 4º) Geralmente, a cartilha acaba num texto, considerado teste final de leitura e modelo de escrita para introduzir o aluno na etapa seguinte; e

5º) O uso de textos que o aluno deverá saber e ler por conta própria.

Quanto à estrutura das lições da cartilha tradicional, Cagliari (idem) apresenta a seguinte organização:

1ª) Todas as lições têm a mesma estrutura: partem de uma palavra-chave, ilustrada com desenho, e destacam a sílaba geradora, que é quase sempre a primeira sílaba da palavra;

2ª) Apresenta-se a família silábica daquela sílaba destacada. Vê abaixo algumas palavras novas, escritas com elementos já dominados, mais elementos novos introduzidos na lição;

3ª) Aparecem os exercícios estruturais em palavras são desmontadas e remontadas com elementos feitos de sílabas geradoras ou de pedaços de palavras; ou

4ª) Aparecem os exercícios de *faça segundo o modelo*;

5ª) Aparece um pequeno *texto* para leitura, cópia e ditado, e que pode servir também para exercícios de interpretação de texto; e

6ª) Nas lições mais adiantadas, além das tradicionais cópias, aparecem os exercícios de escrita.

No levantamento sobre a cartilha Sodré, pode-se verificar, segundo Maciel e Frade (2003) que a mesma apresenta indícios da relação entre alfabetização, livro e civismo. As autoras apontam que na Cartilha, depois de algumas indicações didáticas, em uma nota de Benedicta Sodré, consta o seguinte: *“Que os meus livros possam beneficiar muitos dos meus prezados colegas e contribuir para a extinção do analfabetismo em nossa querida Pátria, é a única recompensa que desejo”*.

Neste mesmo contexto, as autoras observaram que nas lições dirigidas aos alunos foi possível encontrar algumas “pistas”, tais como:

Uma imagem com referência a uma criança que toca tambor com chapéu de soldado e, depois da lição, ao pé da página, o trecho: *“Tum, tum, tum, oh! Tamborzinho/ Nós queremos já marchar”* (p.49), e outras duas frases, quase soltas, em outras duas lições. A primeira, que visa ensinar o *L* intermediário apresenta, junto a uma imagem de uma palmeira, a frase *“o soldado tem um fuzil”* e a segunda, que visa ensinar o *h*, por isso: *“hoje Haroldo vai tocar o hino nacional”*. (p.39)

Ao longo desses anos, para Mortatti (2000), a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições. Para a autora, entretanto, a cartilha

permaneceu até os dias atuais, assim como conservou-se intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da seqüência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita, e, em decorrência, da configuração silenciosa de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas também silenciosas mas efetivamente operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua. (p.5)

Nesse sentido, a autora, a partir de seus estudos afirma que, até hoje, os textos acartilhados ainda estão presentes nas salas das turmas de alfabetização, exercendo uma influência decisiva nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da língua materna. Assim para a autora,

é evidente que estes textos acartilhados não são encontrados nos mesmos suportes das décadas anteriores, mas em livros de literatura, em livros de alfabetização ou até mesmo em textos criados pelos próprios professores visando facilitar a decifração do código escrito pelo aprendiz. (p.8)

Ainda com referência à utilização da cartilha, Cagliari (1998, p.80) acrescenta que mesmo quando, por alguma razão, baseada em conhecimentos adquiridos em treinamentos ou através de simples acompanhamento dos modismos da educação, alguns professores deixam de usar as cartilhas. Entretanto, pode-se verificar que o método das cartilhas, embora criticado, ainda se encontra, em quase todas as salas de aula.

Diante disto, o método de alfabetização, utilizado na Escola estudada, ofereceu aos alunos condições de acesso a outros estudos. Assim, conforme Peres & Tambara (2003), a cartilha *marca tanto simbólica como pedagogicamente, a vida escolar das crianças* (p.38). Como reflexo do método adotado, no caso a Cartilha Sodré, os alunos destacaram-se em áreas diversificadas, como por exemplo, advocacia, comercial, educacional, jornalismo, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar esta dissertação, algumas considerações devem ser tecidas, no tocante aos resultados obtidos por esta investigação, compreendendo a revisão dos objetivos e a apresentação de novas perspectivas.

O objetivo, que configurou este estudo, o resgate de documentos complementares da existência de um passado histórico do primeiro Grupo Escolar de Guarulhos, Capistrano de Abreu, material a ser registrado e documentado, foi cumprido, satisfatoriamente, a partir da leitura e exame do material pesquisado, em especial, o estudo da Cartilha Sodré, por sua importância na Alfabetização dos alunos dessa Escola primária.

No que se refere aos objetivos específicos:

1) examinar o acervo da Escola com relação ao corpo diretivo, no período de 1913 a 1950. Este objetivo foi cumprido, pois, as leituras apontaram que tanto a direção como ex-alunos dessa Escola fizeram e/ou fazem parte da cidadania ilustre do Município de Guarulhos. Permitiu também que fossem encontradas novas informações, novos registros, como, por exemplo, o nome da cartilha utilizada para alfabetização na Escola.

2) resgatar o memorial da Escola, em suas origens, no período delimitado para a pesquisa. Este objetivo foi cumprido, pois no levantamento dos dados pesquisados, compreendeu-se a importância da Escola Estadual Capistrano de Abreu, famosa, pela excelência de seu ensino, que chega ao século XXI, disputada por alunos, como em seus primeiros dias de instalação, representando um marco da evolução do processo educativo do Município de Guarulhos.

3) descrever e analisar Cartilha Sodré, com a finalidade de conhecer o método e o processo utilizados na Alfabetização dessa Escola primária. Este objetivo foi cumprido, pois nos levantamentos dos dados pesquisados, sobre o método e o processo, constatou-se a sua relevância na Alfabetização dos alunos, na época da República, bem como o reflexo de sua utilização, na formação dos cidadãos Guarulhenses.

Os pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa são da História das Idéias Lingüísticas, dando ênfase à História do Primeiro Grupo Escolar de Guarulhos Capistrano de Abreu, enquanto espaço institucional e geográfico deste Município, tratando tanto da História da Educação, em Guarulhos quanto da relevância da Alfabetização deste Grupo Escolar.

Durante a pesquisa, constatou-se, também, conforme depoimento do Senhor Agnelo Herton Trama, que a demanda de alunos nessa Escola era tanta, em determinada época, que três alunos sentavam-se em duas carteiras, por falta de espaço, apontando, assim, a qualidade de ensino da referida Escola. Não podendo atender a essa demanda, houve necessidade da construção de outra Escola Estadual Primária, pelos órgãos oficiais. Nesse sentido, pode-se dizer que houve expansão de oferta de ensino, em cumprimento do Ideal republicano.

Esses resultados permitiram entender que o procedimento metodológico, utilizado, nesta pesquisa, foi eficaz, para se constatar que tanto a Escola Estadual Capistrano de Abreu como a Alfabetização, por meio da Cartilha Sodré colaboraram com o contexto sociocultural dos alunos dessa época, devido à proposta político-educacional e os preceitos morais, cívicos e ideológicos, estudados na Escola, incentivando-os a continuar estudando e com isso serem cidadãos respeitados em seu Município e/ou em outras cidades.

Diante do exposto, não se pode deixar sem registro a História dos Grupos escolares e das Escolas estaduais de Guarulhos; é preciso recordar e aprender sobre o passado, com seus erros e acertos, para com isso, ter condições de melhorar o processo educacional, no Município.

Esta dissertação não se quer conclusiva com seus resultados obtidos e, por essa razão, fazem-se necessárias outras pesquisas para darem seqüência a este estudo, no sentido de incentivar o resgate da História de um tempo, na Educação da cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Monalisa dos Reis. *A Ortografia da Língua Portuguesa na Segunda Metade do Século XIX e no Início do Século XX: Dos Projetos de Reforma ao Acordo Ortográfico de 1931*. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica, 2005.

ANTUNHA, Heládio C.Gonçalves. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo: A Reforma de 1920*. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1976 , v.12.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2.ed. rev. (Coleção Magistério. 2.º grau. Série formação do professor), São Paulo: Cortez. 1994, v.16.

BEISEGEL, Celso Rui. *Educação e Sociedade no Brasil após 1930*. In: Fausto, Boris (org). *História geral da Civilização Brasileira. O Brasil republicano* . São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1978.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba- bé- bi- bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

DANIEL, Maria Emilia Borges. *Uma história da disciplina Português no Ensino Normal: 1930-1940*. Tese de Doutorado em Lingüística. São Paulo: FFLCH / USP, 2001.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP/FDE.1994.

_____ et all. *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, v.três.

FÁVERO, Leonor Lopes. MOLINA, Márcia A. G. *As Concepções Lingüísticas no Século XIX : a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda e J.E.M.M. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2.ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1996.

FILHO, Lourenço. *Organização e administração escolar*. São Paulo; Edições Melhoramentos. 1963.

FIORAVANTI, C. A. *A cartilha se adapta aos novos tempos*. Nova Escola, n.97, out. 1996.

GONÇALVES, Márcia Filomena. *Os Programas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II: Uma Orientação para o Ensino Secundário*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2.ed. ver. São Paulo: Cortez, 2001.

HOUAISS, Antônio. *O Português no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

KUBO, Elvira Mari. *A Legislação e a Instrução pública de primeiras letras na quinta comarca da Província de São Paulo*. Curitiba: Paraná Memória Momento, 1986.

LAJOLO, Marisa. Zilberman, Regina. *Literatura Infantil Brasileira - História & Histórias*. 5.ed. São Paulo: Ed. Ática.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João F. de. TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LONZA, Furio. *História do uniforme escolar no Brasil*. CRhodia : Ímpar Produções, 2005.

MACIEL, Francisca I. Pereira. FRADE, Isabel C. A. da Silva. *Cartilhas de alfabetização e nacionalismo*. In: Eliane Tambara (orgs). Pelotas: Seiva, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MENEZES, João Gualberto de. *Direção de Grupos escolares - análise de atividades de Diretores*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas educacionais "Prof. Queiroz Filho". 1972, v.9.

MORTATI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP : CONPED, 2000.

_____. *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular*. Cadernos Cedes, ano XX, n 52, novembro, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: RJ: EPU. Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

ORLANDI, E. P. "Formação de um espaço de Produção Lingüística: A Gramática no Brasil", in *História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*. MT: Unemat Editora, 2001. PERES, Eliane. TAMBARA, Elomar (orgs.) *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX – XX). Pelotas: Seiva, 2003.

PESSANHA, Eurize Caldas. DANIEL, Maria Emília Borges. MENEGAZZO, Maria Adélia. *Da História das Disciplinas Escolares à História da Cultura Escolar: Uma Trajetória de Pesquisa*. Revista Brasileira de Educação, n. 27. Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil.

RAMOS, Rossana Regina Guimarães. *Cartilhas: Um Paradigma didático-lingüístico da Alfabetização no Brasil*. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica, 2005.

RANALI, João. *Repaginando a História*. São Paulo: SOGE, 2002.

RAPOSO, Isabel. *Memória, Momentos e Lições: 446 anos de Educação em São Paulo*. Secretaria da Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

REDER, Maria Genaina de Almeida Ribeiro. *Ensino Público Primário em Guarulhos: As Escolas Isoladas na Primeira República*. São Paulo: Universidade São Marcos, 2005.

RESTAINO, Hilda Cristina. *O Ensino de Língua Portuguesa e de Leitura na República Velha: aliados da cultura brasileira ou representantes da tradição?* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

RIBEIRO, Maria L.S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 10. ed. Campinas, SP: Cortez, Autores Associados, 1990.

_____. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 14. ed. Campinas, SP: Cortez, Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 14. ed. Minas Gerais: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.

_____. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANTOS, Clóvis Roberto. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Thonsom, 2002.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____ et all. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____ et all. *O legado educacional do século XIX no Brasil*. 2 ed. rev. ampl. Campinas: SP: Autores Associados, 2006.

Stephanou, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação do Brasil: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, v.3.

SUANO, Helenir. *A Educação nas Constituições Brasileiras*. FISCHMAN, Roseli. (coord.) *Escola Brasileira : Temas e Estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

SPOSITO, Marília Pontes. *O Povo vai à Escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TABACHI, Jesus Rudney. *O cargo de diretor de escola: origem e evolução no sistema escolar paulista*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979.

XAVIER, Maria E. S. Prado et all. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados, Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

OUTRAS FONTES:

ARTIGO:

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Por trás do balcão: os cadernos da coleção cívica da Casa Cruz*. História e memórias da educação no Brasil, vol.III: século XX – Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARTILHAS:

CÓCCO, Maria Fernandes. HAILE, Marco Antonio. *ALP, análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995.

SODRÉ, Benedita Stahl. Sodré, Abel de Faria. *Cartilha Sodré*. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

DEPOIMENTOS:

Diretora da Escola Estadual Capistrano de Abreu - Eni de Moraes Rocha.

Ex-Aluno - Agnelo Hertton Trama.

Ex-Aluno – Lúcio Ferreira de Castro.

Ex-Aluna – Celina Vicente de Azevedo Barbosa.

JORNAIS:

Folha da Tarde. 08-08-77. História do Brasil.

Folha Metropolitana , oito de dezembro de 2005. Guarulhos 445 anos.

Jornal Olho Vivo. Caderno especial Guarulhos Século XX-20-04-2002. Página 13.

Jornal Olho Vivo. Caderno especial Guarulhos século XXI, 8-12-2000.

Notícias da Manhã, sábado, seis de dezembro (82 anos de Capistrano).

O Estado de São Paulo – Caderno Estadão Zona Leste 5. Sexta-feira, sete de julho de 2006.

REVISTA:

Guarulhos em Revista. Comarca de Guarulhos, Ano 1, nov. 1967. nº 1

SITES:

www.citybrasil.com.br acessado em 20 - 7 - 2006.

www.planalto.gov.br acessado em 13 - 8 - 2007.

www.educacaopublica.rj.gov.br acessado em 09 - 10 - 2007.