UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDO HENRIQUE TISQUE DOS SANTOS

A vida do pensamento e o pensamento da vida:

Sud Mennucci e a formação de professores rurais.

SÃO PAULO

2015

Fernando Henrique Tisque dos Santos

A vida do pensamento e o pensamento da vida:

Sud Mennucci e a formação de professores rurais.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: História da Educação e Historiografia.

Orientadora: Prof. Dr. Dislane Zerbinatti Moraes.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - (CAPES).

SÃO PAULO

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

VERSÃO CORRIGIDA

371.291 Santos Fernando Henrique Tisque dos
S237v A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de
professores rurais / Fernando Henrique Tisque dos Santos; orientação Dislane
Zerbinatti Moraes. São Paulo: s.n., 2015.
243 p.; anexos.
Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Sud Mennucci 2. Formação de Professores (Rurais)
3. Educação Rural 4. Biografia I. Moraes, Dislane Zerbinatti, orient.

Fernando Henrique Tisque dos Santos

A vida do pensamento e o pensamento da vida:
Sud Mennucci e a formação de professores rurais.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: História da Educação e Historiografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dislane Zerbinatti Moraes.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal d Nível Superior - (CAPES).

Data de aprovação:

Membros componentes da Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Dislane Zerbinatti Moraes
Presidente e orientadora

Prof.^o Dr.^o Elizeu Clementino de Souza

Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Paula Perin Vicentini.
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Zeila de Brito Fabri Demartini.
Membro titular

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Miguel Ramos e Arlete Tisque, e aos
meus irmãos, Araldo, Miguel Renato e
Camila. Ao Ricardo Batista Magalhães
pelo companheirismo.*

AGRADECIMENTOS

Em muitos momentos durante o trabalho, especialmente na escrita final, reclamamos da solidão quando desejamos ressaltar as dificuldades pelas quais passamos e esquecemos que, na verdade, em nenhuma situação estivemos sós. Muitos caminharam conosco. Seja porque realizaram a mesma opção que a nossa ou apoiaram nossas opções. Fundamental é reconhecer que o trabalho não representa apenas uma realização individual, mas que é um ideal compartilhado por muitos e que almejamos transformar em prática social.

Por me incentivar nesse propósito, agradeço à Prof.^a Dr.^a Dislane Zerbinatti Moraes pela orientação segura e generosa ao trabalho, mas, também, por me proporcionar aprendizagens sobre a docência no ensino superior durante o estágio supervisionado, pela participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – História-USP), na organização de eventos, em projetos de pesquisa e na participação em grupo de estudos. Registro a minha admiração por sua trajetória e atuação acadêmica, bem como pelo seu conhecimento teórico e metodológico sobre diferentes temas da História da Educação e da Metodologia do ensino de História. Agradeço por compartilhar um pouco do seu saber comigo e pela amizade.

Às professoras Zeila de Britto Fabri Demartini e Paula Perin Vicentini, a quem muito admiro, sou extremamente grato pelas orientações no exame de qualificação e pelo entusiasmo que demonstraram para a conclusão do trabalho. Espero ter incorporado as suas sugestões ao texto. Ao professor Elizeu Clementino de Souza, que desde minha estadia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador, a propósito do mestrado sanduíche, sempre foi muito solícito e simpático. À professora Maria Antônia de Souza, que conduziu meus primeiros passos na pesquisa acadêmica na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sou grato pela orientação, pelos convites para publicação de textos e pelo incentivo para que eu continuasse os estudos na área educacional.

Aos colegas e amigos integrantes do grupo de estudos **LIHED** – *Literatura, História e Educação: faces do ensino e da pesquisa sobre a formação e profissão docente*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Dislane Zerbinatti Moraes, Silmara de Fátima Cardoso, Patrícia Aparecida do Amparo, Arlete dos Santos Oliveira, Jaqueline Oliveira dos Santos, Marta Rocha de Oliveira, Thaís Surian, Fernando Jorge dos Santos Farias e Fernanda de Jesus Ferreira agradeço pelas aprendizagens baseadas no diálogo e respeito.

À Silmara pela amizade e longas conversas sobre nossas pesquisas, pelas quais compartilhamos ideias, alegrias e nos momentos de dificuldades nos apoiamos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, aos funcionários da Secretaria, da Biblioteca, especialmente à Maria José Paiva Fagundes, bibliotecária responsável pela Biblioteca do Livro Didático (BLD) e coleções especiais que gentilmente atendeu nossa solicitação de pesquisa nas revistas *Educação* e *Revista do Professor*, pertencentes ao arquivo Paulo Bourroul. À Arlene Moreira da Silva Garcia atendente do Instituto de Estudos Educacionais Sud Mennucci, pertencente ao Centro do Professorado Paulista, que disponibilizou a *Revista do Professor* para consulta. Ao Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes de Piracicaba pelo acolhimento e acesso aos documentos pertencentes ao acervo Sud Mennucci. Ao Centro de Referência em Educação Mário Covas e ao Diógenes pela atenção dada e, também, pela autorização à consulta ao arquivo Sud Mennucci, mesmo em processo de mudança dos documentos para outra localização da cidade de São Paulo.

Deixo um abraço carinhoso em meus amigos, Gerson Eurico dos Reis, Edson Diniz, Agumara do Espírito Santo, Junior Popin, Maurício Wisniewski, Vladimir José Bedin e Iracema dos Santos que sempre torceram por mim. Às amigas, Débora de Lima Gonçalves Antelmo e Claudia Regina Dias Branco, professoras de História com as quais convivi e aprendi sobre o ensino, a carreira e as lutas políticas que envolvem a profissão. São exemplos de dedicação e respeito aos alunos. Inspiração para a minha prática. Aos professores e à equipe gestora da EMEF Rodrigues Alves que me apoiaram nos dois primeiros anos do doutorado. Aos alunos que sempre me contagiaram com seu entusiasmo nas aulas de História.

Também sou muito grato à Daniela Vergara, Marly Pavianni e Sabrina Vergara de Lara, nova família, com a qual pude viver bons momentos. À MarluCIA Vieira Magalhães e Nireu Batista Magalhães (*in memoriam*) que me receberam em sua casa. Infelizmente o Sr.º Nireu não conseguiu ver o final deste trabalho, mas sei que deve estar feliz. Ao Ricardo Batista Magalhães pelo apoio, incentivo, companheirismo e por me escutar por horas e horas. Obrigado por estar ao meu lado neste momento tão importante para mim. Agradeço aos meus pais, Miguel Ramos dos Santos e Arlete Tisque dos Santos e irmãos, Araldo, Miguel Renato e Camila, que mesmo com minha ausência, demonstraram entusiasmo e me incentivaram nesse percurso. Às minhas cunhadas, Andressa França, Patrícia Henrique e Audrey Vanessa França. Aos meus sobrinhos Igor, Iago, André e Enzo, o tio promete ser mais presente. À Camila e Andressa agradeço o auxílio na revisão do texto, assim como à Patrícia Aparecida do Amparo na tradução do resumo para o francês e à Daniela Vergara pela força no resumo em inglês.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa concedida.

RESUMO

SANTOS, Fernando H. T dos. *A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais*. 2015. 247 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O objetivo deste trabalho é compreender a natureza do pensamento educacional de Sud Mennucci a partir da construção da sua “biografia intelectual” (DOSSE, 2009). Notamos que há ainda espaço para o desenvolvimento de pesquisas sobre o pensamento ruralista de Mennucci. Associa-se a esse fato a atenção dada pela historiografia da educação ao estudo de administradores de ensino como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, na medida em que seus discursos tendem a obscurecer a atuação de outros agentes no campo educacional (CARVALHO, 2003). Sud Mennucci foi professor primário, crítico literário, Presidente do Centro do Professorado Paulista (CPP), colaborador e redator do jornal *O Estado de S. Paulo*, diretor da Imprensa Oficial e ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo por três vezes: 1932, 1933 e 1943/1945. Sua atuação no campo educacional está marcada pela defesa da criação de Escolas Normais Rurais. Nossa problemática está colocada nas seguintes questões: qual é a natureza do ideário pedagógico de Sud Mennucci? A partir de quais representações sobre o homem, a escola e de professores rurais propunha a formação especializada do magistério para as escolas rurais? Quais são as ressonâncias de suas ideias no campo educacional? O corpus documental da pesquisa é composto por 6 livros publicados por Sud Mennucci e seus textos escritos na *Revista do Professor* (1934-1939) e *Educação* (1929-1948). Também incorporamos os textos de outros autores sobre o tema. Utilizamos, ainda, os decretos que instituíram programas de ensino para as escolas rurais na década de 1910, as reformas de ensino de 1920 e 1931 e os Anuários de Ensino dos anos de 1911, 1917 e 1918, nos quais identificamos extensas preocupações com o ensino primário rural. Com vista a compreender as apropriações das ideias ruralistas de Mennucci analisamos artigos sobre o tema na *Revista do Professor*, *Educação* e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) após o falecimento de Mennucci em 1948 até 1956, ano de criação da primeira Escola Normal Rural do estado de São Paulo. Nosso referencial teórico consistiu na leitura de François Dosse (2009), que entende a biografia como uma entrada para a reflexão historiográfica a partir da singularidade da vida de um indivíduo. Pierre Bourdieu (1998), a partir de suas análises sobre o capital cultural, tem nos ajudado a pensar de que forma Sud Mennucci utilizou diferentes saberes e competências para ocupar posições privilegiadas no sistema educacional. E Roger Chartier (1990, 1991) que tem permitido pensarmos na relação entre o capital cultural e social como fundamentos de representações que tornam o mundo legível e orientam as ações dos indivíduos. Para Sud Mennucci, os professores de origem urbana e formados nas Escolas Normais das cidades eram considerados inaptos para trabalhar nas escolas rurais, pois, possuíam uma “mentalidade urbanista”. Alegava que não conseguiam se adaptar e compreender os modos de vida da população rural. Os formados em Escolas Normais Rurais deveriam desempenhar o papel de “apóstolos” do ensino. Seriam os disseminadores de conhecimentos úteis ao trabalho agrícola e organizariam clubes de trabalho, campanhas de saúde, atividades culturais e de lazer. Nos textos publicados nas revistas educacionais após 1948, os autores reconhecem a necessidade de formação especializada de professores rurais, porém poucos trabalhos fazem referência às ideias ruralistas. Neste período, a representação do professor “apóstolo” é substituída pela de “liderança”, no entanto as expectativas sobre suas atividades permaneceram.

Palavras-chaves: Sud Mennucci, biografia intelectual, formação de professores rurais.

ABSTRACT

SANTOS, Fernando H. T dos. *The life of thought and the thought of life: Sud Mennucci and the formation of rural teachers*. 2015. 247 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The objective of this study is to understand the nature of the educational thought of Sud Mennucci from the construction of his "intellectual biography" (DOSSE, 2009). We noticed a low interest on research the rural thoughts of Mennucci, it confirms the attention paid by the historiography of education as the study of educational administrators like Fernando de Azevedo and Lourenço Filho, so far as their speeches had obscured the role of other agents in the educational field (CARVALHO na, 2003). Sud Mennucci was schoolteacher, literary critic, chairman of the *Centro do Professorado Paulista* (CPP), collaborator and leader-writer of *O Estado de S. Paulo*, CEO of The Official Press (Imprensa Oficial) and also held the position of Director of Public Instruction of the State of São Paulo three times: 1932, 1933 and 1943/1945. Mennucci's performance in the educational field is marked by the defense of the creation of Regular Rural Schools. Our issue is posted to the following questions: what is the nature of the pedagogical ideas of Sud Mennucci? Which representations of men, school and rural teachers were proposed to the teaching specialized training for rural schools? What were the resonances of his ideas in the educational field? The documentary corpus to this research consists of 6 books published by Sud Mennucci and their texts written on the following magazines *Revista do Professor* (1934-1939) and *Educação* (1929-1948). We have also incorporated the texts of other authors on the theme. along with the decrees that have established educational programs for rural schools in the 1910s, educational reforms of 1920 and 1931 and teaching Yearbooks of the years 1911, 1917 and 1918 in which we identified extensive concerns with the rural primary education. We analyzed the appropriation of Mennucci's ruralists ideas on the *Revista do Professor*, *Educação* and on the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* after the passing of Mennucci from 1948 to 1956, year of creation of the first Regular Rural School of São Paulo. Our theoretical framework consists on the reading of François Dosse (2009), which understands the biography as an input to the historical analysis from the uniqueness of an individual's life. Pierre Bourdieu (1998) with his analysis of the cultural capital, has helped us think about how Sud Mennucci used different knowledges and skills to occupy privileged positions in the educational system. In conjunction with Roger Chartier (1990, 1991) who has been permitting us to think of the relationship between cultural and social capital as fundamentals of representations that make the world readable and guide the actions of individuals. To Sud Mennucci, teachers of urban origin and trained in the Regular Schools of the cities were considered unfit to work in rural schools, therefore, holders of an urbanist mentality could not adapt themselves and understand the ways of life of the rural population. Graduates in Regular Rural Schools should play the role of the "apostles" of teaching. They would be the disseminators of useful knowledge to agricultural work and organize working clubs, health campaigns, cultural and recreation activities. In the debate over the training of rural teachers in educational magazines after the passing of Mennucci in 1948, the authors acknowledge the need of specialized training for rural teachers. Few studies have mentioned his ruralists ideas. At this time, the representation of the "apostle" teacher is replaced by "leadership". However the expectations about his activities have remained.

Keywords: Sud Mennucci, intellectual biography, training of rural teachers.

RESUMÉ

SANTOS, Fernando H. T dos. *La vie de la pensée et la pensée de la vie: Sud Mennucci et la formation d'enseignants en milieu rural*. 2015. 247 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Ce travail porte sur la nature de la pensée éducative de Sud Mennucci et la construction de sa “biographie intellectuelle” (Dosse, 2009). Nous avons remarqué que les recherches ne s’intéressent que peu à la pensée ruraliste de Mennucci. Ce fait confirme l’attention portée par l’historiographie de l’éducation à l’étude des administrateurs de l’éducation, comme Fernando de Azevedo et Lourenço Filho, dans la mesure où ses discours ont occulté le rôle des autres acteurs dans le domaine de l’éducation (Carvalho, 2003). Sud Mennucci a été instituteur, critique littéraire, président du Centro do Professorado Paulista (CPP), développeur et éditeur du journal *O Estado de S. Paulo*, directeur de la Presse Officielle de São Paulo et a occupé le poste de Directeur de l’Instruction Publique de l’État de São Paulo à trois reprises: 1932, 1933 et 1943/1945. Sa performance dans le domaine de l’éducation est marquée par la défense de la création d’écoles normales rurales. Notre problématique porte sur les questions suivantes: quelle est la nature des idées pédagogiques de Sud Mennucci? À partir de quelles représentations de l’homme, de l’école et des enseignants ruraux il a proposé la formation spécialisée pour les écoles normales rurales? Quels sont les résonances de ses idées dans le domaine de l’éducation? Le corpus de la recherche documentaire est composé de 6 ouvrages publiés par Sud Mennucci et ses articles écrits dans les revues *Revista do Professor* (1934-1939) et *Educação* (1929-1948). Nous avons également intégré des ouvrages d’autres auteurs portant sur le sujet étudié. Nous utilisons aussi les décrets qui ont établi les programmes d’études pour les écoles rurales dans les années 1910, les réformes éducatives de 1920 et 1931 et les Annuaire de l’Éducation Nationale des années 1911, 1917 et 1918 où nous avons identifié ses préoccupations concernant l’enseignement primaire rural. Nous analysons l’appropriation des idées ruralistas de Mennucci dans la revue *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) après sa mort en 1948 jusqu’à 1956, année de création de la première École Normale Rurale de São Paulo. Notre cadre théorique consiste à lire François Dosse (2009), qui comprend la biographie comme une entrée à la réflexion historique à partir des singularités de la vie d’un individu. Prenant le concept de capital culturel créé par Pierre Bourdieu (1998) nous réfléchissons à l’utilisation faite par Sud Mennucci de ses connaissances et compétences pour occuper différentes positions privilégiées dans le système éducatif. À son tour Roger Chartier (1990, 1991) a permis de songer au rapport entre les capitaux culturel et social comme fondations de représentations qui rendent le monde lisible et guident les actions des individus. Sud Mennucci croyait que les enseignants d’origine urbaine et formés dans les Écoles Normales des villes étaient inaptes à travailler dans les écoles rurales à cause d’une mentalité urbaine. Ils ne pouvaient pas s’adapter et comprendre les modes de vie de la population rurale. Les diplômés dans les Écoles Normales Rurales devraient jouer le rôle de “apôtres” de l’enseignement. Ils seraient les diffuseurs de connaissances utiles au travail agricole et organiseraient clubs de travail, les campagnes de santé, les activités culturelles et de loisirs. Les travaux sur la formation des enseignants en milieu rural dans les revues pédagogiques après le passage de Mennucci en 1948, les auteurs reconnaissent la nécessité d’une formation spécialisée des enseignants en milieu rural. Peu d’études citent ses idées ruralistes. A cette époque, la représentation des enseignants «apôtres» est remplacé par celle de “meneuse”.

Mots-clés: Sud Mennucci, biographie intellectuelle, la formation des enseignants en milieu rural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação.
CPP	Centro do Professorado Paulista.
CRE	Centro de Referência em Educação Mário Covas.
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
LR	Legião Revolucionária.
SAICSP	Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio do Estado de São Paulo.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SESP	Sociedade de Educação de São Paulo.
LN	Liga Nacionalista.
ACSP	Associação Comercial de São Paulo.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
OESP	O Estado de S. Paulo.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SUMÁRIO

Apresentação	13
I- Introdução.....	18
II- A vida e a obra: capital cultural e a representação do mundo social.	33
III- Fontes e metodologia de pesquisa.....	37
 Capítulo I	
<i>Nos trilhos da modernidade: política, sociedade e educação em São Paulo no final do século XIX e início do XX.</i>	53
 I- A modernidade paulista: a construção do espaço urbano civilizado e do rural atrasado... 54	
II- A escola civilizadora: o tema do trabalho nos programas de ensino e na formação de professores.....	75
III- O ruralismo pedagógico: contexto de surgimento e a influência de Alberto Torres	100
 Capítulo II	
<i>O pensamento da vida: Sud Mennucci e o ruralismo pedagógico.....</i>	107
 I- O “maior mestre do Brasil”: memória e ação política.....	
II- Sud Mennucci na “Atenas” paulista.	121
III- A experiência como fundamento para o pensamento ruralista de Sud Mennucci.	128
IV- “O relato do poder” sobre a história da profissão docente.....	137
V- <i>Escola Nova X ruralismo pedagógico: entre a formação científica do professor e o “apostolado”.....</i>	<i>143</i>
VI- A “Escola Brasileira”: escravidão negra e trabalho rural.....	158
VII- A ruralização do ensino: modelos para a prática docente.....	176
 Capítulo III	
<i>A vida do pensamento ruralista de Sud Mennucci- (1949-1956)</i>	198
 I- De “apóstolo” a “liderança”: as políticas educacionais para a formação do professor rural....	
.....	200
II- As apropriações das ideias ruralistas de Sud Mennucci no campo educacional paulista.....	214
 Considerações finais.	
226	
Item I: Obras de Sud Mennucci.....	233
Item II: Referências bibliográficas.....	234
ANEXO I.....	240
ANEXO II	243

Apresentação

O objetivo deste trabalho é compreender a natureza do pensamento educacional de Sud Mennucci, a partir da produção da sua biografia intelectual, segundo a perspectiva do historiador François Dosse. O título do trabalho é uma referência às reflexões desse autor que estão presentes no livro *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Para Dosse (2009), o processo de construção biográfica de um indivíduo além de se sustentar na análise do conteúdo de seus escritos, devidamente situados no contexto histórico de publicação, em relação às suas experiências sociais, deve dar atenção ao processo de apropriação de suas ideias após a sua morte. É na confluência entre aquilo que foi escrito, o contexto histórico, a dimensão pessoal da sua vida e a memória que se constituiu sobre o pensamento de um indivíduo é que se pode localizar, historicamente, o significado de suas ideias e ações para o campo em que atuou.

O interesse pelas ideias de Sud Mennucci sobre a educação rural e a formação de professores tem relação com as reflexões desenvolvidas no âmbito do projeto de Iniciação Científica sobre a prática de professor em classe multisseriada em escola de assentamento rural no estado do Paraná¹ e da pesquisa de mestrado na qual estudamos as representações sobre o ensino de História dos alunos e professores do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)². Estes trabalhos proporcionaram o contato com a produção acadêmica sobre as propostas educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a elaboração de políticas públicas para a Educação do Campo, bem como as que destacavam a atuação de Sud na criação de Escolas Normais Rurais na década de 1930. As reflexões sobre formação específica de professores rurais intensificaram nosso interesse em compreender a natureza do pensamento educacional e ações de Sud Mennucci e sua relação com o *ruralismo pedagógico*³.

¹ Desenvolvi entre 2004 e 2005 a pesquisa “Educação do Campo: prática pedagógica em classe multisseriada” sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Antonia de Souza na Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Investiguei como estava caracterizada a prática pedagógica do professor, as relações dos alunos com o ensino e o professor, bem como da comunidade com a escola.

² Nesta pesquisa de mestrado, concluída em 2010, e que foi orientada pela Prof. Dr.^a Dislane Zerbinatti Moraes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realizei a análise do material produzido pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a produção de entrevistas com os formandos do curso sobre suas experiências sociais e educacionais. O curso funcionou entre 2004 e 2008 na cidade de Francisco Beltrão (PR) e foi a primeira experiência de formação específica de professores para as escolas rurais realizada no Estado. O curso foi oferecido para integrantes dos movimentos sociais do campo com destaque para o MST, que participou da construção da sua proposta pedagógica e curricular.

³ O ruralismo pedagógico é uma corrente de pensamento que ganhou destaque no cenário educacional brasileiro a partir do final da década de 1920. Fundamentados nas ideias de Alberto Torres, político fluminense, alguns

Privilegiamos, portanto, a análise do conteúdo dos seus livros e textos publicados em revistas educacionais do período.

Figura 1- Sud Mennucci em retrato de 1934. Fonte: GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci: lembranças de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo.** São Paulo: Imprensa Oficial, (s/d), p. 99.

Sud Mennucci nasceu em Piracicaba no ano de 1892 e faleceu aos 56 anos na **cidade** de São Paulo devido às complicações decorrentes da hipertensão. Atuou como professor, crítico literário, jornalista, foi presidente do Centro do Professorado Paulista (CPP) por 15 anos, presidente da Imprensa Oficial, Diretor Geral da Instrução Pública e Diretor do Departamento de Propaganda do Ministério da Agricultura.

Cursou a Escola Complementar de Piracicaba e iniciou o magistério em escolas rurais do interior do estado de São Paulo em 1911. Escreveu para os jornais locais onde lecionou e, em 1913, participou da missão de professores paulistas que foi responsável pela reforma dos

educadores e administradores do ensino se apropriaram em seu ideário pelo qual expressavam a importância da agricultura para a economia nacional e a construção de instituições a partir de estudos sobre a realidade brasileira. Sud Mennucci pode ser considerado o principal divulgador das ideias *ruraisitas* no campo educacional, especialmente, o paulista. Ao final do primeiro capítulo apresentaremos o contexto de surgimento do ruralismo, alguns trechos dos livros escritos por Alberto Torres que nos parecem interessantes para entender as apropriações de suas ideias por Sud Mennucci tendo em vista a organização das escolas rurais e da formação de professores.

programas da Escola de Aprendizes de Marinheiros do Brasil na cidade de Belém, no Pará. Ao retornar, em 1914, lecionou na cidade de Porto Ferreira até 1918. Lá conheceu a normalista Maria Oliveira com a qual se casou e tiveram três filhos. Também conviveu com Manoel Bergström Lourenço Filho em Porto Ferreira que, posteriormente, ficou conhecido pelo seu trabalho em torno da *Escola Nova*. Por intermédio de Lourenço Filho foi apresentado a Júlio de Mesquita e passou a colaborar no jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP), atuando também como redator e diretor. Escreveu textos de crítica literária, sobre política e educação.

Em 1920 foi convidado por Sampaio Dória, Diretor Geral da Instrução Pública do período, para organizar o censo escolar que fundamentou a sua reforma de ensino. Em 1921 foi nomeado Delegado Regional de Ensino de Campinas. No ano seguinte transferiu-se para Piracicaba onde permaneceu no cargo até 1924. Exonerou-se e passou a morar na capital para se dedicar ao cargo de redator do OESP. Em 1927, Fernando de Azevedo o convidou para fazer parte da comissão que elaboraria o anteprojeto da reforma educacional que empreendeu no Rio de Janeiro. Foi membro da Sociedade de Educação de São Paulo (SESP) e vice-presidente da Legião Revolucionária (LR), que apoiou a Revolução de 1930. Ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública por três vezes 24/11/1931 - 24/05/1932, de 05 a 24/08/1933 e entre 1943 a 1945. Participou, em 1930, da criação e organização do Centro do Professorado Paulista (CPP), importante órgão de representação de classe do magistério. Em 1933 se tornou presidente da entidade, cargo no qual permaneceu até a sua morte em 1948. Também foi diretor da *Revista do Professor* publicada pela entidade. Foi, ainda, membro da Academia Paulista de Letras desde 1929 e do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo a partir de 1937. Atuou como Chefe do Departamento de Publicidade da do Ministério da Agricultura em 1939. Neste cargo divulgou parte de suas obras para Diretores de Ensino de diferentes Estados, Secretários de Agricultura, Diretores de Escolas Normais, entre outros.

Durante sua trajetória profissional publicou 6 livros pelos quais defendia a vinculação entre a escola primária, o trabalho agrícola e a formação especializada de professores: *A Crise Brasileira de Educação* (1930), *Cem anos de Instrução Pública -1822-1922* (1932), *O que fiz e pretendia fazer* (1932), *Aspectos Piracicabanos da educação rural* (1934), *Pelo sentido ruralista da civilização* (1935) e *Ruralização* (1944). Publicou também textos nas revistas *Educação* e *Revista do Professor*.

Em 1946, Macedo Soares, interventor de São Paulo no período, o nomeou para a cadeira de História, Geografia e Sociologia da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de São Paulo. A atitude recebeu críticas do Conselho Universitário que defendia a realização de concurso para o preenchimento da vaga. O jornal *O Estado de S. Paulo*

publicou um texto reprovando a nomeação, pois alegava que Mennucci possuía apenas o diploma de professor primário em Escola Complementar. Essa titulação seria insuficiente para ocupar um cargo no ensino superior. (GIESBRECHT, s/d).

Na introdução deste trabalho apresentamos como se constitui o objeto de pesquisa, o contexto de atuação de Sud Mennucci, as problemáticas e a fundamentação teórica que nortearam a realização da investigação. Realizamos uma reflexão sobre as fontes selecionadas para o trabalho e sua contribuição para compreender tanto o pensamento educacional de Sud Mennucci, quanto às apropriações de suas ideias e ações no campo educacional.

No primeiro capítulo o objetivo foi apresentar as características políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade paulista entre o final do século XIX e início do XX. Destacamos o papel da “modernidade” na construção da representação da zona rural como um lugar de atraso e de pobreza, na qual o caipira é associado à preguiça e apatia, em oposição ao modo de vida urbano que aparece vinculado às ideias de progresso e civilização. E partir deste discurso, evidenciamos como os programas de ensino das escolas rurais incorporaram em seus objetivos a formação para o trabalho. Neste sentido, analisamos os programas de ensino destinados às escolas paulistas, em especial às escolas rurais, e aos cursos de formação de professores instituídos durante a década de 1910, a reforma de ensino de Sampaio Dória (1920) e algumas das propostas curriculares que foram publicadas na revista *Escola Nova* em 1931. Identificamos neste debate o contexto de surgimento do *ruralismo pedagógico* e a constituição de um ideário que visava “reorganizar” a escola rural tendo em vista a formação do trabalhador agrícola e de formação específica de professores.

No segundo capítulo, apresentamos uma biografia intelectual de Sud Mennucci cujo objetivo foi compreender a natureza do seu ideário educacional. Realizamos algumas reflexões e levantamos hipóteses sobre a formação do seu pensamento ruralista, tendo em vista a sua trajetória escolar, o contexto histórico, econômico e cultural de Piracicaba e atuação como professor primário em escolas do interior. Analisamos seus livros publicados durante sua trajetória no campo educacional e os textos presentes na *Revista do Professor e Educação*. É possível afirmar que sua produção bibliográfica se distingue em dois momentos. O primeiro deles é marcado por sua posição na administração do ensino. Em suas obras, mobilizou argumentos históricos e sociológicos para fundamentar a sua proposta de vinculação entre o ensino primário rural e a formação para o trabalho agrícola e, também, de

diferenciação da formação do magistério rural. Para Mennucci, havia um desinteresse dos administradores públicos e do ensino pela escolarização da população rural. Afirmava que estes possuíam uma “mentalidade urbanista”, pela qual valorizavam a vida nas cidades e desprezavam o campo e o trabalho na agricultura, pois os associavam ao negro escravizado. A partir desta mentalidade explicaria a situação marginal ocupada pela população rural em termos educacionais. Os professores de origem urbana seriam os divulgadores dos benefícios e confortos da cidade nas escolas rurais, o que estimularia a migração do campo para as cidades. Propunha a construção de Escolas Normais Rurais, nas quais os professores receberiam conhecimentos em agricultura e saúde considerados necessários para a reorganização dos programas de ensino com o objetivo de despertar no homem rural o amor à terra e promover a sua fixação no campo. A partir destas ideias elaborou uma Reforma de Ensino em 1932 que foi indeferida. Em 1933, novamente na Direção do ensino Decreto nº 6.047 de 19 de agosto tentou criar uma Escola Normal em Piracicaba, mas também não teve sucesso. O segundo momento se caracteriza pelo seu afastamento da administração do ensino, sua atuação como líder do professorado e os questionamentos realizados por Fernando de Azevedo sobre a eficiência das ações dos ruralistas no ensino. Partimos do pressuposto que, a partir das críticas Mennucci orientou suas publicações no sentido de divulgar as ideias e ações ruralistas e as experiências nacionais e internacionais desenvolvidas nas escolas rurais como modelos para a prática docente. A *Revista do Professor* foi um espaço privilegiado para a disseminação de suas ideias ruralistas entre os professores associados ao CPP.

No último capítulo, o objetivo foi realizar uma análise sobre as apropriações das ideias ruralistas de Sud Mennucci no campo educacional paulista entre 1949 a 1956. Analisamos os textos sobre a escola rural e a formação de professores publicados na revista *Educação*, *Revista do Professor* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), pois foi possível apreender as divergências sobre a questão. O ano de 1956 é significativo para a pesquisa, pois foi noticiada na *Revista do Professor* a criação da primeira Escola Normal Rural de São Paulo em Piracicaba. Moacyr de Campos, diretor da *Revista*, noticiava a iniciativa como a materialização das ideias de Mennucci. Apresentamos, também, as políticas educacionais estrangeiras e nacionais de formação do magistério rural que foram publicadas na *RBEP*.

I- Introdução

*No Brasil continuamos a pensar as populações rurais que vivem no campo e as populações que vivem na cidade como duas humanidades divididas por um intransponível abismo. Ignoramos completamente a extensa e profunda presença da cultura camponesa e rural mesmo em metrópoles presumidas como modernas e completamente urbanas, como São Paulo. Eu me arriscaria a dizer, que pela numerosa e densa concentração populacional, a cidade de São Paulo é culturalmente o maior aglomerado caipira e sertanejo do Brasil. Com a diferença de que são pessoas culturalmente agrícolas empregadas em atividades não-agrícolas. (José de Souza Martins, **Cultura e educação na roça, encontros e desencontros**, 2004-2005, p. 28).*

As representações antagônicas sobre o rural e urbano, construídas a partir de uma tentativa de definí-las segundo sua localização geográfica ou pela ideia de que há uma organização social, produtiva e cultural específica que as caracterizam, minimiza a histórica e permanente ligação entre o campo e a cidade e as apropriações culturais que a marcam. Orientadas por essas definições, as pessoas costumam associar o rural como um lugar de atraso e rústico, preso às tradições e ao passado. A cidade, por sua vez, é concebida como símbolo de progresso, modernidade, ligada aos avanços científicos e tecnológicos e, portanto, ao futuro.

A dicotomia presente nessas representações obscurece que tanto o campo, quanto a cidade são interdependentes. Uma visita aos parentes, o rádio, a TV, a internet e as migrações temporárias são alguns exemplos das relações próximas entre o campo e a cidade. Destacamos, ainda, o processo de modernização da produção agrícola ocorrido desde a década de 1960 como fenômeno que, ligado ao estabelecimento de relações capitalistas na produção e nas relações de trabalho, produziu a migração de um grande contingente rural para as cidades. Atualmente, a presença de pessoas de origem urbana ocupando postos de trabalho no campo e o seu interesse relacionados ao lazer e turismo, neste último caso marcado muitas vezes por uma visão de que a cidade representa a degradação das relações sociais e da saúde, revelam novas formas de apropriação do espaço rural pela população de origem urbana.

Estes fenômenos tiveram um papel considerável na transformação das noções de rural e de urbano, impossibilitando sua diferenciação apenas pela classificação de suas atividades

econômicas ou características geográficas. No entanto, reconhecer a interdependência cultural e econômica entre ambos não significa assumir que há um movimento de homogeneização da sociedade dominada pelo referencial urbano, a exemplo da interpretação de Otávio Ianni no livro “A Era do Globalismo”. Nessa obra, Ianni concebia que o desenvolvimento do capitalismo no campo transformava as formas de sociabilidade, as instituições, os valores e as ideias no sentido da “urbanização do mundo”. (CARNEIRO, 1998).

Ao recusar uma representação dicotômica entre campo e a cidade e outra que prevê uma homogeneização cultural da sociedade pelo urbano recordo as minhas experiências de infância, por volta de 7 a 10 anos, quando visitava meus tios, tias e primos que moravam no campo e trabalhavam em atividades agrícolas e relacionadas à pecuária. Como todo esforço de rememorar, posso expressar a sensação de alegria que me causava rever as pessoas que não via com frequência e que estimava muito. Admirava a culinária, principalmente os doces, e a fabricação de sabão artesanal, que na minha realidade urbana eram adquiridos na mercearia ou no supermercado. Lembro também como adorava a sensação de liberdade ao andar pelo pomar, apreciar os cavalos nos estábulos e os demais animais em seus criadouros. Logo pela manhã, a ansiedade de passear pela fazenda era contida pela minha tia que me mandava assistir desenho animado na sala-de-estar com o meu primo da mesma idade. Eu questionava as ordens e ficava pelos arredores da casa explorando o que havia ali. Agora sei que era a preocupação de tia que precisava se dedicar aos afazeres da casa para que depois pudesse acompanhar os meninos pela fazenda.

Hoje reconheço que minha vida não se diferenciava completamente dos meus parentes, pois na casa dos meus pais, mesmo localizada no espaço urbano, o terreno comportava um quintal com laranjeiras, bananeiras, pitangueiras, limoeiros, uma pequena lavoura de milho, couve e hortaliças que meu pai cultivava. Minha mãe também tinha o hábito de manter um pequeno canteiro com alguns temperos e até morango que comíamos juntos assim que os colhíamos. Além disso, uma pequena criação de galinhas me ocupava as manhãs. Nesse tempo, eu sabia da origem rural de meu pai e que ele reproduzia ali seus saberes camponeses, mas não compreendia, ainda, que aquilo significava a expressão da ruralidade do filho de um pequeno produtor da região central do estado do Paraná.

Uma situação que me incomodava nesse período era saber que os meus primos e primas tinham que andar longas distâncias para frequentar a escola. O ônibus escolar parava na rodovia e os levava para uma comunidade rural na qual a escola estava localizada. Lá estudaram desde o primário até o ensino médio. Eu ficava espantado imaginando o esforço deles para estudar. Nesse esforço de imaginação eu esquecia que também precisava caminhar

cerca de 30 a 40 minutos ou pegar ônibus para chegar à escola no espaço urbano. Naquele momento era possível matricular os filhos em estabelecimentos escolares próximos ao local de moradia, mas orientados pela ideia de que tinham que oferecer “a melhor” instrução possível aos filhos meus pais preferiam nos enviar para escolas consideradas referências de ensino. Isso exigia o nosso esforço para chegar às escolas. Mas sei também que a realidade das crianças que vivem no campo ainda é difícil, pois precisam enfrentar longas distâncias para chegar à escola, andar em ônibus em péssimas condições e estradas de terras que não recebem investimentos da administração pública.

Creio que essas minhas impressões sobre a vida rural, impregnadas de uma aparente visão dicotômica e superficial entre o rural e o urbano, analisando-as a luz do presente, não se sobreponham ao sentimento de igualdade que sentia quando os familiares se encontravam. Eu também assistia os mesmos desenhos animados e frequentava a escola. Minha mãe se dedicava aos trabalhos da casa e, mais tarde, ao de costureira. Meu pai, assim como meu tio, saía para trabalhar e passava o dia todo fora de casa. Meu tio cuidando dos negócios da fazenda e meu pai exercendo a profissão de bombeiro. Um homem culturalmente agrícola empregado em atividade não-agrícola, como afirma José de Souza Martins na epígrafe deste trabalho. É possível que o meu contato com a ruralidade do meu pai tenha sido a experiência que primeiro possibilitou em mim a construção de um sentimento de alteridade e não a ideia de que o urbano deveria se sobrepor ao rural com pretensões “civilizatórias”.

Quando, na graduação, entrei em contato com a pesquisa acadêmica, no âmbito do projeto de Iniciação Científica, identifiquei que o professor tinha origem rural, mas também lecionou cerca de 20 anos em escolas localizadas no espaço urbano. Em uma das situações de ensino, o professor distribuiu uma atividade mimeografada por ele para os alunos do terceiro ano. Um dos exercícios propunha que as crianças ligassem os desenhos às palavras que os definiam. Um dos alunos não conseguiu identificar o desenho de um saco plástico que servia para armazenar o leite pasteurizado, comum naquela época mesmo nas cidades do interior. Comentou que em sua casa tirava leite da vaca para beber. Então o professor explicou o processo de industrialização do leite até o momento em que seria embalado. Essa situação ilustrou, para mim, o papel da escola como meio pelo qual os alunos de origem rural tinham contato com elementos presentes na vida urbana e o esforço do professor em tornar esse saber compreensível para o aluno, considerando a sua experiência de vida.

Durante essa pesquisa entrei em contato com a tese de doutoramento de Luiz Bezerra Neto “Avanços e retrocessos da Educação Rural no Brasil”, defendida em 2003 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O autor destacou a tentativa de Sud

Mennucci de criar uma Escola Normal Rural, em 1933, na cidade de Piracicaba. A proposta era formar professores especializados para a atuação nas escolas primárias da zona rural. O conhecimento sobre esta iniciativa me inquietava: Quem era Sud Mennucci? Quais motivos sustentavam a criação de tal curso? Era necessário que o professor dominasse conhecimentos específicos para poder lecionar aos alunos de origem rural? Quais conhecimentos seriam esses? O professor daquela escola rural do interior paranaense deveria passar por uma formação específica para lecionar àquelas crianças? O campo e a cidade são culturalmente distintos?

A mudança para a cidade de Piracicaba no início de 2007 nutriu ainda mais o meu interesse pelas ideias desse educador. Andar pelas ruas e conhecer a antiga Escola Normal de Piracicaba me fazia imaginar a atmosfera histórica pela qual Mennucci passou a infância e iniciou a sua carreira na área educacional. No entanto, durante o mestrado, as demandas do MST sobre a formação do professor militante, além da presença da disciplina “Educação e Trabalho” e de “Sociologia Rural” na estrutura curricular do curso da UNIOESTE, ressaltaram nossas preocupações sobre a diferenciação da formação de professores rurais e urbanos e a adequação do ensino à realidade social dos alunos.

Porém, na documentação publicada pelo Setor de Educação do MST não há referências às ideias de Sud Mennucci e nem aos cursos normais rurais que funcionaram até a década de 1970. Percebi que a influência do MST na organização do curso da UNIOESTE, tinha o objetivo de subsidiar a formação do “professor militante”. Em seu discurso, o MST qualificava a sua proposta educacional como “diferente”, uma vez que a escola deveria considerar a cultura do homem rural no processo de ensino, bem como a sua atuação política. O “professor militante” deveria ensinar o aluno militante, contribuindo para o fortalecimento dos laços identitários dos indivíduos com o MST. A cultura do homem do campo, nessa perspectiva era supervalorizada e associada aos valores de amor a terra e ao trabalho no campo, de respeito às diferenças e à solidariedade em oposição a uma representação da cidade como local de individualismo, exploração do trabalhador e infelicidade.

Luiz B. Neto (2003) comparou a proposta do *ruralismo pedagógico* do início do século XX, a qual Sud Mennucci estava vinculado, e a do MST na atualidade ⁴. Identificou nesta última o mesmo objetivo que incluía as preocupações dos defensores do *ruralismo pedagógico*: fixar o homem a terra através da divulgação na escola do valor positivo sobre o

⁴ O MST tem se destacado na realização de parcerias com Universidades Públicas com o objetivo de oferecer cursos de Pedagogia e de licenciaturas específicos para a atuação docente nas escolas rurais. Os cursos objetivam atender integrantes de movimentos sociais do campo e mantém diálogo com as discussões do MST sobre educação.

trabalho agrícola.

Essa afirmação é questionada pela produção acadêmica que afirma existir uma diferença entre os termos “educação rural” e “educação do campo”. O primeiro é vinculado às propostas educacionais do Estado que atribuía à escola o papel de conter a migração do campo para as cidades. O segundo é utilizado para fazer referência à participação dos movimentos sociais do campo no debate sobre as demandas educacionais da população rural. O termo também contemplaria a diversidade cultural existente no campo. (CALDART, 1998). Logo, o *ruralismo pedagógico* era considerado uma proposta que não incluía o respeito à cultura da população rural.

A partir da preocupação com as diferentes identidades culturais presentes no campo, as pesquisas educacionais sobre a história da educação rural e a educação do campo têm destacado o potencial da ideia de *ruralidades* para evidenciar a relação entre a cultura, os territórios rurais e a escola. Os movimentos sociais desempenham significativo papel, a partir de sua participação junto ao Estado, na elaboração de políticas públicas que visam operacionalizar os artigos 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Neles, propõem-se a adequação do tempo escolar, calendário, currículos e metodologias de acordo com as peculiaridades regionais e locais relacionadas à natureza do trabalho e da cultura da população atendida pelas escolas.

A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pelo qual são criados cursos de alfabetização de adultos e realizadas parcerias com universidades para o funcionamento dos cursos superiores em Pedagogia conhecidos como *Pedagogia da Terra*; a elaboração, em 2002, das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo*; a criação da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD) em 2004 no Ministério da Educação e Cultura (MEC), têm incentivado a preocupação com as ruralidades e as diferentes identidades culturais dos indivíduos que vivem no campo, destacando a presença dos quilombolas, acampados, assentados, boias-frias, ribeirinhos, indígenas, entre outros. (SOUZA; MARCOCCIA, 2011).

Concordamos com Elizeu Clementino de Souza (2011) que afirma haver uma dificuldade dos termos “rural” e “educação do campo” alcançarem questões que mobilizam os debates sobre as ruralidades, a escola e os territórios rurais na contemporaneidade. Parte-se do pressuposto de que o rural não é um espaço estático à espera de sua urbanização. O processo de globalização e as políticas neoliberais, que se apoiaram no avanço tecnológico, produziram uma dinâmica de trocas culturais entre o rural e o urbano que se intensifica com o passar dos anos.

Consideramos que a ideia de ruralidades, além de permitir um olhar mais apurado sobre a diversidade cultural da população rural e de sua relação com a construção dos territórios e a escola, possibilitaria, também, compreender como os indivíduos vivenciam e compreendem as trocas culturais entre campo e cidade e como as articulam à sua identidade social. Estas reflexões mobilizam nosso interesse em conhecer, em perspectiva histórica, as propostas educacionais de Sud Mennucci e as especificidades de sua visão sobre a população e a escola rural. Neste sentido, compreendemos que os estudos históricos poderiam estreitar o diálogo com as pesquisas de perspectiva sociológica, privilegiando análises que busquem conhecer a relação dos indivíduos com as propostas educacionais, os programas de ensino, as práticas educacionais, as suas experiências sociais e territoriais localizadas no tempo. Registramos, desse modo, a expectativa de que o estudo sobre a natureza do pensamento educacional ruralista de Sud Mennucci possa servir para problematizar sua proposta de formação de professores rurais e iluminar um pouco mais as determinações sociohistóricas da configuração espacial em nosso presente.

Sud Mennucci atuou em um período marcado pela introdução da *Escola Nova* no ideário educacional brasileiro. O modelo pedagógico *escolanovista*, que surgiu na Europa e nos Estados Unidos, encontrou no contexto ideológico republicano e no desenvolvimento industrial e urbano brasileiro o espaço propício para a sua divulgação. A escola era vista como regeneradora de um homem considerado ignorante e doente e que vivia as consequências de um passado escravocrata. Para transformar essa realidade, os reformadores do ensino estudaram modelos pedagógicos que poderiam subsidiar a construção de um projeto nacional de ensino, promovendo a elevação moral, cultural e econômica do país. A escola seria o espaço privilegiado para tal projeto. As ideias de “moderno”, “civilização” e de “progresso” constituíram e reforçaram esse ideário republicano. (HERSCHMANN, PEREIRA, 1994; CARVALHO, 2003).

Para Schriewer (2001), a expansão da escola moderna em termos mundiais classificou alguns países como exemplos de modernidade enquanto outros foram considerados atrasados. Nessa lógica, os países mais desenvolvidos em termos educacionais, econômicos, políticos e culturais eram vistos como uma “sociedade de referência”. Os “atrasados” buscaram nessas sociedades modelares lições para organizar o seu sistema de ensino.

As viagens pedagógicas se constituíram na principal estratégia para conhecer os modelos educacionais estrangeiros e tentar implantá-los no Brasil. Para Marta Carvalho (2003), o modelo europeu e, posteriormente, o norte-americano foram os que mais

influenciaram os intelectuais brasileiros do período. Ainda segundo a autora, são marcos da sistematização das ideias *escolanovistas* no país: as reformas da instrução realizadas por Lourenço Filho no Ceará (1923), por Anísio Teixeira na Bahia (1925) e a de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro (1927); a realização do Inquérito sobre a Instrução Pública de 1926, organizado por Fernando de Azevedo; a publicação em 1932 da carta-manifesto dos “Pioneiros da Educação” e as Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) ⁵.

Entre alguns fundamentos educacionais da *Escola Nova*, podemos citar: o professor deveria ser o mediador do processo educativo e conduzir a aprendizagem a partir de métodos “ativos” e o respeito à individualidade cognitiva dos alunos. Esses fundamentos favoreceram a ampliação dos estudos da Psicologia aplicados à educação. Soma-se a isso, o ideal de construção de uma sociedade democrática inspirado no modelo educacional norte-americano. Esse previa a expansão do ensino à população e a construção de uma “pedagogia científica”. (CARVALHO, 2003).

Marta Carvalho (2003) nos alerta, também, que a historiografia da educação privilegiou o estudo de intelectuais como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho devido à força de seus discursos pelos quais invocaram a *Escola Nova* como símbolo do “novo” e associaram à ideia de “velho” tudo o que se referisse à pedagogia “tradicional”. Desse modo, outros modelos educacionais foram colocados à sombra dos projetos dos defensores da *Escola Nova*. No livro *A Cultura Brasileira*, Fernando de Azevedo ao reforçar esse discurso revelando a imagem que construía de si como “renovador” do ensino e utilizando-a para sustentar uma memória sobre a atuação dos *escolanovistas*, descaracterizava as disputas pela organização do sistema de ensino entre 1920 e 1930, construindo o que a autora chamou de “território do consenso”. (CARVALHO, 2003). Nesse sentido, registramos alguns trabalhos que têm dedicado atenção ao pensamento e atuação de Sud Mennucci no campo educacional paulista.

A dissertação de mestrado de Paula Perin Vicentini, defendida em 1996 na FEUSP, representa um significativo estudo sobre a atuação de Sud Mennucci no Centro do Professorado Paulista (CPP). Tendo em vista a organização da profissão docente, a autora

⁵ A ABE foi criada no Rio de Janeiro em 1924. Tinha o objetivo de promover a organização da cultura a partir de um projeto nacional de educação. As ideias *escolanovistas* foram defendidas pelos intelectuais da ABE, tanto do grupo católico, quanto dos chamados pioneiros. Este último utilizava-se da atuação dos seus intelectuais como Diretores do Ensino para implantar o ideário *escolanovista* na formação dos professores. Em São Paulo, Lourenço Filho utilizou do impresso pedagógico como estratégia para dar visibilidade aos preceitos da escola ativa. Em 1930 mudou o nome da revista “Educação” para “Escola Nova”. Marta Carvalho (data) ao refletir sobre as estratégias de divulgação da Escola Nova diz que o impresso desempenhou papel fundamental como dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática do professorado (p. 70 e 71).

estudou a *Revista do Professor* publicada pela associação. Vicentini (1996) percebeu que na *Revista* havia um discurso no qual a profissão era valorizada, destacando a sua importância para a construção da nacionalidade, e ao mesmo tempo culpava os professores pela falta da união de classe. Também associava a adesão dos professores ao CPP à capacidade da entidade de representar as suas demandas profissionais frente ao governo do Estado. A autora também constatou que, embora a *Revista do Professor* não possuísse uma proposta educacional definida, o *ruralismo pedagógico* se constituiu em bandeira levantada pelo CPP, publicando diversos textos sobre a educação e a formação de professores rurais.

A dissertação de mestrado de Isabel Cristina Matos, defendida no ano de 2004 na UNICAMP, objetivou identificar e discutir a concepção de educação presente nos livros publicados por Mennucci. Ao situar historicamente a produção das obras, a autora relacionou os seus escritos ao contexto de transformações políticas, econômicas e sociais do período. Isabel Matos concluiu que as ideias de Mennucci estavam sustentadas por uma concepção de educação liberal na qual a escola e os professores eram considerados os “salvadores” da sociedade. A pesquisadora ressalta, ainda, que embora Mennucci tenha se preocupado com as problemáticas sobre as escolas rurais e a organização da carreira docente, poderia ser considerado um intelectual de tendência autoritária. A evidência dessa concepção educacional fundava-se na ideia defendida por Mennucci de que o Estado era o principal autor de transformações e mudanças no sistema de ensino.

Outro pesquisador que investiu na sistematização de fontes pelas quais seria possível estudar a influência do *ruralismo pedagógico* no pensamento educacional de Mennucci é Carlos Monarcha (2007). O texto “O cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci”⁶ expressa a valorização do seu ideário ruralista e da formação diferenciada para os professores que lecionariam em escolas rurais.

A produção acadêmica atual que se dedica ao estudo sobre a história da educação rural no Brasil e das Escolas Normais Rurais tem destacado a influência das ideias ruralistas de Sud Mennucci na organização do sistema de ensino rural e na formação docente. Flávia Obino Corrêa Werle e Antônio Germano Magalhães Junior são pesquisadores que realizam significativas análises sobre as ideias de Sud Mennucci e sua relação com as transformações políticas e econômicas da década de 1930, afirmando uma coerência entre o *ruralismo pedagógico* e o projeto de racionalização, diversificação e modernização da produção

⁶ MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. IN: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p.19-52.

agrícola.

Nestes trabalhos, os autores têm destacado também a oposição de Mennucci ao modelo pedagógico da *Escola Nova* e sua influência na formação do magistério. Ressaltam o seu argumento de que o *ideário escolanovista* era incoerente com a realidade da população brasileira porque desenvolvido no contexto urbano de países industrializados. Mennucci afirmava que o Brasil tinha características rurais e, que, portanto, a escola precisava assumir uma configuração voltada para a realidade das relações de trabalho e de vida do campo, o que passou a chamar na década de 1940 de *ruralização* do ensino. Esse termo é utilizado pelos autores para sintetizar as ideias e ações de Mennucci em torno da educação rural e da formação de professores. Por sua vez, Paula Perin Vicentini e Rita de Cássia Gallego recuperam o argumento de Zeila Demartini de que Sud Mennucci utilizou a *ruralização*, do ensino “[...] como alternativa pedagógica e contraponto político à proposta *escolanovista*”. (2011, p. 320).⁷

Essa informação é preciosa para o estudo, pois em seu livro *Crise brasileira de educação* (1930), Mennucci defendeu a criação da “Escola Brasileira”. Seria um modelo escolar construído a partir da investigação das características históricas, sociológicas e psicológicas da população brasileira que, no seu ponto de vista, eram rurais. Nos programas de ensino das escolas primárias localizadas na zona rural seriam introduzidos conteúdos que tivessem relação com o trabalho agrícola, servindo para estimular o contato da criança com a agricultura, além de ser utilizado no processo de alfabetização. No entanto, considerava que o maior desafio seria oferecer aos professores uma formação coerente com sua perspectiva ruralista e, a partir dessas referências, organizassem o ensino nas escolas rurais. Defendia, portanto, a criação de Escolas Normais Rurais, onde os normalistas receberiam um conjunto de conhecimentos sobre Didática e outro especializado em agricultura e higiene. Os professores deveriam ser formados segundo uma “mentalidade ruralista”, que estimulasse na população rural o “amor” a terra e ao trabalho agrícola. Seriam os normalistas formados nesses cursos que implantariam a “Escola Brasileira”.

Esse modelo de professor era apresentado em oposição àqueles formados em Escolas Normais localizadas nas cidades. Mennucci argumentava que os normalistas recebiam uma formação sustentada numa “mentalidade urbana”. Os docentes em sua prática nas escolas rurais assumiam o papel de divulgadores e defensores do conforto e benefícios da vida

⁷ VICENTINI, Paula Perin; GALEGO, Rita de Cássia. A Escola Nova em xeque na reforma de Sud Mennucci São Paulo – 1932: exaltação do trabalho dos professores e ruralismo pedagógico. IN: Miguel, M. B.; Vidal, D. G.; Araujo, J. C. Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 315-336.

urbana, incentivando os alunos a migrarem do campo para as cidades. Essa situação evidenciaria um descompasso entre teoria e prática nos cursos de formação que seria estimulada pela influência das ideias *escolanovistas*. Notamos que há uma crítica de Mennucci aos cursos por não oferecerem aos normalistas experiências práticas em escolas rurais. As atividades práticas eram realizadas nas escolas modelo anexas aos cursos localizados nas cidades:

Há quarenta anos, senhores, que o recrutamento do magistério rural prejudica o país. [...] Vai para o campo, de acordo com as nossas leis, o mestre novato, apenas saído das forjas das Normais, inexperiente e inexperto, treinados em estabelecimentos de ensino urbanos, onde tudo é fácil e cômodo e onde pôde pôr em jogo, com uma certa probabilidade de sucesso, aquela psicologia de laboratório que nos chega empacotadinha de fora [...]. (MENNUCCI, 1934, p. 75).

Sua crítica à *Escola Nova* aparece quando se refere à “psicologia de laboratório”. A preocupação com os estágios de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a partir dos estudos da Psicologia, fundamentou parte desse modelo pedagógico. No Brasil, Lourenço Filho se destacou nos estudos da Psicologia aplicada ao ensino. Nesse sentido, Mennucci evidenciou um discurso no qual destacava uma incapacidade dos professores em compreender o modo de vida da população rural, dificultando uma relação próxima com os alunos. Podemos visualizar em sua crítica a expectativa sobre o papel do professor nas escolas rurais. Estes assumiriam o papel de “guia” e “amigo” do homem do campo. A diplomacia aparece como requisito para o estabelecimento de relações de confiança entre a comunidade rural e a escola:

Tendo quase sempre menos de vinte anos, sobram-lhe na mente e na fantasia, uma porção de caraminholas e ilusões, que o trato duro com a realidade fará desaparecer nos primeiros dias de aula. Porque essa criança, por força da educação recebida, **é absolutamente impropria a entender as almas incultas que a sorte lhe pôz entre as mãos e menos ainda, de fazer-se o seu guia e mentor espiritual, e seu amigo**. Falta-lhe tudo para tanto: falta-lhe a idade, falta-lhe o preparo, a capacidade de adaptação, o “savoir faire”, o entusiasmo, a fé, e principalmente aquela capacidade que só a experiência da vida concede: a diplomacia, que é a aura de irradiação pessoal do mestre em volta de si mesmo à conquista da simpatia e da confiança alheias. (MENNUCCI, 1934, p. 75-76). (Grifo nosso).

Para reforçar a ideia de um professor inadequado para as escolas rurais Mennucci utilizou o romance “O Calvário de uma professora”, de autoria da professora Violeta Leme, publicado em 1928. Para ele, a narrativa de Hemengarda, personagem principal, ao invés de

denunciar as dificuldades e a desvalorização da profissão, demonstrava a incapacidade da professora de se adaptar ao meio rural. Um professor que não entendia o modo de vida da população rural e acabava considerando o campo um lugar de atraso e a cidade como um lugar superior. Afirmava que “[...] o mestre-escola rural, neófito, bisonho, inexperiente, eivado de preconceito urbanista, comete, quase sempre inconscientemente, o seu maior crime, empurrando o agricultor para fora do campo”. (MENNUCCI, 1934, p.112).

Para Mennucci, os professores eram portadores de uma “mentalidade urbanista” pela qual divulgavam as comodidades e benefícios presentes na vida das cidades. Isso estimulava a saída da população do campo. No entanto, afirmava que o professor:

Não o faz por perversidade; fá-lo convencido de que é que está certo. Falta ao mestre primário, como, de ordinário, a todo o país, a consciência agrícola, o senso superior da necessidade vital que há em manter, por longos anos ainda, o brasileiro dentro das fainas rurais, como o único e verdadeiro meio em que deve trabalhar e produzir para poder exportar. País que não exporta, é país que não progride. (MENNUCCI, 1934, p. 112).

A escola primária rural teria, nessa perspectiva, duas funções complementares: a formação para o trabalho agrícola e a fixação da população no campo. Apesar do caráter instrumental da escola defendida por Mennucci, afirmava que o trabalho do professor deveria considerar aspectos relacionados à cultura do homem do campo. Seria a partir destes estudos que o docente compreenderia as bases fundantes da forma de pensar e agir da população rural.

Regra geral [o professor] **desconhece o modo de vida de seus alunos, a sua formação espiritual, os seus antecedentes psicológicos, a atmosfera moral em que respiram.** [...] Ensina a ler e escrever, a contar, valendo-se de compêndios e material didático, que noventa vezes sobre cem não tem a menor relação ou mesmo a menor referência para com a vida rural. (MENNUCCI, 1934, p. 126). (Grifo nosso).

O problema decorrente da falta de conhecimento sobre a organização da população rural era associado à inutilidade dos conteúdos presentes nos programas escolares. Desse modo, reforçava a ideia de que a escola rural deveria ser espaço de aprendizagem de conhecimentos necessários ao trabalho agrícola:

O professor ministra noções de geografia livresca, que, apesar de se referirem exclusivamente ao Brasil, parecem dizer respeito a países de existência duvidosa, de tal maneira são abstratas, essas noções. E dá ainda lições de história e de educação cívica piores que livrescas, porque pedantes, e quiçá inacessíveis. Junto com perfuntórios conhecimentos de higiene que, de regra, não criam um hábito e não suprimem um vício, ensina ginástica sem plano e sem atender a preceitos rudimentares, talvez para fazer

respondência aos trabalhos manuais fora do ambiente e redondamente inúteis à formação da criança. (MENNUCCI, 1934, p. 127).

Acreditava que a formação em Escola Normal Rural possibilitaria a identificação do professor com o meio rural e, desse modo, se tornasse um “incentivador” do trabalho e do desenvolvimento econômico do campo. O objetivo seria fixar o homem rural ao meio para que com o seu trabalho contribuísse para o crescimento econômico do país. A esse respeito, no Inquérito organizado pelo Inspetor Geral do Ensino João Augusto de Toledo publicado em 1930 ⁸ Mennucci afirmava:

A sua identificação com o meio se impõe como a única forma de estancar a corrente do urbanismo que anda a empolgar as nossas populações agrícolas, e de estabilizar, de maneira consciente e raciocinada, a mocidade rural nos seus trabalhos no campo, dando-lhe a sensação de que sabe de que essa vida é a melhor, é a que mais convém aos interesses do paiz, e é a que pode criar, nesta enorme terra, uma grande raça...⁹ (MENNUCCI, 1930 a, p. 33).

O discurso pelo qual sustentava a necessidade de diferenciar a formação dos professores rurais dos urbanos gerava uma ambiguidade sobre a profissão. Na prática, os docentes enfrentavam péssimas condições de estrutura das escolas; recebiam menores salários em relação aos que atuavam nas escolas das cidades; as condições de habitação e alimentação eram precárias; estavam sujeitos aos poderes locais que interferiam na nomeação dos docentes para as escolas ¹⁰. Esses problemas dificultavam a fixação do professor nas comunidades rurais, comprometendo a qualidade do ensino. (DEMARTINI, 1979).

Dislane Zerbinatti Moraes (1996) identificou no romance “O Calvário de uma professora”, citado por Mennucci, diversas situações na narrativa do livro que reforçam nossa ideia de um discurso ambíguo sobre a formação dos professores. Os relatos das professoras-personagens destacavam um bom relacionamento com a comunidade rural e seu interesse pela

⁸ O Inquérito apresentava 5 questões que podem ser assim resumidas: as Escolas Normais primárias deveriam ser localizadas na zona rural? Como deveriam ser organizados os programas dessas escolas? Como deveria ser feito a seleção dos professores que atuariam nas Escolas Normais? Quais recursos materiais seriam necessários para combater a tendência ao urbanismo, despertando o desejo do professor de trabalhar e fixar-se no campo? Quais as vantagens deveriam ser concedidas aos professores rurais para estimular que permaneçam nas escolas rurais? Responderam ao Inquérito inspetores do ensino e diretores de escolas do interior do Estado de São Paulo.

⁹ Resposta de Sud Mennucci ao Inquérito sobre a Fixação do professor no meio rural organizado pelo Inspetor Escolar João Augusto de Toledo. *Educação*. 1930, Jul; Vol XII p. 30.

¹⁰ Zeila Demartini (1979) ao refletir sobre aspectos da expansão do sistema educacional durante a Primeira República identificou que a demanda pela escolarização sofria a interferência de práticas coronelistas caracterizadas pela troca de favores envolvendo os políticos locais, fazendeiros e a população. A instalação da escola nas propriedades dos fazendeiros beneficiava as estratégias eleitorais. Segundo relatos de professores, coletados pela pesquisadora, a maioria dos colegas, eram indicados pelos poderes políticos locais. A realização de concursos para a atribuição de aulas, em alguns casos, funcionava apenas como uma formalidade, pois a atribuição de classes aos professores já estava definida pelo jogo político estabelecido.

escolarização. Denunciavam a falta de condições materiais para o exercício da profissão: carteiras e cadeiras precárias, material escolar inadequado, escolas sem iluminação, a precariedade do transporte e a interferência dos poderes locais ¹¹. As narrativas também denunciavam o caráter autoritário da ação dos inspetores. Muitas professoras pediam remoção das escolas com o objetivo de encontrar estabelecimentos com melhores condições de trabalho e salário maiores.

Em 1932, quando Mennucci ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública pela primeira vez e editou uma reforma de ensino pelo Decreto nº 5.335 de 07 de janeiro de 1932. Nele, tinha o objetivo de arrecadar fundos para o desenvolvimento do ensino rural, cobrando 2\$000 nas matrículas efetuadas nas escolas da capital paulista. Também investiu na construção de escolas urbanas e removeu antigos professores das áreas rurais para a cidade. (VICENTINI, 1996). Em 1933, pelo Decreto nº 6.047 de 19 de agosto tentou criar uma Escola Normal Rural em Piracicaba, mas não obteve sucesso.

Essa reforma foi questionada por parte da imprensa e de uma parcela significativa do magistério. O jornal *Folha da Manhã* deu ampla cobertura à polêmica levantada pelas ações de Mennucci na Direção do Ensino, questionando o papel do CPP na defesa do magistério. Duas ações geraram polêmicas: a remoção de cerca de 800 professores do interior para a capital e a demissão das professoras substitutas contratadas por Lourenço Filho que antecedeu Mennucci na Direção do Ensino. Na remoção foram privilegiados aqueles que precisavam estar próximo das famílias e os que tinham mais tempo de trabalho nas escolas rurais. Para Mennucci, a iniciativa objetivava resolver dois problemas: evitar o funcionamento de classes inexistentes e oferecer regência aos professores que estavam excedentes nas escolas. Com essa medida também queria impedir que a escola servisse aos interesses políticos locais. Outras críticas afirmavam que a remoção aumentava a precarização do atendimento nas escolas rurais, já que não havia normalistas formados em escolas normais rurais que suprissem a falta de professores no campo. Cinco meses depois de anunciar o decreto, Sud Mennucci apresentou a sua demissão do cargo¹². (VICENTINI, 1996; VICENTINI, GALLEG0, 2011).

Para combater às críticas que recebeu, Mennucci investiu na construção da imagem de si na *Revista do Professor e Educação*. No que diz respeito à demissão das professoras

¹¹ Num dos episódios narrados pela autora, havia o caso da filha de um vendeiro da fazenda que estava interessada em tomar o lugar da professora que tinha sido nomeada para a escola. A professora regente, formada em Escola Normal, foi expulsa da fazenda e da escola em que lecionava.

¹² Nessa reforma também foi criada a Delegacia Geral do Ensino Privado, o Serviço de Psicologia Aplicada e Antropometria Pedagógica.

contratadas por Lourenço Filho, foi considerado um opositor da *Escola Nova*, portanto um “tradicional” nas questões do ensino ¹³. Nos textos, transcritos, principalmente de jornais, os autores destacavam o seu trabalho como professor, historiador, sociólogo e de administrador do ensino. Ao se referirem às ideias ruralistas, afirmavam a sua oposição à *Escola Nova*. É o caso do jornalista Victor Lino Bambini, do Jornal do Brasil, que descrevia a capacidade de Mennucci em utilizar a ideia de Émile Durkheim sobre a adaptação da escola ao meio em que estava localizada:

Afere-se, [...] que o pensamento de Sud Mennucci está perfeitamente de acordo com os conceitos fundamentais de Durkheim, o admirável filósofo da educação, cuja obra é enaltecida em todos os tons pelos adeptos da “escola nova”. [...] enquanto Sud Mennucci dá à objetivação de suas ideias um sentido coerente com os seus princípios e à sua concepção teórica, os “escola-novistas” procedem precisamente às avessas. O pensamento mennuciano enquadra e reflete o pensamento de Durkheim e, no campo das realizações práticas dinamiza-o, ao passo que a obra dos outros inutiliza-o. ¹⁴

Ciro Vieira da Cunha, diretor da Escola Normal Pedro II da cidade de Vitória no Espírito Santo, considerava Mennucci um competente sociólogo, historiador e professor:

Possuidor de arguto espírito crítico e de forte cultura sociológica, não permaneceu Sud, em suas investigações, na busca de planos feitos, limitando-se a serviço de adaptação, curioso e sedutor. Fez obra fria e preciosa de anatomista estudioso. Dissecou pacientemente o problema, estudando-lhe todas as regiões, sentindo-lhes todos os desvios e defeitos, analisando-lhes as anomalias, na procura das causas reais que a provocaram. Não examinou a questão como se ela se oferecesse no momento. Analisou-a desde sua origem, seguindo-lhe de perto todas as fases, procurando todos os fatores que a produzem no estado em que se encontra atualmente. Fez obra de historiador paciente. De sociólogo avisado. De crítico inteligente. De educador moderno. ¹⁵

O jornalista Plínio Cavalcanti de Albuquerque destacava o orgulho de Mennucci pela profissão de mestre-escola, criticando a ideia de que somente os bacharéis poderiam integrar a administração do ensino:

O que mais admiro em Sud Mennucci, é o orgulho que justamente tem da carreira que abraçou. E, numa terra como a nossa, que se criou a ridícula concepção da excelência do título de bacharel, é de pasmar que haja um homem como ele que permanece professor, simplesmente professor,

¹³ Paula Vicentini se refere à entrevista da professora Rosita Rocha Penteado concedida à Zeila Demartini. Rosita foi uma das professoras que foram demitidas por Mennucci e que afirmou que ao objetivo de Lourenço Filho era colocar em prática os preceitos da Escola Nova nas escolas. (VICENTINI, 1996).

¹⁴ BAMBINI, Victor Lino. A questão do ensino no Brasil e as soluções de Sud Mennucci. *Revista do Professor*. Ano II, nº. 12, julho, 1935, p. 22.

¹⁵ CUNHA, Ciro Vieira. Um livro de Sud. *Revista do Professor*. Ano III, nº. 16, setembro, 1936, p. 08.

podendo ter-se tornado bacharel, e que, como professor, lograsse galgar todas as elevadas posições que estultamente se costumam ceder só aos Bacharéis. Vêde: os exemplos de professores, que mal se apanham diretores de grupo, procuram tornar-se bacharéis são incontáveis. E bacharéis, repudiam o título de professor, para exigir, com hostilidade, o designativo de doutor. Ele, Sud Mennucci, diferente dos outros, jamais pretendeu deixar de ser professor. Tem pela profissão, a de mestre-escola, talvez humilde, mas altamente dignificante, **um carinho de pai extermosíssimo**, sentimentalismo tocante que o faz, na nobre classe, o mais representativo dela e o expoente máximo de todas as suas legítimas aspirações. **Tornou-se professor, e professor fez questão de permanecer.** (Grifo nosso).¹⁶

O discurso é revelador de uma tensão vivida por Mennucci na hierarquia do campo educacional. A titulação de professor realizado na Escola Complementar de Piracicaba era considerada menor em relação à formação em Escola Normal. As imagens de sociólogo, historiador e professor minimizavam a pouca titulação em relação aos demais administradores do ensino, conferindo um poder simbólico para que pudesse participar da disputa de posições privilegiadas na hierarquia educacional. A narrativa também objetivava construir uma identificação do magistério paulista com Sud Mennucci que estava à frente da organização da classe no Estado no momento da publicação.

Sebastião da Paixão, aluno da primeira turma formada em 1936 pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no Ceará, vinculava Sud Mennucci à imagem do bandeirante paulista, destacando-o como principal defensor do *ruralismo pedagógico* no Brasil.

E assim como na Paulicéia, outrora, os destemidos bandeirantes, em busca das esmeraldas verdes, afasterem os limites de Tordesilhas; foi ainda de São Paulo que ecoou, Brasil à fora, o brado de Sud Mennucci, o educador intrépido, que inspirado nos postulados de Alberto Torres, desfraldou neste gigante da América Latina, o pavilhão do ruralismo, buscando imprimir em *fácies* todo *species* a educação do sertanejo, o ‘brasileiro da gema’, que nos campos, nas matas e nas caatingas, sem conforto, sem educação e sem meios, procura levar o nome deste colosso que lhe serve de berço. Foi de São Paulo que partiu a ideia de criação das escolas normais rurais para o preparo de mestre aptos a darem ao campônio uma educação capaz de tornar-lhe um homem útil a si, à coletividade e à Pátria, conhecedor dos processos e mecanicicultura, de rudimentos indispensáveis de economia rural e particular, e dos hábitos de higiene do corpo e da alma.¹⁷

De um lado, a ambiguidade do discurso de Mennucci sobre a incapacidade dos professores em compreender o modo de vida da população rural, a aproximação das suas ideias às tendências autoritárias e, de outro, as pesquisas que valorizam a influência do seu

¹⁶ ALBUQUERQUE, Plínio Cavalcanti de. Sud Mennucci – o professor. *Revista do Professor*. Ano II, nº. 13, setembro, 1935, p. 05.

¹⁷ PAIXÃO, Sebastião da. Pela Educação Ruralista. *Revista do Professor*. Ano V, nº. 22, novembro, 1939, p. 19.

pensamento ruralista na organização dos cursos Normais Rurais, instigam as seguintes perguntas: qual é a natureza do ideário pedagógico ruralista de Sud Mennucci? A partir de quais experiências, contextos e leituras Mennucci construiu representações sobre a população que vivia no campo, a escola e os professores rurais e o seu papel nas disputas pela organização do magistério? A preocupação de que os professores compreendessem o “modo de vida” da população rural para organizarem o ensino significava o reconhecimento da existência de diferentes ruralidades no campo? Quais são as ressonâncias de suas ideias no campo educacional após 1948?

II- A vida e a obra: capital cultural e a representação do mundo social.

A partir da constatação das diferentes imagens construídas sobre Sud Mennucci e seu pensamento ruralista, nos aproximamos da leitura sobre a história social das ideias empreendida por Roger Chartier (1990). O autor, ao comentar sobre o desenvolvimento de pesquisas sob essa perspectiva como crítica a uma história intelectual na qual as ideias dos indivíduos aparecem desencarnadas do contexto histórico, afirma que a história social das ideias objetiva uma análise das relações entre os sistemas de crenças, de valores e de representações de um período com as posições sociais dos indivíduos. O trabalho de pesquisa passa, então, a reconhecer que o pensamento e as ações de Mennucci não podem ser diretamente associados a uma ideologia ou sistema de pensamento. É preciso verificar a relação entre o modo de pensar de um indivíduo e as posições sociais que ocupa na sociedade, pois repercutem nas representações que ele constrói sobre o mundo social.

As posições de Mennucci estão sempre marcadas pela relação próxima com o Estado. As reflexões de Sérgio Miceli presentes no livro “Os intelectuais e a classe dirigente no Brasil (1920 - 45)” ajudam a pensar nessa relação. O autor afirma que os intelectuais desse período dependiam tanto das posições das famílias em relação à classe dirigente, quanto dos capitais escolar, cultural e social para acessar um cargo público. Mennucci parece ter se beneficiado dos seus “trunfos” escolares, bem como dos seus investimentos na construção de diferentes tipos de capitais dos quais tirava benefícios para alcançar posições na administração pública. Há que se considerar também como afirma Miceli (2001) que o crescimento da estrutura burocrática do Estado teria exigido que este incorporasse, no caso do ensino, os “educadores profissionais”, privilegiando a sua competência e o saber que possuíam. Assim esses

indivíduos poderiam fazer valer seus pontos de vista no encaminhamento das reformas que pretendiam realizar.

Tendo em vista a discussão sobre os capitais escolar, social e cultural proposta por Micelli, pelos quais os intelectuais podiam fazer valer suas ideias na administração pública, nos aproximamos das reflexões de Pierre Bourdieu. Os conceitos elaborados por este sociólogo ajudaram a compreender a relação entre os diferentes capitais, as posições sociais e as representações de Sud Mennucci sobre a escola rural e a formação de professores. Para Bourdieu (2007), o capital cultural é formado pelos recursos, competências e saberes que estão disponíveis e são mobilizáveis dentro da cultura dominante. Apresenta-se sob três formas: incorporado que é aquele relacionado ao *habitus* dos indivíduos, ou seja, ligado às tradições e saberes, principalmente, à família e grupos sociais; o objetivado, que se manifesta sob a forma de bens culturais materiais; e o institucionalizado, quando é reconhecido através de avaliações ou títulos. O capital cultural confere determinadas vantagens nas relações de poder e possibilitaria algumas formas de lucro (econômico, cultural, social ou simbólico) e distinção no campo em que o indivíduo atua.

Já o capital social é a “vinculação a um grupo”. Os indivíduos que formam esse grupo possuem “um conjunto de recursos atuais e potenciais” pelos quais estabelecem uma rede de relações de “interconhecimento e de inter-reconhecimento” que os unem em relações “permanentes e úteis”. As trocas materiais e simbólicas entre os integrantes desse grupo têm origem nas “relações objetivas de proximidade” que acontecem no espaço físico, econômico e social. A instauração e perpetuação dessas trocas supõem “o reconhecimento dessa proximidade”. Desse modo, a quantidade de capital social que alguém possui depende da “[...] extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural e simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado”. (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Consideramos que tanto o capital cultural, quanto o social fundamentam e constituem um conjunto de representações que, como defende Roger Chartier, são esquemas de classificação construídos pelos indivíduos, os quais produzem sentido à organização social, e são também “as matrizes das práticas construtoras do próprio mundo social” (CHARTIER, 1991, p. 183). Ainda segundo o autor, as representações variam conforme os grupos dos quais os indivíduos participam, por isso “[...] estão sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Para Pierre Bourdieu (2010) é pelo “trabalho de representação” que os indivíduos

constroem esquemas e categorias de percepção do mundo social. Esses esquemas são produtos de lutas simbólicas anteriores historicamente estabelecidas e em disputa. Seria essa historicidade dos objetos que possibilitaria a construção de uma variedade de visões de mundo. Conhecer o sentido da posição dos indivíduos num campo significaria entender que as visões de mundo são o resultado da incorporação das estruturas objetivas do espaço social e estão colocadas na luta pelo poder de “[...] conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo” (p. 142).

Nesse sentido, as representações, “[...] contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos ou grupos atribuem sentido ao seu mundo, são os suportes de suas práticas e mobilizam estratégias simbólicas por meio das quais definem posições e relações, construindo sua identidade” (CHARTIER, 1991, p.177). Assim como Bourdieu, Roger Chartier (1990) entende que as representações estão colocadas em concorrência e revelam as disputas pelo poder de dominação: “As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. (p. 17).

No caso do campo educacional paulista, enquanto Lourenço Filho se dedicou ao aprofundamento dos estudos psicológicos aplicados à educação, por exemplo, revelando sua proximidade com a *Escola Nova*, Mennucci questionava o uso desse modelo pedagógico no país propondo a ruralização do ensino. As diferenças entre suas posições reforçam a ideia do campo educacional como espaço de disputa no qual os indivíduos tentam impor as suas representações no esforço de imprimir ao sistema de ensino as suas concepções sobre o papel social da escola e legitimar suas posições nesse campo.

A utilização do conceito de “campo” de Pierre Bourdieu (2004) tem se tornado fértil para pensar a relação entre as representações de Sud Mennucci sobre a escola e o homem rural, suas posições no campo educacional e o contexto histórico. Para o autor, o campo é um espaço relativamente autônomo com leis de funcionamento “mais ou menos específicas” no qual os indivíduos que participam das regras tentam impor, baseados em seu capital cultural, social e científico, as suas representações e ideias, através do domínio dos meios legitimados pelo campo. (BOURDIEU, 2004). No caso do campo educacional, as reformas de ensino, as revistas educacionais e a publicação de livros fazem parte do conjunto de meios legitimados pelo qual os administradores, diretores, inspetores escolares, professores disputavam o tipo de sistema escolar seria mais adequado para a população.

Tendo em vista essas reflexões teóricas passamos a investir na construção da “biografia intelectual” de Sud Mennucci influenciados pelas reflexões de François Dosse. No

último capítulo da sua obra intitulado “Biografia intelectual”, o autor comenta a reaproximação entre a biografia e a História que ocorreu por volta da década de 1980. Dosse considera que isso se deve ao reconhecimento da legitimidade científica da primeira como fonte para a construção do conhecimento histórico. O reconhecimento estaria na possibilidade que a biografia dispõe de permitir uma “[...] entrada pela singularidade a fim de chegar à universalidade”. (DOSSE, 2009, p. 406).

Segundo François Dosse, essa perspectiva assenta-se no pressuposto de que a singularidade de uma vida permite dar atenção à complexidade que envolve os fenômenos históricos em contrapartida às interpretações que os reduzem em esquemas mecânicos de análise ou que pretendem o culto da vida exemplar. Continuando a sua reflexão, considera que a biografia pode conter o potencial de relacionar as experiências de vida, a obra de um pensador com o contexto histórico. Para o autor, a “[...] restituição precisa do contexto de enunciação é um imperativo tanto mais precioso para compreender as inflexões ou derrapagens de um pensamento”. (DOSSE, 2009, p. 386). Outro aspecto destacado pelo autor é o de que o pesquisador também deve considerar em suas análises os modos de apropriação das ideias dos sujeitos biografados, pois esses são parte dos traços deixados pelas suas obras. Constituem “[...] parte integrante da evocação biográfica e fazem sentido para o biógrafo na construção de seu objeto”. (p. 388). Nesse sentido, o “[...] após-morte do biografado torna-se tão significativo quanto seu período de vida, pelos traços que deixa e pelas múltiplas flutuações na consciência coletiva sob todas as formas de expressão”. (p. 405).

Ao definir a produção escrita de Sud Mennucci como fonte pela qual pretendemos compreender o seu ideário educacional objetivamos relacionar: 1- as suas experiências sociais e leituras, reveladores dos seus capitais cultural e social e dos modos de apropriação das ideias e valores que circularam no seu tempo; 2- o contexto de enunciação de suas ideias, pelo qual expressa os interesses e motivações ligados à sua posição no campo educacional; 3- a influência do contexto político, econômico e cultural na organização do campo educacional; e por fim, 4 - as apropriações de suas ideias no campo educacional.

As reflexões de François Dosse seguidas pela leitura do texto de Lilia Moritz Schwarcz (2013) também incitaram reflexões acerca dos limites de nossa interpretação sobre a história de vida de um sujeito. Para a autora, a primeira dessas limitações diz respeito a nossa vontade de conferir ao objeto de estudo uma unidade na ânsia de inventar uma trajetória que elimine as contradições, ambiguidades de suas ações e ideias, que escondesse o lado racional e duro da sua personalidade para valorizar o que há de bom e original em sua “alma”. Esse desejo de unidade nos coloca um segundo problema relacionado à justificativa de

pesquisa que sustenta a escolha do personagem principal de nossa história. Tentamos colocar esses sujeitos em destaque nas problemáticas e nos cenários que construímos a fim de dar-lhes um estatuto que os retire do esquecimento como se nossas pesquisas se justificassem pela importância que creditamos às suas ações. E por fim, no desejo de defender as pesquisas construímos representações de uma vida heróica e que não poderiam ter outro destino senão o sucesso. Tentamos transformar nossos trabalhos em verdadeiros “tribunais de justiça”.

Bourdieu (1996) ao criticar a cumplicidade do pesquisador com seu objeto na produção (auto) biográfica, relação que pode objetivar construir o sentido de uma trajetória a partir da exposição linear dos acontecimentos como se a vida fosse um conjunto “coerente e orientado” desses, o que denomina de “ilusão biográfica”, apresenta uma alternativa metodológica que poderá nos ajudar tanto na organização da trajetória de vida de Sud Mennucci, quanto dos documentos e de sua interpretação e análise.

Para superar uma produção biográfica como sucessão de acontecimentos linearmente expostos Pierre Bourdieu inclui em suas reflexões a noção de “trajetória de vida”. A partir dela entende que a biografia pode ser considerada uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente” (p. 189). Nesse sentido, os acontecimentos de uma vida “se definem como “colocações e deslocamentos” no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado”. (BOURDIEU, 1996, p. 190).

III- Fontes e metodologia de pesquisa.

Para a construção da biografia intelectual de Sud Mennucci privilegiamos a análise de seis livros escritos por ele que teciam considerações sobre a história da educação, a escola rural e a formação de professores: *Cem Anos de Instrução Pública* (1822-1922) que foi publicado em 1932; a segunda edição de *A crise Brasileira de Educação*, publicado em 1934, **(a primeira edição é de 1930)**; *O que fiz e pretendia fazer* (1932), *Pelo Sentido Ruralista da Civilização* (1935), *Aspectos piracicabanos da educação rural* (1934) e *Ruralização* (1944).

Suas obras podem ser caracterizadas em dois momentos. No primeiro, incluímos os livros *Cem anos de Instrução Pública -1822-1922*, *A Crise Brasileira de Educação* e *O que fiz e pretendia fazer*, pois foram escritos tendo em vista a posição de Sud Mennucci na administração do ensino. São obras escritas com a intenção de intervir na organização do campo educacional, na medida em que ao analisar a legislação educacional e as transformações políticas e econômicas do final do século XIX e início do XX propunha a

reorganização dos objetivos e dos programas de ensino das escolas rurais, bem como uma formação diferenciada para o magistério que atuava nas escolas rurais.

O primeiro foi escrito originalmente em 1922 a pedido do jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP) para compor a edição comemorativa intitulada “Centenário da Independência”¹⁸. Mennucci atuava no momento da publicação no OESP como Delegado de Ensino de Campinas e expressava seu desejo de que a obra fosse um modelo para a avaliação dos “avanços” ou “possíveis retrocessos” das ações governamentais no que diz respeito à instrução pública. Afirmava também que seria a tentativa de realizar uma “história da pedagogia no Brasil”, o que considerava não ter sido feito até aquele momento. Ao comentar a falta de estudos sobre o tema afirmava ser a educação brasileira um “capítulo sombrio” da história e que a comparação entre o sistema de ensino nacional e os de outros países “amarga a consciência e nos desarma a vaidade”. (MENNUCCI, 1932a, p.14). Afirmava, ainda, “[...] que nós, no concerto mundial, não andámos, e não andamos, no principio da fila. Nem no meio”. (p. 15).

Embora o seu desânimo nas questões do ensino, assinalava que as condições históricas, étnicas e éticas dos outros países não os colocavam em situação favorável nos assuntos do ensino em relação ao Brasil. O que faltaria à administração pública seria a “boa vontade” para realizar a expansão do ensino primário à população. Marta Carvalho (2003), nos ajuda a contextualizar essa posição. A autora identificou que o conjunto de intelectuais da década de 1920 se definia a elite capaz de realizar as transformações na estrutura do país, na medida em que os primeiros anos republicanos não teriam realizado, na prática, a expansão do sistema de ensino à população.

Denice B. Catani (2003), por sua vez, em diálogo com a produção científica sobre a década de 1920, identificou que esta imprimiu em suas análises a ideia de que os anos que antecedem a instauração da República seria o “período áureo” da educação devido a implantações de reformas educacionais com destaque para a reformulação do programa de formação de professores da Escola Normal de São Paulo realizada por Caetano de Campos. O período entre 1900 e 1920 é tratado como tempo de “sombras” no qual não teriam ocorrido novidades no sistema de ensino. As considerações de Denice Catani (2003) permitem afirmar que o discurso de Mennucci também negligenciava o movimento de organização da classe docente em entidades de representação política que ocorreram no período, bem como os

¹⁸ O jornal somou à publicação uma nota na qual parabenizava o livro, destacando a atividade do periódico na divulgação de temas de interesse nacional. Afirmava ser uma obra de “grande folego” e destacava a colaboração das “illustres penas do paiz” em seus trabalhos jornalísticos. O livro foi divulgado na Exposição do Centenário da Independência do Brasil realizada no Rio de Janeiro¹⁸.

esforços de divulgação das práticas dos educadores que contribuíram para repensar a organização do sistema de ensino. A intenção da narrativa de Mennucci, portanto, é apresentar a reforma educacional de Sampaio Dória (1920), a qual participou, como marco da “democratização” e de combate ao analfabetismo em São Paulo¹⁹.

É a partir dos dados estatísticos e da legislação educacional que Mennucci divulgava suas representações sobre a população rural e a formação de professores. Uma escola rural abandonada pela administração pública foi o principal recurso retórico utilizado em seu discurso para justificar a reorganização do sistema de ensino.

O livro *A Crise Brasileira de Educação* foi escrito e publicado num momento de intensas transformações políticas e econômicas ocorridas no país. Politicamente a “Revolução de 1930” centralizou os poderes na figura de Getúlio Vargas e estimulou o nacionalismo. No cerne da “Revolução” estava o questionamento da política econômica dominada pelo setor oligárquico de São Paulo e de Minas Gerais, que privilegiava a produção do café, principal produto de exportação de economia brasileira, desde a década de 1910. A sua produção passou por diversas crises que desvalorizaram a moeda brasileira, produzindo uma relação de desigualdade entre a produção e o consumo. A Crise de 1929 consolidou essa instabilidade econômica. Entre os objetivos do governo liderado por Getúlio Vargas seria criar e manter uma política de valorização do café e incentivar a diversificação da produção da agricultura. (FAUSTO, 1995).

Sud Mennucci em sua obra dialoga com as transformações políticas e econômicas pensando o papel da escola no desenvolvimento econômico e social do país. Sistematizou uma análise das transformações mundiais em termos políticos e econômicos e imprimiu uma análise sobre o papel da escola nesse contexto. Associava a crise econômica à “mentalidade escravocrata” que desvalorizava o trabalho agrícola porque era considerada uma ocupação dos negros escravizados. Mennucci afirmava ser necessária a reorganização do sistema de ensino e do magistério tendo em vista a característica rural da população e o papel da agricultura no desenvolvimento econômico do país. Propunha a construção do que chamou de “Escola Brasileira”, um sistema de ensino construído a partir da reorganização das escolas primárias rurais. Como é possível observar, a capa do livro que ilustra o capítulo II representa esse ideal. A letra “A” do título está estilizada em formato de uma habitação que representaria a escola primária e o seu papel na difusão de conhecimentos necessários para a atividade

¹⁹ Na reforma ficou responsável por realizar um censo escolar, identificando o número de escolas existentes e de matrículas, bem como de crianças em idade escolar que estavam fora da escola. Seria a partir do trabalho estatístico de Mennucci com esses dados que a reforma de ensino se fundamentaria.

agrícola. A ideia de “crise” que marca o título do livro se refere ao Mennucci consideraria um descompasso entre as necessidades do mundo do trabalho e os saberes escolares difundidos pela escola.

Um ano após a publicação do livro *Sud Mennucci* ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. A sua indicação ao maior cargo da hierarquia do ensino paulista está relacionada às relações que mantinha com os integrantes da Legião Revolucionária (LR), movimento que apoiou a “Revolução de 1930”²⁰. O interventor de São Paulo João Alberto foi substituído por Manuel Rabelo após desentendimentos com Miguel Costa. Rabelo indicou Mennucci à Direção do Ensino após Lourenço Filho pedir desligamento do cargo.

Figura 2- Posse de Sud Mennucci como Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo em 24/11/1931 que está ao centro da imagem de roupa clara. Do seu lado esquerdo está Lourenço Filho. Fonte: GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci: lembranças de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial. (s/d), p. 63.

Podemos considerar que a participação na administração do ensino, o seu envolvimento e prestígio alcançado entre a classe docente na criação do Centro do Professorado Paulista (CPP) satisfaziam os interesses de controle da classe docente pelo governo instituído. Porém, Mennucci ficou poucos meses no cargo, sendo substituído por

²⁰ A LR foi criada pelo General Miguel Costa e o Coronel João Alberto e Mendonça Lima. O primeiro foi nomeado Chefe da Força Pública e segundo Interventor do Estado durante o Governo Provisório de Vargas. A LR era composta por diversos intelectuais que tinham tendências ideológicas antiliberais e que defendiam a centralização política. Oliveira Vianna e Plínio Salgado fizeram parte dos quadros da entidade, sendo este último conhecido por sua liderança na Ação Integralista Brasileira. Mennucci assumiu a direção do jornal *O Tempo*, publicado pela entidade, porém desligou-se do cargo em janeiro de 1931 por não concordar em utilizar os bens do jornal *Correio Paulistano* destruído durante os conflitos armados. No mesmo ano foi nomeado diretor da Imprensa Oficial, ocupando o cargo até o final da vida com algumas interrupções.

João Augusto de Toledo. Em 1932, foi novamente nomeado ao cargo e tentou realizar uma reforma de ensino, na qual colocava em prática a reorganização da escola rural, da carreira docente e, por outro Decreto, criar uma Escola Normal Rural em Piracicaba. Diante do insucesso de ambos os projetos recebeu diversas críticas. Em resposta, publicou o livro *O que fiz e pretendia fazer*. Nele, apresentou diversos argumentos na tentativa de explicar como as mudanças no quadro do magistério e o aumento da fiscalização da prática dos professores, contribuiriam para resolver os problemas que envolviam a escola rural.

Os livros *Aspectos Piracicabanos da educação rural*, *Pelo sentido ruralista da Civilização* e *Ruralização* caracterizam o segundo momento de suas publicações. Neles, reiterava os argumentos históricos e sociológicos realizados nas obras anteriores e divulgava as experiências de ensino em escolas rurais e de formação de professores que seguiam orientações ruralistas. Nossa hipótese é a de que essa reorientação do sentido das obras, além de objetivar oferecer modelos para a prática dos professores, era uma resposta às críticas ao *ruralismo pedagógico* que foram realizadas por Fernando de Azevedo na conferência “A educação rural e seus problemas” em 1933 no Rio de Janeiro. Azevedo discordava que o objetivo da escola fosse fixar o homem na zona rural através de construção de uma “mentalidade ruralista”, pois considerava natural a aproximação da população do campo à “mentalidade urbana” porque era expressão de civilização e estava próxima da racionalidade científica ²¹.

O livro *Aspectos Piracicabanos de Educação* foi o primeiro texto publicado por Mennucci com o objetivo de divulgar as experiências ruralistas realizadas em Piracicaba quando atuou como Delegado de Ensino do município. Originalmente o texto é resultado da conferência de encerramento do Congresso de Ensino Regional realizado em 1934 naquela cidade. Nele, relatou o número de grupos escolares rurais construídos, a preocupação da administração em oferecer uma orientação de acordo com as ideias ruralistas, as concepções que nortearam a construção de programas de ensino e os resultados alcançados nas escolas rurais. É um texto que também objetivava instituir uma memória sobre o sistema de ensino rural do município. Mennucci afirmava que a construção de uma Escola Normal Rural em Piracicaba devia-se aos resultados positivos da reorganização do sistema de ensino rural cuja preocupação era atender a formação do trabalhador agrícola.

Pelo Sentido Ruralista da Civilização é um texto no qual Mennucci identificou as

²¹ O evento foi promovido pela Associação de Professores Primários e pela Liga de Professores e contou com o apoio da Diretoria Geral da Instrução. Em 1937, a conferência foi publicada como parte de um capítulo do livro “A educação e seus problemas”.

iniciativas oficiais no Estado de São Paulo cuja preocupação foi a organização dos programas de ensino das escolas rurais com o objetivo de adequá-los às características econômicas locais. Em sua narrativa, o CPP, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, a Sociedade Luiz Pereira Barreto e os Clubes Agrícolas são considerados as principais iniciativas e entidades promotoras dessas experiências. Teria sido por meio delas que se estimulou o debate sobre a formação específica para os professores das escolas rurais. Também destacava, com entusiasmo, as experiências ruralistas realizadas no Grupo Escolar Rural do Butantã e na escola localizada na Fazenda da Barra na cidade de Piracicaba. Do mesmo modo, parabenizava a criação da primeira Escola Normal Rural do país na cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará.

Ruralização foi escrito quando Mennucci assumiu pela terceira vez a Direção do Ensino Paulista. Nele, Mennucci defendia a importância econômica das cidades e do campo. Afirmava que o Brasil seria o maior país industrial do mundo, porém para que isso acontecesse seria necessário investir no desenvolvimento agrícola. Seria a agricultura responsável por promover o setor industrial. Lamentava que o Estado de São Paulo não tivesse incorporado em seu programa político uma formação específica para os professores rurais, assim como, teria ocorrido em outros Estados e países latino-americanos, a exemplo do México, Venezuela, Bolívia e Peru. Nesse sentido, ressaltava que a introdução das ideias ruralistas nas escolas primárias e na formação de professores dependeria da participação de um político comprometido com a *ruralização* do ensino. A nomeação de Fernando Costa, amigo de Mennucci, formado pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz de Piracicaba, é comemorada, pois representaria a possibilidade da construção de uma política educacional ruralista.

Os livros escritos por Sud Mennucci, além das representações construídas acerca da escola, da população e dos professores rurais, sustentadas por um capital cultural que se modificou de acordo com suas experiências sociais, problematizam a influência da *Escola Nova* na organização do sistema de ensino nacional. As obras revelam, ainda, que o modelo de formação de professores era um objeto de disputa central na organização do sistema escolar, pelo qual se tentava orientar segundo determinadas concepções educacionais.

Sud Mennucci também publicou textos nas revistas pedagógicas *Educação* e *Revista do Professor*. Eram dois importantes meios de informação, debate e discussão sobre os problemas educacionais, que circularam no estado de São Paulo. Nas revistas, notamos a

presença de propostas metodológicas para o ensino de diversas disciplinas, atividades e conteúdos para o trabalho nas escolas urbanas e rurais. A preocupação com a escola rural foi marcante nas publicações dos autores em ambas as revistas. Os textos discutiam desde as condições de estruturas físicas dos estabelecimentos de ensino, a organização dos conteúdos escolares de acordo com a realidade econômica e social das comunidades, relatos positivos de experiências desenvolvidas nas escolas rurais, até questões relativas à organização da carreira docente que beneficiassem a atuação dos professores na zona rural. Os autores dos textos objetivavam oferecer aos professores um conjunto de reflexões e saberes pelos quais pudessem orientar a sua prática no cotidiano escolar, justificando a necessidade de reorganização do sistema escolar e da formação de professores.

Pierre Caspard e Penélope Caspard (2002) e António Nóvoa (2002) têm destacado o papel da imprensa educacional como fonte para a história da educação, na medida em que seria um meio privilegiado para apreender a multiplicidade do campo educativo, a partir da perspectiva dos atores que atuavam no campo educacional, especialmente os professores. Os primeiros analisam o papel da imprensa de ensino na França, direcionada à leitura de professores. O objetivo das revistas pedagógicas era subsidiar reflexões teóricas, metodológicas sobre a escola, a criança e a didática das disciplinas. Havia um grupo de revistas que foi organizado para divulgar textos que oferecessem modelos de conteúdos, exercícios, propostas de divisão do tempo das aulas e avaliações para subsidiar a prática cotidiana em sala de aula. Os autores destacam, ainda, que os impressos tinham o objetivo explícito em divulgar “inovações” de programas, visando promover as matérias menos privilegiadas, a exemplo de ginástica, teatro escolar, história e geografia locais e a adequação pedagógica dos meios de comunicação ao ensino (rádio, cinema, etc). Também comentam a existência de revistas publicadas por associações ou movimentos que buscavam divulgar, sobre a retórica da originalidade, um modelo pedagógico “inovador” de criança, de escola e de sociedade.

Ao apontarem a relação entre os objetivos das revistas pedagógicas e os grupos que as editavam, podemos nos apoiar nos argumentos de António Nóvoa (2002) que considera as revistas um espaço de afirmação de um grupo. Dominar os meios de divulgação de textos nas revistas poderia, nesse sentido, colaborar para promover maior adesão às ideias de um grupo, que visa interferir na organização do sistema de ensino.

No Brasil, Denice Catani (2002) dedicou estudos sobre o significado da imprensa Pedagógica na construção do campo educacional paulista. Destacou que tais fontes permitem discutir uma diversidade de temáticas relacionadas à profissão, assim como, refletir sobre o

seu papel estratégico na construção da hierarquia social do campo, divulgando modelos para a prática docente, que eram sustentados por um discurso que se proclamava científico. (CATANI, 2002, 2003).

Podemos considerar que os grupos que dirigiam as revistas tentavam imprimir, a partir de seu capital cultural e social, suas ideias e valores como parte do conjunto de saberes e competências que era considerado necessário à profissão docente. Nesse sentido, as revistas educacionais também podem auxiliar tanto na construção de uma história social das ideias, pois permitiria identificar as referências de leituras dos autores, quanto compreender o seu uso para instituir um modelo de formação docente ²². No caso da *Revista do Professor*, editada pelo Centro do Professorado Paulista (CPP), Paula Perin Vicentini (1996) destacou a atuação de Mennucci na direção do impresso. Esta era uma posição estratégica no campo educacional, pois com o prestígio alcançado por sua passagem na Direção do Ensino e como presidente da associação, Mennucci utilizou a *Revista* para divulgar as ideias e experiências orientadas segundo as concepções do *ruralismo pedagógico*, justificando a criação de Escolas Normais Rurais.

Criada em 1934, a *Revista* tinha o objetivo de aperfeiçoar o *Boletim do Professor* (1932-1934), o meio impresso que, até então, divulgava as ações do CPP para os seus associados. O periódico deixou de ser publicado em 1965. Na década de 1940, ocorreu uma interrupção devido às dificuldades financeiras motivadas pela compra do terreno e da construção da sede própria do CPP. Vicentini (1996) identificou duas fases da *Revista*. A primeira vai de 1934 a 1939 e a segunda de 1949 a 1965. Nesse período, Moacyr de Campos assumiu a sua direção e também ficou responsável pelas ilustrações.

A primeira fase possui 22 números publicados. Neste período, Sud Mennucci foi o diretor do periódico e divulgou amplamente textos sobre o ruralismo pedagógico que foram escritos por professores, inspetores de ensino, diretores de escolas normais, jornalistas. A *Revista do Professor* não possuía um projeto educacional definido em seus editoriais, mas a ruralização do ensino aparece como uma bandeira levantada pelo CPP. (VICENTINI, 1996). Diversos temas também receberam destaque na primeira fase da publicação: os de cunho personalista que exaltavam a imagem de Mennucci, os de pretensa neutralidade política do CPP, a crise na reforma de seus estatutos, os que discutiam o *status* do professor, os que tratavam de uma crise econômica devido à compra da sede da entidade e aqueles que

²² A consulta à *Revista do Professor* foi realizada no Instituto Educacional Sud Mennucci pertencente ao CPP. A revista *Educação* encontra-se no arquivo *Paulo Bourroul* da Faculdade de Educação da USP.

relatavam as atividades recreativas da associação. Sud Mennucci publicou 8 textos que podem ser visualizados no quadro abaixo.

Revista do Professor (1934-1939)

<i>Data e número da Revista</i>	<i>Título</i>
N 01, ano I, março de 1934.	Escola Normal de Mirasol (p. 03)
N 04, ano I, junho e julho de 1934.	Um país que entendeu (p. 35)
N 05, ano I, agosto 1934.	Grandezas e misérias do magistério Rural (p. 25, 26 e 27).
N 11, ano II, 1935.	A lei de Malthus (p.03)
N 15, ano III Julho de 1936.	O rendimento escolar. (p. 13-15)
N 17, ano III, Novembro de 1936.	Educar (p. 01)
N 18, ano IV, março de 1937.	O problema Supremo (p. 01)
N 19, ano IV, maio de 1937.	A situação escolar da capital (p. 01)
N 21, ano IV, outubro de 1937.	Um artigo de Sud Mennucci na Assembleia Legislativa do Estado. (p. 26)

Na revista *Educação*, Sud Mennucci publicou 11 textos. Dos textos de Sud Mennucci 5 foram publicados no ano de 1929. No ano de 1931, quando ocupou a direção do ensino, apresentou uma comunicação na qual explicava a elaboração de uma reforma de ensino que seria realizada em 1932 visando a organização do ensino rural. Entre 1943 e 1945, quando ocupou o cargo pela terceira vez, publicou mais 5 textos. A revista *Educação* também desempenhava um papel significativo na construção do campo educacional, especialmente para a formação continuada dos professores. Editada entre 1927 a 1961, foi criada por iniciativa conjunta da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo (SESP)²³.

De acordo com Denice Catani (2003), Sud Mennucci é um dos principais colaboradores da revista ao lado de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Entre 1927 e 1930, os autores discutiram em seus textos os princípios e a fundamentação teórica da prática em sala de aula. Circularam textos sobre educação e saúde, ensino profissional, métodos da escola ativa e conferências, além de comunicados oficiais da Diretoria do Ensino aos professores. Também foi publicada uma série de textos, conhecidos como “A Escola Paulista” originada pelo debate entre Sud Mennucci e Renato Jardim, diretor da Escola Normal de São Paulo, realizado originalmente nos jornais. A análise desse material é indispensável para apreender a disputa entre os diferentes sujeitos sobre a organização do ensino paulista e a proposta de Mennucci de criação de Escolas Normais Rurais.

Quando Lourenço Filho assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública em 1930, a

²³ Esta última foi uma iniciativa criada em 1922 e propunha refletir sobre as questões educacionais em diferentes modalidades de ensino, realizar cursos, conferências e congressos educacionais e manter uma biblioteca pedagógica. (Nery, 2009).

revista *Educação* passou a ser chamada *Escola Nova*. Foram publicadas 5 exemplares coordenados pelo Diretor do Ensino. No editorial da primeira edição Lourenço Filho instituiu um discurso no qual é defendida a cientificidade dos conhecimentos educacionais vinculados na revista, principalmente, respaldados pelos estudos da psicologia infantil. Convocava os professores para apoiarem a construção de uma “nova” escola que seria capaz de cooperar com o desenvolvimento da nação. (CATANI, 2003).

Uma característica desse período foi a presença de textos de estudiosos estrangeiros sobre a relação entre educação e a saúde, textos sobre Psicologia Infantil, testes de inteligência e o papel educativo do cinema. Em 1931, após Sud Mennucci ocupar o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, a revista volta a ser intitulada *Educação*. A SESP retirou o seu apoio financeiro à publicação da revista.

A partir de 1941 até 1943 a revista não foi publicada pela alegação de falta de verba, pois um decreto instituiu que ela deveria ser distribuída gratuitamente aos professores. Então, a revista foi assumida pela Imprensa Oficial que tinha Sud Mennucci como diretor. Nesse período foi criada uma seção para divulgar as ações do CPP. Quando voltou a ser editada, os artigos passaram a tratar de temas sobre educação rural, saúde e educação cívica. É possível perceber que, enquanto Lourenço Filho e Sud Mennucci ocupavam a Direção do Ensino, a revista *Educação* passou a publicar textos de acordo com suas concepções pedagógicas, revelando o papel do periódico nas disputas pela organização do campo educacional. Abaixo segue um quadro indicando os textos escritos por Sud Mennucci.

Educação (1929 – 1948)

<i>Data e número da Revista</i>	<i>Título</i>
Educação. Mar; Vol VI; p. 259-264.1929.	O que o cinema não fez
Educação. Abr-Jun; Vol VII; p. 106-114.1929.	A literatura escolar e a escola activa (Transcriptação)
Educação. Jul-Set; Vol VIII; p. 145-163.1929.	O Vertiginoso crescimento de São Paulo
Educação. Jul-Set; Vol VIII; p. 309-317.1929.	Confêrencia na Associação de Educação de Bauru.
Educação. Out-Dez; Vol IX; p. 107-135.1929.	O ensino do vernáculo nas escolas primárias.
Educação. Ago-Set; Vol IV; p.3-11.1931.	A reforma do ensino rural em S. Paulo.
Educação. Jun-Dez; Vols XXX; p.3-5.1943.	Ler em seis horas.
Educação. Jan-Jun; Vol XXXI; p.3-11.1944.	Discurso Colação de Grau das Primeiras professoras ruralistas do Brasil
Educação. Jan-Jun; Vol XXXI; p.208 e 209.1944.	A glória dolorosa
Educação. Jul-Dez; Vol XXXII; p.91-95.1944.	Método Analítico
Educação. Jan-Jun; Vol XXXIII; p.237-239.1945.	Demografia Brasileira

Identificamos, ainda, diversos textos sobre educação rural na *Revista do Professor e Educação*. As referências podem ser visualizadas nos quadros que compõe o ANEXO I.

Com o objetivo de compreender as apropriações das ideias ruralistas de Sud Mennucci no campo educacional após o seu falecimento, realizamos a análise dos textos publicados entre 1949 e 1956 na *Revista do Professor, Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), cuja temática envolvia a educação rural. O ano de 1956 é emblemático para a pesquisa, na medida em que a *Revista do Professor* anunciou a construção da primeira Escola Normal Rural de São Paulo, que funcionaria anexo ao Grupo Escolar Côrte Brilho, localizado na zona rural denominada “Bairro do Chicó” em Piracicaba. No texto ressaltava-se que a iniciativa era uma concretização dos esforços realizados por Sud Mennucci pela especialização do magistério rural.

Entre 1948 e 1956, as revistas continuaram dedicando atenção aos problemas que envolviam a educação rural. Uma das principais características dos textos foi a preocupação de que o magistério precisava investigar a realidade econômica, social e cultural da população rural para relacioná-la ao ensino. Possuir conhecimentos sobre o trabalho agrícola também era considerado um requisito para a formação docente.

Acrescentamos a essa investigação a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a RBEP constituiu em iniciativa de circulação nacional e que congregou reflexões acerca da organização do sistema de ensino brasileiro. Foi um espaço no qual Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, defensores da *Escola Nova*, se reuniram e apresentaram os seus trabalhos. Entre os temas de destaque publicados na RBEP podemos citar os que trataram sobre a elaboração das Diretrizes Básicas para a Educação Nacional, a organização do ensino secundário e médio e o financiamento educacional. Também expressou preocupação com as metodologias de ensino e das disciplinas escolares, os testes escolares, os programas de ensino e a formação de professores primários.

Na RBEP, a discussão sobre a escola e a formação de professores rurais foi intensa. Identificamos 15 textos sobre a educação rural. A RBEP privilegiou a tradução de autores estrangeiros que relatavam experiências de formação docente nos EUA, México, Peru e no Líbano. Os relatos objetivavam subsidiar a elaboração de políticas educacionais brasileiras que estavam sendo construídas no período. As experiências nacionais também receberam destaque na publicação. Lourenço Filho aparece como o principal autor que se dedicou à formação de professores rurais. Em 1953 publicou um estudo comparativo entre a experiência

de formação de professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte e a realizada na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais. Nesse texto, o autor cita Sud Mennucci em nota de rodapé o apresentando como um dos principais divulgadores das ideias de Alberto Torres e do *ruralismo pedagógico* no país.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1948-1956)

Autor	Data e número da Revista	Título
Lourenço Filho	Vol. XX, Outubro/dezembro, 1953, nº 52.	A preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais.

A consulta à RBEP foi realizada na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP. Os demais textos sobre educação rural foram organizados no quadro que compõe o ANEXO II.

Na revista ***Educação*** encontramos apenas três textos sobre a educação rural. Em apenas um deles Sud Mennucci é citado. A referência é feita por Noêmia Saraiva de Matos Cruz. No texto “Educação Rural”, publicado em 1951, afirmava que a escola rural deveria incentivar a aprendizagem de conteúdos relacionados ao trabalho agrícola. Os outros dois textos discutiam questões relacionadas à infraestrutura das escolas rurais e apresentavam sugestões de metodologias de ensino e conteúdos para a disciplina “Trabalhos manuais”.

A publicação da revista *Educação* no período foi bastante irregular devido às dificuldades financeiras. Entre 1947 e 1950 a publicação foi interrompida. Em 1951 foram lançados os números 58, 60 e 61 na mesma edição. Não foi possível localizar o número 59. No mesmo ano, foi publicada uma edição composta pelos números 62,63, 64 e 65. Foi nesse ano, ainda, que a revista incorporou em seu título o substantivo *Revista* e, a partir do número 61, destacou a informação “(Nova Fase)” na capa. Entre 1952 e 1960 a revista não foi publicada. Em 1961, a revista voltou a ser impressa e os textos passaram a ser organizados por capítulo e segundo o nível de ensino: primário e médio. Também apresentava um capítulo para divulgação dos livros e temas de destaque que circularam em outras revistas educacionais brasileiras. De maneira geral, os textos tratam sobre metodologia de ensino, reflexões sobre método de alfabetização, a disciplina de Psicologia aplicada à educação, educação especial e o método Montessori.

Revista Educação (1948-1961)

Autor	Ano e número	Título
Noêmia Saraiva de Matos Cruz	Vol. XXXVII, nº 60 e 61, Setembro/dezembro, 1951	Educação Rural

Na *Revista do Professor*, identificamos 1 texto que cita Sud Mennucci em relação à formação de professores rurais e 11 textos que revelam indícios de que as obras e ações de Mennucci constituíram referência para os autores. Neles, é possível observar de que maneira os autores se apropriaram de suas ideias ruralistas e as utilizaram para analisar a formação magistério rural.

Revista do Professor (1949-1956)

<i>Autor</i>	<i>Ano e número</i>	<i>Título</i>
Angela Sodero Pousa	Ano XI, nº 16, maio, 1953.	A propósito da educação em meio rural

Textos com indícios de apropriação das ideias de Sud Mennucci

<i>Autor</i>	<i>Ano e número</i>	<i>Título</i>
Arnaldo Laurindo	Ano VII, nº 03, fevereiro, 1950.	A escola rural
Arnaldo Laurindo	Ano VII, nº 04, maio, 1950.	O professorado primário rural
Oscar Augusto Guelli	Ano VII, nº 05, agosto, 1950	O ensino nas escolas rurais.
Arnaldo Laurindo	Ano VIII, nº 08, maio, 1951.	Problemas do meio rural
Oscar Augusto Guelli	Ano X, nº 11, fevereiro, 1952.	O saneamento da zona rural.
Arnaldo Laurindo	Ano x, nº 12, maio, 1952.	Objetivos do ensino rural
Oscar Augusto Guelli	Ano X, nº 13, agosto, 1952.	O saneamento da zona rural.
Maria Terezinha Rebouças	Ano XII, nº 19, fevereiro, 1954.	Em prol do ruralismo.
Eunice Salles Rabello	Ano XII, nº 20, maio, 1954.	Sociologia da vida rural.
Eunice Salles Rabello	Ano XII, nº 22, novembro, 1954.	Sociologia da vida rural. (continuação).
José Francisco de Sá Teles	Ano XII, nº 24, maio, 1955.	Problemas básicos da escola rural – II

Também selecionamos 42 textos que prestavam homenagens póstumas à Sud Mennucci. Neles, existe uma narrativa que visa construir uma memória sobre suas ideias e atuação no campo educacional, que podem nos ajudar a refletir sobre a apropriação de suas ideias ruralistas. Um grupo destes textos destacou a sua imagem como “mestre-escola”, sendo poucas as referências ao seu pensamento ruralista. Paula Vicentini (1996) ressaltou em seu trabalho aqueles que vinculavam Mennucci à criação do CPP. Os autores afirmavam o seu comprometimento com a valorização da carreira docente.

Outro conjunto de textos foi escrito por amigos de Mennucci e por colegas de trabalho do CPP. Sua imagem era associada à da “justiça” e à “bondade”. Afirmavam que suas ações estavam orientadas pelo amor à profissão. Também encontramos aqueles que descreviam as homenagens realizadas em sua memória em algumas cidades do interior como Sorocaba, Mogi das Cruzes e Piracicaba. Foram narradas as inaugurações de hermas em praças públicas, de retratos em escolas das cidades do interior e missas anuais realizadas a cada dia 22 de junho em São Paulo, data de seu falecimento. Entre as homenagens, a da cidade de Piracicaba

recebeu destaque na *Revista do Professor*. Em sua cidade natal foi inaugurada uma herma em praça pública. O evento contou com a presença de políticos, professores, amigos e familiares do homenageado. Os textos vinculavam a imagem de Sud Mennucci à líder do magistério. O objetivo era estabelecer a identificação de Mennucci com o professorado. Poucos foram os comentários sobre as suas ideias ruralistas. Porém, os autores elogiavam a sua capacidade de analisar a realidade econômica e social brasileira e sua preocupação com a educação rural.

***Revista do Professor* (1949-1956)**

<i>Autor</i>	<i>Ano e número</i>	<i>Título</i>
Genésio de Almeida Moura	Ano VI, nº 01, maio, 1949.	Sud Mennucci
Licínio Carpinelli	Ano VI, nº 01, maio, 1949.	Sud - Coração
Moacyr Campos	Ano VI, nº 01, maio, 1949.	O CPP.
N. Souza Pinto	Ano VI, nº 01, maio, 1949.	Sud
Silveira Peixoto	Ano VI, nº 01, maio, 1949.	Leo Vaz e Sud
Cândido Mota Filho	Ano VI, nº 01, maio, 1949.	O adeus da Academia Paulista de Letras a Sud Mennucci.
	Ano VII, nº 02, setembro, 1949.	A fundação “Prof. Sud Mennucci.
	Ano VII, nº 02, setembro, 1949.	Sud Mennucci <i>in memoriam</i>
Trecho do discurso de Sud Mennucci no Primeiro Congresso de Ensino Regional	Ano VII, nº 02, setembro, 1949.	O elogio de Rui dentro da “oração à Bahia”
	Ano VII, nº 02, setembro, 1949.	Sud, o mestre
Mello Ayres	Ano VII, nº 03, fevereiro, 1950.	Sud Mennucci numa página de saudade
Moacyr Campos	Ano VII, nº 04, maio, 1950.	Sud está aqui
Elias José Ferrai e Cyro de Freitas Gaya (trecho de conferência)	Ano VII, nº 05, agosto, 1950.	Sud e Euclides
Deputado Valentin Amaral	Ano VII, nº 06, novembro, 1950.	A Glória de Sud
João Pandiá Calógeras	Ano VIII, nº 07, fevereiro de 1951.	Calógeras e Sud.
	Ano VIII, nº 08, maio, 1951.	Sud no coração de Piracicaba
	Ano IX, nº 09, agosto, 1951.	No dia de Sud
	Ano IX, nº 09, agosto, 1951.	Grupo Escolar Sud Mennucci.
Moacyr Campos	Ano IX, nº 09, agosto, 1951.	Presença de Sud
	Ano IX, nº 09, agosto, 1951.	Uma grande vida - Sud
Mennotti del Picchia	Ano IX, nº 09, agosto, 1951.	Monumento ao professor
Máximo de Moura Santos	Ano IX, nº 09, agosto, 1951.	Recordações de Sud
	Ano IX, nº 10, novembro de 1951	Sud Mennucci, o mestre
Mário Cavalcanti	Ano X, nº 13, agosto, 1952	Sud, o mestre.
	Ano X, nº 14, novembro, 1952.	Em memória de Sud Mennucci.
Angelina del Barco Pisero	Ano X, nº 14, novembro, 1952.	Al grand maestro Sud Mennucci
	Ano XI, nº 15, fevereiro, 1953.	Homenagem a Sud em Sorocaba
Trecho do Jornal de Piracicaba – 23/01/1983.	Ano XI, nº 16, maio, 1953.	Comovente homenagem.
Oscar Vilaça	Ano XI, nº 17, agosto, 1953.	Sud Mennucci e Itapetininga.
José Cardoso	Ano XI, nº 17, agosto, 1953.	Quando nasceu Sud Mennucci?
	Ano XI, nº 18, novembro, 1953.	Sud Mennucci – homenagem a sua memória.
José Francisco de Sá Teles	Ano XII, nº 19, fevereiro, 1954.	Evocando Sud Mennucci

Venâncio Gomes Filho	Ano XII, nº20, maio, 1954.	Sud Mennucci, o homem.
José Augusto Peireti	Ano XII, nº 22, novembro, 1954	Em Guararapes homenagem a Sud Mennucci.
Venâncio Gomes Filho (continuação)	Ano XII, nº 22, novembro, 1954	Sud, o homem.
(discurso de Mennucci na Inauguração da nova sede do CPP em 1938)	Ano XII, nº 22, novembro, 1954	Oração de agradecimento de Sud Mennucci
Romano Barreto	Ano XII, nº 24, maio, 1955.	“Crise Brasileira de Educação” de Sud Mennucci.
	Ano XIII, nº 25, agosto, 1955.	Em memória de Sud Mennucci.
Carta de Sud Mennucci enviada ao Prof. José Américo da Costa.	Ano XIII, nº 26, novembro, 1955.	Sud Mennucci e o ruralismo
	Ano XIV, nº 28, maio, 1956	A glorificação de Sud Mennucci em Sorocaba.
	Ano XIV, nº 30, novembro, 1956.	Escola Normal Rural de Piracicaba.
	Ano XIV, nº 30, novembro, 1956.	Sud Mennucci Homenagem em Mogi das Cruzes.

A este corpus documental foram incorporados os Anuários de Ensino de 1910, 1911, 1913, 1917, 1918 que estão disponíveis para *download* no *site* do Arquivo Público do Estado de São Paulo. Foram analisados os decretos publicados na década de 1910 pelos quais eram estabelecidos os programas de ensino para as escolas rurais e os que instituíam reformas gerais do ensino. Essa documentação encontra-se disponibilizada no *site* da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Utilizamos, também, os romances escritos por professores que nos ajudaram a discutir as problemáticas que envolviam o trabalho docente na escola rural e a formação de professores.

Destacamos a biografia escrita pelo neto de Mennucci, Ralph Mennucci Giesbrecht em 1997. Baseada em cartas pessoais, entrevistas realizadas com parentes e amigos de Mennucci, a narrativa exalta o seu interesse e dedicação aos estudos, a trajetória como jornalista, Diretor do Ensino paulista e presidente do CPP. As preocupações com a educação rural são associadas à sua experiência em escolas do interior de São Paulo. Suas ideias ruralistas são valorizadas na medida em que estariam baseadas em análises históricas e sociológicas sobre a sociedade brasileira, mas também constituem fundação para a sua imagem como líder do magistério. As ações em torno da melhoria da estrutura física das escolas e da organização da carreira ganham maior relevo na narrativa. A biografia de Mennucci visa a construção de uma memória positiva sobre suas ideias e atuação no campo educacional, apresentando-o como modelo para a formação do professor.

Consultamos o acervo *Sud Mennucci* do Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes, localizado em Piracicaba. O arquivo é composto de recortes de jornais sobre Sud Mennucci, de notícias sobre a educação rural em Piracicaba e da inauguração da herma em

sua homenagem na cidade; o livro *Aspectos Piracicabanos da Educação Rural*; um retrado pintado à óleo de Sud Mennucci ainda criança; o livreto produzido em 1948 pelo CPP no qual Moacyr de Campos produziu uma biografia de Mennucci; um caderno produzido por alunos de escolas de Sorocaba com textos em homenagem à Sud Mennucci a propósito de sua visita à cidade e a placa que foi fixada na escola onde nasceu. Estão expostos no museu um busto de Mennucci em tamanho pequeno e um suporte para canetas tinteiro.

No último ano da pesquisa, em contato com a pesquisadora Agnes Domingos Moraes, doutoranda pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita (UNESP), durante a participação no Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação realizado na cidade de Curitiba, soubemos da existência de um conjunto de documentos pessoais de Sud Mennucci que foram doados para o Centro de Documentação do Centro de Referência em Educação Mario Covas, localizado em São Paulo, capital. Entramos em contato com a instituição que estava transferindo parte do seu acervo para um prédio no bairro Armênia na zona norte. Essa documentação está distribuída em 11 caixas. Foi higienizada e separada de acordo com o ano de sua publicação. Podemos identificar dois tipos de documentos: os de ordem pessoal e oficial. Na primeira categoria podemos citar as cartas de professores que pediam à Sud Mennucci apoio na sua transferência das escolas rurais, de diretores também pedindo nomeação para o cargo de Inspetor de Ensino, cartas de familiares pedindo ajuda para a indicação de emprego. No âmbito dos documentos oficiais identificamos: ofícios do CPP, felicitações pela nomeação ao cargo de Chefe do Departamento de Publicidade do Ministério da Agricultura, pedidos para a realização de palestras, cartas da Academia Paulista de Letras. Ainda é necessário um maior investimento de leitura dessa documentação para identificar se há produções de Mennucci pelas quais elaborou reflexões sobre suas experiências sociais que colaborem para a compreensão do seu pensamento educacional.

As fontes selecionadas para o trabalho permitem acesso às representações sociais de Mennucci sobre a população, a escola e os professores rurais. Estas são potenciais para compreender de que maneira os indivíduos, a partir do contexto de ideias que marcam suas experiências históricas e individuais e suas posições em determinado campo, organizam e atuam na realidade social. A representação sobre a população rural, especificamente a construída sobre o “caipira”, é central para o entendimento de qual modelo de escola e de formação de professores seria adequado aos anseios e pretensões de civilização e modernidade.

Capítulo I

Nos trilhos da modernidade: política, sociedade e educação em São Paulo no final do século XIX e início do XX.

Figura 3 - O Violeiro, 1899. Óleo sobre tela. Dimensões: 1.41 x 1.72.
Autor: Almeida Junior. (1850-1899).
Acervo artístico da Pinacoteca do Estado de São Paulo. ²⁴

²⁴ O caipira paulista e a vida do interior foram temas de algumas obras do pintor piracicabano. Em “O violeiro”, exalta as manifestações culturais da população rural em oposição ao discurso de caráter civilizatório cunhado no interior do fenômeno da modernidade paulista.

I- A modernidade paulista: a construção do espaço urbano civilizado e do rural atrasado.

Desde os anos 1920, pelo menos, o caipira foi a figura simbólica da nossa consciência coletiva nos estranhamentos que nos faziam desejar o progresso e, ao mesmo tempo, temê-lo, nos adiantamentos que trazia, nas desigualdades que aprofundava e na nova discriminação que promovia. Sobretudo, privando o simples do acesso aos códigos próprios do mundo moderno. O caipira da anedota é o caipira da grande vendeta cultural e preventiva dos simples, dos que intuem os efeitos corrosivos do progresso social e sem compromisso com as tradições do povo. É esse o caipira simbólico que preside nosso entendimento crítico da modernidade e é dela parte e componente necessário. (MARTINS, 2011, p. 07).

O Brasil passou por várias transformações após a implantação do sistema republicano que incidiram econômica e culturalmente no cotidiano da população, além de promoverem sua reconfiguração étnica e social. Porém, é necessário adentrar na segunda metade do século XIX para compreender as iniciativas que subsidiaram essas mudanças, principalmente em São Paulo, que passou a ocupar uma posição de destaque no cenário político e econômico do país a partir do sucesso da produção cafeeira. Entre essas mudanças, destacamos a construção de ferrovias e a política de imigração nesse Estado, que tiveram papel significativo na reconfiguração econômica e cultural da zona rural e urbana, bem como na representação simbólica acerca delas.

A instalação de uma ampla malha ferroviária, desde 1867, foi responsável por dinamizar a economia paulista, baseada na exportação de café, facilitando a ligação do interior com o porto de Santos. A Companhia *São Paulo Railway CO Limited* seguida de outras, como a Mogiana, a Paulista de Estradas de Ferro, a Ituana, a Sorocabana e a Estrada de Ferro São Paulo-Rio de Janeiro construíram linhas ferroviárias independentes, mas que ligavam o interior paulista e a capital do Império à cidade de São Paulo. A rapidez e a tecnologia das locomotivas, que realizavam o transporte de pessoas e mercadorias, ao mesmo tempo em que alteraram a relação dos homens com o tempo lento vivenciado no interior, também subsidiaram o enriquecimento dos cafeicultores. Os apitos das locomotivas anunciavam para a população que a modernidade adentrava no seu cotidiano. (PRADO, 1971). Esta passou a ser associada à ideia de futuro e progresso. O passado passou a ser encarado como algo indesejável, porque pobre e retrógrado (MARTINS, 2011).

Muitas vilas incipientes cresceram com a instalação das estações ferroviárias e, em alguns casos, cidades foram fundadas. As linhas férreas cumpriram três funções: facilitar o escoamento da produção, a formação de um mercado interno consumidor e a ocupação de novas terras para ampliar a produção cafeeira. (NASCIMENTO, 2011). A representação literária sobre a chegada das composições nas cidades demonstra o seu significado econômico para o período. José Leonardo do Nascimento (2011) comenta sobre a imagem da ferrovia construída por Candido Portinari no poema “O menino e o povoado”. É um texto de característica autobiográfica, no qual Portinari se refere à Brodósqui, sua cidade natal, que surgiu a partir da estação ferroviária.

Num pé de café nasci
O trenzinho passava
Por entre a plantação

[...]
Parecia chuva de ouro
Que a locomotiva nas noites escuras espalhava,
Enchendo o espaço de fagulhas.

Feérico e inesquecível – nem o céu estrelado
Dava a sensação de glória
Ao coração fremente. (PORTINARI, *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 78 - 79).

As estradas de ferro produziram o que Nascimento (2011) chamou de efeito duradouro na economia de algumas cidades, mesmo passando por uma crise na produção motivada pela exploração predatória do solo. Citou o exemplo de Campinas que acabou se tornando um entreposto de troca e armazenamento de mercadorias. As locomotivas, portanto, aceleraram a dinâmica econômica das cidades, imprimindo um ritmo acelerado ao comércio do café, que até então era realizado no lombo de muares.

Porém, enquanto a “chuva de ouro” caía apenas no curso dos trilhos, a fumaça se espalhava pelo cenário rural, escondendo a cada passagem das composições a realidade social das camadas pobres que ali viviam. O entusiasmo com a modernidade dissipava-se junto com a fumaça, mas a imagem das locomotivas permanecia na memória, contribuindo para a construção de uma representação negativa sobre a população rural e de suas práticas culturais. Estas passaram a consideradas “atrasadas” porque não se adaptavam aos progressos trazidos pela modernidade.

Desde 1860 é possível observar que o homem do interior, o caipira, é descrito como um personagem que destoava do cenário da sociedade moderna. O viajante português naturalizado brasileiro, Augusto Emílio Zaluar, em suas narrativas de viagens, descreveu a

predominância da produção de café e a presença de um “tipo social” que seria específico da província de São Paulo: o caipira. Esse fazia parte de uma população “quase nômade” e que vivia em casas de taipas construídas com barro, considerados “toscos e mesquinhos albergues”. O caipira era considerado preguiçoso e indolente. Posteriormente, sua origem indígena foi enfatizada para comprovar tais características. Era um indivíduo que não possuía perspectivas empreendedoras em seu trabalho, na medida em que produzia para a sua subsistência:

À exceção das pessoas mais ilustradas, dos fazendeiros e comerciantes, o restante da população é naturalmente indolente, preguiçosa e alheia a todos os regalos da civilização, contentando-se apenas com qualquer meio de subsistência, sem se importar qual será a sua sorte no dia seguinte [...]. (ZALUAR, *Apud* NASCIMENTO, 2011, p. 29).

Na representação literária sobre o homem rural é possível identificar a ideia de “atraso” atribuída ao caipira em contraposição às ideias de civilização e moderno representadas pelo empreendedorismo do fazendeiro. O romance *Til* de José de Alencar, publicado em 1871, é exemplar desse caso. Sua trama é adaptada entre 1826 e 1848 e buscava retratar a vida social numa fazenda no município de Piracicaba. Nas análises de Nascimento (2011), o proprietário é visto como um empreendedor, pois teria transformado um sólo virgem em espaço de grande produção de café e de cana-de-açúcar. O dote que recebeu do casamento com a filha de um capitalista de Campinas e a fertilidade da terra contribuíram para transformar o que era um casebre caipira com algumas lavouras numa grande fazenda produtora de café. Os negros que trabalhavam na propriedade compunham o contingente daqueles que se dedicavam ao trabalho manual com as enxadas ou servindo à casa do proprietário. Os caipiras de origem negra exerciam a função de feitores de escravos, arrieiros das tropas e cuidavam da proteção da família do proprietário. O personagem principal, o bugre “Jão Fera” é um capanga, matador perigoso que prestava serviço aos senhores locais. Os escravos também são vistos como perigosos, pois poderiam ser estimulados à insubordinação pelos fazendeiros rivais. Já o personagem “Miguel”, que possuía uma ascendência branca, sintetizaria a representação do que era o caipira e qual e as expectativas sobre seus modos de vida. O personagem orgulhava-se do estilo caipira. Fumava cigarro de palha e usava expressões rudes nas conversas. Miguel se casaria com a filha do fazendeiro e, para isso, deveria modificar seus hábitos culturais. Por ter uma origem branca era considerado capaz de aprender os códigos da civilização. Alencar também faz uma narrativa sobre as casas dos caipiras. Eram de taipas, com rebocos nas paredes. Era possível observar entre os torrões

de barro as varas amarradas com cipó.

O romance de José de Alencar colocou em evidência a presença branca, negra e de uma variação étnica do caipira que vivia no campo. No romance destacava as relações conflituosas entre esses grupos, marcando-os como símbolo do que significava retrógrado e incivilizado. *Til* é um livro que pode ser representante de uma mentalidade que marca a:

[...] polarização cultural entre os sujeitos do progresso e os sujeitos do atraso, entre os que personificam todas as virtualidades da imensa riqueza gerada, principalmente pelo café, e os que personificam o mundo residual daqueles que a expansão econômica deixara à margem do desenvolvimento econômico e social, representados pelos caipiras. (NASCIMENTO, 2011, p. 04).

Mesmo à margem, o caipira branco seria o único capaz de chegar ao modelo de civilização de sociedade, enquanto ao negro não havia perspectivas para tal. Este era considerado “bruto” pela sua natureza e deveria continuar a servir com sua força de trabalho nas atividades pesadas. A proposta de José de Alencar, enquanto deputado da Assembleia Legislativa de São Paulo, acerca da educação que deveria ser oferecida aos negros após a abolição do trabalho escravo reafirmava as suas concepções literárias²⁵.

Os indígenas também sentiram os efeitos negativos da modernidade trazida pelos trilhos das ferrovias. A extinção dos indígenas Oti-Xavantes, que ocupavam o território nas margens do Rio Anastácio, e a expulsão dos Kaingangues da região do Rio Paranapanema e do Rio Tietê, evidenciavam os interesses dos grandes fazendeiros em aumentar suas terras e a produção, ocupando espaços geográficos pouco explorados e que poderiam ser alcançados pelas ferrovias. Antes mesmo da extinção do primeiro grupo citado, suas terras estavam sendo vendidas e escrituradas. A expulsão de suas terras ainda contou com a utilização pelos fazendeiros com a força de jagunços (MARTINS, 2001). Essa realidade se estende até os dias atuais e é alvo de denúncias pelos grupos indígenas que resistem ao interesse dos negócios agropecuários.

Os kaingangues, por sua vez, reagiram às estradas de ferro, organizando ataques à ferrovia, principalmente entre o trecho entre a cidade de Lins e Araçatuba. Os trabalhadores

²⁵ Fernanda de Jesus Ferreira em sua dissertação de mestrado intitulada “*A redenção do corpo e da alma*”: a representação literária sobre a educação dos escravizados em José de Alencar (1850-1875) fez um estudo sobre as representações literárias do escritor sobre a educação dos negros e confrontou com seus discursos políticos. A autora demonstrou que a ideia de que os negros não teriam capacidade intelectual para a aprendizagem corroborou com uma proposta de escola na qual o ensino para o trabalho fosse a alternativa adequada para a inclusão dos negros na sociedade brasileira. A dissertação foi defendida em 2012 na Faculdade de Educação da USP sob a orientação da Prof. Dr. Dislane Zerbinatti Moraes.

das empresas ferroviárias além dos ataques sofriam com a epidemia de doenças, a exemplo da febre-amarela. Já as empresas armaram seus empregados e promoveram ataques sistemáticos aos indígenas, reafirmando concepções que circularam no período sobre esses grupos. Exemplo disso foi a posição de Herman Von Ihering (1850-1930) na *Revista do Museu Paulista*, em 1907. O médico e zoológico e Diretor do Museu, afirmava que os índios paulistas não eram elementos de progresso e de trabalho. Isso era um problema para a colonização do estado e seu crescimento econômico. O extermínio dos Kaingangues era considerado o meio mais apropriado para que a civilização prevalecesse. (MARTINS, 2011).

Há uma variação do entendimento de como os negros, indígenas e caipiras poderiam fazer parte da economia e suprir as demandas de mão-de-obra nas fazendas de café. Enquanto ao negro previa-se a continuidade do aproveitamento da sua força “bruta” nas lavouras, os caipiras, embora tivessem um modo de vida distante das concepções de racionalização da produção agrícola, eram valorizados na medida em que poderiam passar por um processo de adequação ao modelo cultural “civilizado”. Já ao indígena sobrariam poucas chances de ser inserido na modernidade. A eles restava o extermínio ou processos de aculturação e miscigenação. Essa postura era defendida pelo historiador, linguista e engenheiro Teodoro Sampaio, filho de pai branco e mãe negra. (MARTINS, 2011).

A ideia de que o caipira poderia desenvolver o espírito empreendedor pela sua adaptação aos valores civilizados, satisfazia aos interesses dos fazendeiros que tinham seus negócios afetados pela legislação que, gradualmente, inibiu a utilização de mão-de-obra escrava. Até 1872, a população caracterizava-se pela presença de mulatos (42%), brancos (38%) e negros (20%). Cerca de 80% da população brasileira dedicava-se ao trabalho agrícola, 13% ao setor de serviços e 7% à indústria. (FAUSTO, 1995). Segundo Martins (2011, p. 30), “[...] o novo trabalhador requerido pela economia, em particular pela economia agrícola de exportação, teria de ser o homem socializado nas premissas do mercado, educado no mundo da mercadoria, da troca e do dinheiro”. Esses requisitos satisfaziam uma sociedade baseada no trabalho livre, na competição e no esforço pessoal, expressões da sociedade capitalista que se formava. Transformar a relação que o caipira tinha com o trabalho agrícola poderia colaborar para o desenvolvimento econômico.

O imigrante europeu foi considerado portador dos requisitos acima citados considerados necessários para o empreendimento dos cafeicultores. Além disso, a ideia de miscigenação poderia ser fator de elevação do país à condição de civilizado. A imigração intensiva entre 1886 e 1888 contou com o incentivo do estado de São Paulo. A escolha de imigrantes oriundos de regiões pobres, que pudessem trazer seus familiares e dependessem do

sustento dos fazendeiros, revelava a permanência de uma “mentalidade colonial” das elites brasileiras, que colocou os estrangeiros em condições parecidas com as relações escravistas. (MARTINS, 2011).

A vinda dos imigrantes para trabalhar nas fazendas de café foi financiada pelo Estado desde 1886, substituindo a iniciativa realizada pelos fazendeiros. O incentivo do governo do Estado contribuiu para a formação do capital dos fazendeiros, que não precisavam mais investir na compra e no transporte de negros. O grande número de estrangeiros ajudou, ainda, a diminuir o valor dos salários e suprir a mão-de-obra daqueles que retornaram ao país de origem. Porém, a vinda dos imigrantes não representou a substituição dos negros nas lavouras. Esses trabalhavam lado a lado. O imigrante desempenhou papel na ampliação da força de trabalho de que os fazendeiros precisavam. (MARTINS, 2011).

Com o fim dos ciclos econômicos da borracha, algodão, açúcar e o crescimento econômico promovido pelo café, a região sudeste, especialmente São Paulo, passou a receber um fluxo de imigrantes cada vez maior. Dos 3, 8 milhos de estrangeiros que entraram no Brasil entre 1887 e 1930, 2,74 milhões entraram entre 1887 a 1914. Durante a Primeira Guerra Mundial ocorreu um refluxo e a partir de 1918 uma nova corrente imigratória se estendeu até 1930. Após esse período a imigração europeia decaiu e a japonesa tornou-se predominante. Em 1920, São Paulo concentrava 52,4% dos estrangeiros. Os italianos, seguido dos portugueses e dos espanhóis foram os grupos que se concentraram em São Paulo. Muitos foram para as cidades, ao contrário do que aconteceu com a maioria dos japoneses. Juntamente com os sírio-libaneses e judeus representavam uma imigração voluntária, pois o governo de São Paulo somente custeava a viagem daqueles que trabalhariam nas lavouras. (FAUSTO, 2005).

Os migrantes também compuseram esse cenário da diversidade social de São Paulo. Minas Gerais e Bahia foram os estados de origem de um grande contingente de negros, pardos e mulatos que nos período entressafras se dirigiam até a região de Ribeirão Preto e da Alta Mogiana para trabalhar na colheita de café. Entre 1901 a 1920, contabilizou-se oficialmente a entrada de 67.326 de brasileiros no estado de São Paulo e de 823.642 estrangeiros. Já no período de 1921 a 1940, o número dos chamados “brasileiros” superou ao dos estrangeiros, 694.408 contra 666.921. Esses números não diferenciam os filhos de estrangeiros nascidos no Brasil. É possível observar que a entrada de imigrantes entre os dois períodos também se manteve alta (MARTINS, 2011) ²⁶.

²⁶ Os dados utilizados por José de Souza Martins foram retirados de: CAMARGO, José Francisco de. **Crescimento da população no estado de São Paulo e seus aspectos econômicos**. São Paulo:PE: USP, 1981.

A dependência econômica dos imigrantes em relação aos proprietários das terras repercutiu negativamente nesta política. Ao chegarem às fazendas contabilizavam a dívida da viagem e somente podiam comprar mantimentos nas vendas dos seus empregadores. Essa situação levou alguns países a questionarem e até mesmo cancelarem a imigração temporariamente para o Brasil. Este foi o caso da Itália (FAUSTO, 1995). Tal atitude revelava que a política de imigração também significava um investimento dos países europeus, pois estes retiravam um percentual do dinheiro que os imigrantes enviavam para os seus familiares nos países de origem. Nesse sentido, a imigração funcionava como uma moeda de troca. A Itália foi um dos países que cancelou temporariamente a vinda de imigrantes para o Brasil e fortaleceu essa política com a Argentina, considerado um país mais seguro para tal investimento (MARTINS, 2011).

Diante dessa situação, muitos imigrantes retornaram à Europa ou deslocavam-se para outras fazendas ou para os centros urbanos em busca de melhores condições de trabalho. Para conter a saída de mão-de-obra de suas terras os fazendeiros investiam na alteração das relações de trabalho. O sistema de colonato, por exemplo, segundo Boris Fausto (1995), foi uma tentativa de manter os imigrantes nas fazendas de café e estimulou a ideologia do trabalho e a ideia de ascensão social. As famílias de imigrantes ficariam responsáveis por cuidar da lavoura e da colheita do café. Receberiam um salário anual pelo cuidado e outro proporcional ao resultado da colheita. Os fazendeiros cediam moradia e uma pequena parte de terra para que os colonos pudessem se dedicar a outros tipos de lavoura. Havia ainda, os “contratos de formação”, destinados às novas lavouras. Os imigrantes cuidariam das plantações de café num período de 4 a 6 anos até que essa produção se estabilizasse. Em troca poderiam plantar outros gêneros alimentícios entre as filas dos cafezais. Além de produzir uma diversificação dos produtos agrícolas, esses tipos de relações de trabalho mantiveram os imigrantes nas fazendas, na medida em que tinham a possibilidade de se dedicar ao comércio local com seus produtos. (FAUSTO, 1995).

No início do século XX esse sistema demonstrava-se inviável na medida em que as inovações técnicas e o baixo rendimento do solo não recomendavam o plantio nas fileiras dos cafezais. Os colonos tiveram que deslocar suas lavouras para fora das plantações de café, gerando uma dupla jornada de trabalho e requerendo uma divisão do trabalho entre os integrantes das famílias. A desejada ascensão social na qual planejavam tornarem-se pequenos proprietários de terra ficava mais distante e exigiria maiores esforços. (MARTINS, 1998, 2011).

O governo paulista, através da Diretoria de Publicidade, departamento da Secretaria de

Agricultura, Indústria e Comércio do Estado de São Paulo (SAICSP) fazia a propaganda dos resultados da atividade agrícola no estado divulgando ideias contrárias à dependência econômica e a desigualdade nas relações de trabalho a que o imigrante estava submetido. No relatório de 1929, apresentado por Aristides Amaral, diretor de publicidade, o autor comentava a situação da pequena propriedade no Estado. Amaral (1929), baseado em estudos de Oliveira Vianna e autores estrangeiros, como Henry George, afirmava que o imigrante passou por um processo de aprendizagem de técnicas e de aquisição dos recursos para tornar-se proprietário de terra, por isso: “Nada o prende a grande propriedade. Da generosidade incomparável da terra resulta a impossibilidade de uma situação histórica de uma vinculação estreita e permanente entre a classe senhorial e o proletariado do campo” (p. 53). O excesso de terras, sua fertilidade e as moradias que eram disponibilizadas aos trabalhadores, ainda que o aluguel fosse retirado dos seus vencimentos, eram consideradas melhores do que as encontradas em sua terra natal. A partir desse argumento, também se construía uma dependência moral dos imigrantes em relação aos seus empregadores pela qual deveriam se sentir agradecidos por terem encontrado melhores condições de vida no país: “O retalho que cultiva, a choupana que abriga, são para ele a fortuna, a felicidade, a segurança da própria vida. Fixado nesse pequeno lote, não o abandona mais; sujeita-se a tudo para não o deixar. (p. 53).

Aristides Amaral também registrou a iniciativa do governo de São Paulo na construção de 10 núcleos coloniais. Instalados no interior de grandes propriedades, os núcleos constituíam-se numa pequena vila de casas nas quais os imigrantes estabeleciam suas moradias e possuíam seus lotes de terras para o cultivo. A emancipação desses terrenos, tão valorizada pelo autor, revelava o objetivo de fixar esses imigrantes na zona rural e dar continuidade às relações de trabalho na produção de café. As pequenas propriedades localizadas próximas das fazendas não se constituíram na liberdade do imigrante que continuava a vender o seu trabalho para os grandes proprietários. A iniciativa do governo também pode ser considerada uma alternativa para que os cafeicultores enfrentassem a crise de 1929. Tendo em vista o esgotamento do solo, a venda de pequenos lotes de suas terras ao Estado, tornou-se uma opção interessante para recuperar os lucros perdidos com a queda do preço do café no mercado internacional. Alternativa que se somava ao *Encilhamento* colocado em prática para aumentar o preço de venda do café.

O sonho dos imigrantes em adquirir uma propriedade em terras além-mar serviu para fortalecer e disseminar uma ideologia de valorização do trabalho agrícola, que encontrou no caipira sua oposição. O “espírito empreendedor” do imigrante produziu transformações na

representação acerca do homem rural e do seu modo de vida. Marilza de Oliveira (2009) estudou as representações sobre o caipira na imprensa paulista do final do século XIX ²⁷. Na sua pesquisa identificou que a literatura regional desse período contribuiu para a construção da imagem do caipira como um indivíduo desqualificado. A imigração europeia foi considerada referência, pois o estrangeiro seria dedicado ao trabalho, enquanto o caipira era visto como vadio, indolente e conformista em relação à sua vida. Essa imagem é reforçada pela diferença de tratamento dado ao estrangeiro que possibilitava, ainda que de forma dependente, o trabalho em lotes de terra pelos quais podiam se dedicar à sua produção particular. Enquanto isso, o elemento nacional, representado pelo negro e os despossuídos ficaram marginalizado desse processo.

Oliveira (2009) comenta que a imigração produziu uma alteração na produção literária de Euclides da Cunha que buscava representar o homem paulista como um sujeito nobre e corajoso. Após a imigração passou a ressaltar o que seria a decadência do homem rural. Euclides da Cunha morou no Vale do Paraíba e vivenciou os efeitos da crise na produção de café. A pobreza, marca do desinteresse dos cafeicultores pela região e reforçava essa visão do escritor e também a dos viajantes do século XIX, como o do já citado Augusto Emilio Zaluar.

Nos jornais paulistas e cartas de viajantes consultados por Marilza Oliveira (2009) aparecem três tipos de caipiras: o caipira-bandeirante, o caipira-homem do campo e caipira como sujeito preguiçoso. O primeiro é encontrado nos escritos dos viajantes entre o século XVII e XVIII. Os termos “ronceiros” e “habitantes do mato” para caracterizar o caipira, no entendimento da autora, podem estar associados à atividade do bandeirante. O falar rústico, “franco” e “direto” são caracterizações que reforçariam essa hipótese. Já nos jornais é predominante a utilização do termo caipira em oposição ao homem da cidade. Essa utilização é frequentemente utilizada a partir do crescimento demográfico de São Paulo, da chegada dos imigrantes e da crescente urbanização. O isolamento e a falta de comunicação da zona rural são associados à ignorância. Em 1865 foi publicada uma carta no *Correio Paulistano* denunciando o insucesso das atividades de um médico recém-chegado à capital paulista que realizava tratamentos a partir da homeopatia. Nela, é possível perceber a associação entre o homem rural e a ignorância.

Infeliz homeophata!... antes não tivesse vindo à S. Paulo.

Por certo daria um passo muito mais acertado se tivesse procurado um lugar mais inculto, aonde o homem do mato e o caipira fossem seus

²⁷ A autora se dedicou na pesquisa à análise dos aspectos linguísticos presentes nas cartas enviadas aos jornais de São Paulo que fizeram referência ao caipira.

únicos fregueses, e onde sem receio de objeção pudesse fazer passar um gato por lebre. (*Correio Paulistano*, 02.01.1865, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 222).

Oliveira (2009) considera que a instalação da Faculdade de Direito contribuiu tanto para uma alteração nos hábitos linguísticos dos paulistanos, quanto na construção da imagem do homem rural como ignorante. Em uma das cartas, o autor lamentava que os formados pela Faculdade de Direito tivessem que atuar nas zonas rurais onde existia gente ignorante. A oposição entre urbano/rural significando progresso/atraso é orientadora da visão que vai se constituindo no período.

[...] ora, como é que mocinhos criados no meio da gente civilizada, frequentando theatros, bailes, hotéis, bilhares, passando vida de gente civilizada, gastando 5, 8, 10 contos de reis por anno pode lá ir para o mato ser juiz, advogado e aturar homens com costumes do tempo da serração da velha, e ainda em cima de caipiras. (*Correio Paulistano*, 18.12.1863, *apud*, Oliveira, 2009, p. 224).

A partir da diferenciação entre o rural e o urbano surgem o “caipira presumido” e o “caipira-caipira”. O primeiro é o que procura adequar-se aos padrões citadinos, mas sempre considerado um incivilizado e o segundo é o que possuiria “sangue indígena”, portanto, teria comportamento preguiçoso e vadio. No jornal *Gazeta de Campinas* do ano de 1870, Oliveira (2009) encontrou uma descrição sobre esses dois tipos.

O caipira presumido é o que se julga muito civilizado, bonito e sábio. Quando aparece na cidade, é no rigor da moda, mas com pouco gosto. (...) Fala muito alto, com modo dominador, e pensa ser um sábio que a todos espanta. [...] tem o defeito de gostar de por alcunhas. É outro sinal de falta de civilização. [...] O caipira-caipira quase sempre tem algum tanto de sangue índio. Arma uma vendinha com meia dúzia de garrafas vazias, e outras cheias de aguardente, alguns biscoitos e cigarros e deitado em uma rede, no fundo da venda, a custo se levanta para vender um vintém de pinga, em quando o estrangeiro está sempre trabalhando, [...] O caipira, é vadio. (*Gazeta de Campinas*, 1870, *Apud* Oliveira, 2009, p. 224).

Já no livro *Urupês* de Monteiro Lobato, o personagem principal identificado pelo termo “caboclo”, aparece como alguém avesso à ideia de civilização e à modernidade. A chegada do imigrante italiano e da ferrovia aparece como símbolo de valorização do trabalho e da propriedade. Enquanto isso, o caboclo se afastava para um lugar mais obscuro do que a margem que já ocupava na sociedade. Oliveira (2009) retirou da obra um trecho em que o

autor criticava o caboclo por ser inadaptável. Apesar de afirmar que era um “parasita”, notamos que o texto trata do processo de exclusão do trabalho agrícola e que a sua recusa ao moderno e civilizado poderia significar sua oposição à exploração do seu trabalho:

Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, semi-nômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele fugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau e o isqueiro de modo à sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se. (Lobato, 1955, p. 271, *apud*, Oliveira, 2009, p. 211).

Carmen Lucia de Azevedo (2012) em sua tese de doutoramento ressaltou que a construção da personagem do Jeca Tatu tem origem no contexto em que Monteiro Lobato passou a administrar parte da fazenda de café, no município de Taubaté, que recebeu de herança do avô em 1911, o Barão de Tremembé. Anteriormente, Lobato estudou na Faculdade de Direito em São Paulo e, nesse contexto, também se dedicou à produção literária. Logo após a conclusão do curso atuou como Promotor de Justiça na região de Areias no Vale da Paraíba. Dedicou-se, ainda, à carreira jornalística publicando em pequenos jornais do interior e, em 1913, começou a colaborar em grandes jornais da capital, a exemplo do *Correio Paulistano*.

Em termos literários, em suas correspondências com Godofredo Rangel, amigo da Faculdade de Direito e participante do Cenáculo, grupo de alunos que se reuniram em torno do seu gosto pela produção literária, Lobato comentava que o personagem que estava construindo era uma crítica à literatura inspirada pelo romantismo na qual o homem rural era retratado pela força, bravura e inteligência. Entendia que os escritores não conheciam a realidade rural do país e, por isso, o retratavam de maneira deturpada. Afirmava que era preciso construir uma literatura arraigada à realidade brasileira e que não fosse uma “macaqueamento do francês”. (AZEVEDO, 2012).

É certo que a referência do urbano como símbolo de progresso, o contato com o homem rural, representado pelo caboclo e suas práticas agrícolas tradicionais em comparação com o trabalho desenvolvido pelos imigrantes, constituem o esquema pelo qual construiu o Jeca Tatu.

Contar a obra de pilhagem e depredação do caboclo. A caça nativa que ele destrói, as velhas árvores que ele derruba, as extensões de matas lindas que ele reduz a carvão [...]. Queima toda uma face de morro para

plantar um litro de milho. E assim por diante. E um dia aparece o pó da Pérsia que afugenta a piolhada: o italiano. Senhoreia-se da terra, cura-a, transforma e prospera. O piolho, afugentado, vai parasitar terras mais distantes. (*As cartas de Gleyre*, 20/10/1914, Apud AZEVEDO, 2012, p. 28).

A irritação com as queimadas realizadas pelo caboclo levou-o a escrever o texto “Uma velha praga” que foi publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* no ano de 1914. Dois meses depois publicou outro texto com o título “Urupês”, nascendo, assim, o Jeca Tatu. Os dois textos foram acrescentados ao livro de contos *Urupês* em 1918. A preguiça e a ignorância eram as principais características desse homem rural que vivia do que a natureza lhe dava e que não tinha outros objetivos na vida. (AZEVEDO, 2012).

Em 1918, Lobato entrou em contato com as teorias higienistas e os estudos de Belisário Pena e Artur Neiva, médicos do Instituto Oswaldo Cruz, que fizeram uma descrição da zona rural brasileira a propósito das expedições científicas. Após ler “Saneamento do Brasil” Lobato aderiu a uma campanha que visava desenvolver a consciência sanitária nacional. Escreveu em jornais diversos artigos que foram publicados pela Sociedade Eugênica de São Paulo em forma de livro “Problema Vital” (1918). É nesse momento em que o “Jeca Tatu” passou por uma transformação. Não era mais considerado um homem preguiçoso e ignorante, mas doente. Isso explicaria a sua improdutividade (AZEVEDO, 2012).

O exagero das características do “Jeca Tatu” ganhavam contornos maiores quando as rápidas transformações urbanas e industriais povoavam o imaginário da população, concretizando a sua relação com a modernidade. A oposição entre o rural/atrasado/ignorante e cidade/progresso/civilização são acentuadas, obscurecendo o papel da economia cafeeira no desenvolvimento industrial e urbano na cidade de São Paulo. A agricultura foi um fenômeno singular em São Paulo, como ressalta Martins (2001), pois com os lucros do café a elite cafeeira investiu também na industrialização. As relações de trabalho não mediadas necessariamente pelo assalariamento, que tiveram significativo papel na redução dos impactos de uma economia de tradição escravista, produziram uma circulação monetária que favoreceu o desenvolvimento e a diversificação de um mercado interno. O aumento da produção de café e o crescimento populacional exigiram a fabricação industrial de meios e materiais necessários para o trabalho e o armazenamento de café, além de produtos básicos para o consumo interno. Ferramentas, tecidos, calçados e alimentos são exemplos de produtos que alavancaram a industrialização na cidade de São Paulo. Em 1907 São Paulo possuía 376 fábricas e 24.186 operários. A maioria era de pequenos estabelecimentos e possuíam menos

de cinco trabalhadores cada, que atendiam demandas locais e regionais de alguns produtos. Grandes indústrias foram construídas e se desenvolveram inicialmente no interior, a exemplo da Matarazzo em Sorocaba. (MARTINS, 2011).

A ligação da cidade de São Paulo pela ferrovia com o porto de Santos tornava a capital a principal distribuidora de produtos importados e um local de comércio e armazenamento de produtos. Foi entre 1890 e 1900 que a cidade passou de “64.934 para 239.820 habitantes, registrando uma elevação de 268% em dez anos [...]”. (FAUSTO, 1995, p. 286). A cidade oferecia também uma variedade de opções de trabalho no artesanato, no comércio de rua, nas pequenas fábricas, nos bancos que ali se instalavam e no serviço público. Também era procurada pelos profissionais liberais.

O comércio internacional de café captava o dinheiro estrangeiro necessário para comprar o maquinário industrial. O governo federal concedia empréstimos para a compra de maquinário e isenção de impostos para a instalação de indústria de base. Em período de desvalorização da moeda incentivava o mercado nacional. Mesmo com o constante crescimento demográfico e a industrialização em 1920 dos 9,1 milhões de habitantes o Brasil mantinha 69, 7 % desse contingente nas atividades agrícolas, 13, 1% estavam na indústria e 16, 5% nos serviços. (FAUSTO, 1995, p. 281-282).

No cenário industrial, a Companhia Antarctica destacava-se inserindo uma divisão do processo produtivo e contribuindo para alavancar a fabricação industrial de vidros pela Vidraria Santa Marina instalada na capital. O café, inicialmente, teve importância nesse crescimento, pois com o aumento da sua produção o vidro foi o principal suporte para o seu armazenamento. Para Martins (2011), estas inter-relações entre as indústrias favoreceram a constituição de um grupo de empresários dinâmicos, que investiam na produção agrícola, na industrial e no comércio.

Ainda segundo o autor, Antonio da Silva Prado foi um exemplo de empresário que buscava diversificar as sua área de atuação. Filho de fazendeiros que se dedicavam à produção açucareira, Prado investiu na carreira política como Senador e Ministro do Império. Em sua atuação política derrubou o veto dos fazendeiros paulistas contrários à abolição do trabalho escravo e apoiou a política de imigração europeia para substituir essa mão-de-obra nas fazendas de café. Foi também banqueiro, acionista da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, exportador de café, industrial, fundador da vidraçaria Vila Mariana e prefeito de São Paulo por 11 anos. Neste cargo um dos seus investimentos foi reurbanizar a cidade. No caso do comércio, Francesco Matarazzo se destacou iniciando suas atividades industriais com uma

pequena fábrica de banha, em 1907, na cidade de Itapetininga²⁸.

Os lucros gerados pelo trabalho escravo, a imigração, o crescimento populacional e a participação da elite cafeeira na política foram fundamentais para o processo de industrialização de São Paulo. No plano político, a Constituição de 1891, inspirada no modelo liberal norte-americano que instituiu o federalismo, permitiu maior participação dos estados na organização do sistema tributário. A renda gerada pela produção de café passou a ser aplicada na melhoria da infraestrutura necessária para o crescimento dos negócios agroexportadores e industriais das elites oligárquicas paulistas. (FAUSTO, 1995).

Foi através da organização das eleições presidenciais, pelas quais se escolhia entre os estados o representante que daria continuidade à política econômica vigente, que a elite cafeeira paulista defendeu seus investimentos tanto na agricultura, quanto na indústria. Esse esquema foi subsidiado por uma estrutura social de características clientelistas²⁹. Além disso, as fraudes eleitorais também marcavam o processo político republicano (FAUSTO, 2011).

Em termos econômicos, o governo federal regulava as taxas cambiais de acordo com o aumento ou a queda da produção de café. Desse modo, os cafeicultores mantinham suas bases de lucros, independente das variações no valor da moeda brasileira. O Convênio de Taubaté (1906) resultou dessa política de intervenção do Estado na comercialização do café. O governo ficaria responsável por comprar o excedente do produto para vendê-lo quando fosse oportuno economicamente. A expectativa era de que essa aquisição da safra excedente produziria uma redução da oferta e, consequentemente, na alta do preço do produto. Com o apoio de empresas estrangeiras para a estocagem e um empréstimo de 15 milhões de libras emprestados pelo governo federal foi possível dar continuidade a essa política econômica. Essa relação continuou até 1924 quando o governo federal parou de financiar a política dos

²⁸ Matarazzo modernizou a produção de banha a partir do crescimento demográfico da cidade de São Paulo, que se tornou sua principal consumidora. A aplicação da divisão do trabalho industrial e a compra de porcos dos criadores da região de Sorocaba permitiram que ampliasse seus negócios. No bairro do Brás construiu um moinho de trigo e uma fábrica de tecelagem que produzia os sacos para o armazenamento do produto. (MARTINS, 2011).

²⁹ Baseado na troca de favores eleitorais, seus principais beneficiários foram os chamados coronéis, proprietários rurais que possuíam influência no poder local. As desigualdades sociais, a precariedade de serviços oferecidos pelo Estado e a instabilidade da carreira pública são elementos que contribuíram para o fortalecimento desse tipo de relação entre o Estado e a sociedade. Em alguns estados brasileiros, os coronéis exerceram sua influência política com muita autonomia e chegavam a forçar prefeitos a pedirem demissão, caso esses não atendessem os acordos eleitorais. Eram os coronéis que assediavam os eleitores a votarem no candidato de seu interesse em troca dos mais variados favores, como, um par de sapatos ou nomeação do professor para uma escola. Alguns estabelecimentos de ensino eram instalados nas fazendas dos coronéis, pois também funcionavam como moeda de troca. Para os fazendeiros era uma forma de manter um domínio ideológico sobre a população e para os políticos a garantia de votos nas eleições. Em São Paulo, o questionamento do poder dos coronéis ocorreu através de reformas na administração pública. Com o crescimento da máquina política em 1906, o governador Jorge Tibiriça, estabeleceu uma política de carreira para o serviço público e, em 1921, Washington Luís iniciou a profissionalização do magistério (FAUSTO, 2005).

cafeicultores. (FAUSTO, 1995).

Para enfrentar as oscilações do mercado internacional, a alternativa foi estabelecer com Minas Gerais, outro pólo produtor cafeeiro, acordos políticos pelos quais poderiam manter seus interesses econômicos com a intervenção do governo federal. A chamada política do “Café-com-Leite” estabeleceu um acordo entre os dois Estados pelo qual os candidatos à presidência se alternariam no poder. O não cumprimento do acordo por Washington Luís, que indicou outro paulista, Júlio Prestes, para à presidência abalou o apoio de Minas Gerais, que tinha sido importante para a estabilidade econômica durante a Primeira República. (FAUSTO, 1995).

Foi essa política que assegurou aos fazendeiros a dinamização dos seus negócios no setor industrial, que aos poucos foi ganhando maior centralidade na economia do país. Os fazendeiros cada vez mais estabeleciam residência nas cidades, especialmente em São Paulo, onde poderiam melhor administrar os seus empreendimentos. O crescimento das cidades, dado os investimentos na infraestrutura urbana, que por sua vez, dinamizava a indústria, reforçava o imaginário pelo qual as elites cafeeiras expressavam o seu desejo pela modernização.

O crescimento industrial se opunha a uma cidade na qual o perímetro urbano era restrito. São Paulo possuía ruas de terras por onde os cavalos puxavam carroças; vacas, bezerros e porcos pastavam dividiam a calçada com os transeuntes; ainda havia o costume de jogar o lixo e as fezes nas ruas centrais e na Várzea do Carmo; alguns indivíduos de banhavam-se nus à luz do dia no Rio Tamanduateí; os busca-pés soltos em homenagem à São João, que atingiram as janelas da Igreja da Sé em 1862, revelavam a presença da cultura rural; as quitandeiras e seus produtos trazidos pelos tropeiros rodavam a cidade; as festas populares, principalmente as de caráter religioso, tomavam os espaços do trânsito das pessoas. As reclamações de moradores nos jornais da cidade demonstram a representação que os indivíduos construíram sobre a rua e as atividades que nela aconteciam. As reclamações condenavam as “velhas” ruas que não correspondiam à ideia de saúde pública e racionalidade que se estabeleciam em contraposição às “novas” ruas. Nestas, a modernidade se fazia sentir, pois havia sistema de esgoto, os bondes e as pessoas poderiam transitar ordenadamente e a iluminação pública permitira a realização dos passeios à noite. As inovações tecnológicas e a racionalização do espaço das ruas faziam parte de um conjunto de transformações econômicas pelas quais era preciso melhorar a circulação de mercadorias na cidade, tendo em vista o objetivo de torná-la entreposto comercial e financeiro da produção de café (FREHSE, 2005).

A riqueza do café materializava-se nas reformas das casas, nos palacetes dos

cafeicultores construídos no bairro Campos Elíseos. A instalação de iluminação pública a gás, a reforma de parques, a exemplo do Parque da Luz, a construção e alargamento de ruas e avenidas, a chegada do serviço telefônico, a captação de água e esgoto, a instalação de bondes puxados por animais modificaram o cenário rural da cidade, propiciando a sua vinculação com a ideia de progresso e de civilização. Em 1900 a empresa canadense *The São Paulo Light and Power Company Limited* instalou os bondes movidos à energia elétrica. Tempos depois foi escolhida para realizar o fornecimento de energia elétrica para as casas e vias públicas (FREHSE, 2005).

A influência francesa na cultura intensificava-se na medida em que os cafeicultores investiam em viagens à Europa onde entravam em contato com costumes e novidades que traziam para os trópicos. Os costumes dessa elite passaram a ser cada vez mais europeizados. O vestuário e as revistas comprados nas viagens denotavam o desejo de fazer parte do que era considerado civilizado. Era comum falarem em francês nos círculos de sociabilidade, bem como em salões de festas e clubes que foram construídos para que compartilhassem suas experiências e pudessem expressar a sua inserção na modernidade. O Teatro Municipal, projetado por Ramos de Azevedo e que foi inaugurado em 1911, é um exemplo da inspiração francesa na arquitetura paulista, expressando o clima da *Belle Époque*.

As transformações urbanas e industriais de São Paulo não produziram apenas benefícios para a vida na cidade. Na prática ocorreu um processo de segregação dos pobres no espaço urbano que passou a ser visto como lugar de higiene e de civilização. Os costumes e hábitos cotidianos dos imigrantes pobres, os negros libertos e seus descendentes eram desprezados pela elite, pois não faziam parte do padrão europeu de família e de sociabilidade. O poder público desprezava os hábitos e condições de vida das camadas populares tanto no espaço público, quanto no privado. Diversos projetos de reurbanização de lugares frequentados pela camada pobre foram desenvolvidos sob o argumento de que serviam à vadiagem, à promiscuidade e à bandidagem. Em São Paulo, a Várzea do Carmo, próxima a Praça da Sé, passou por um processo de urbanização cujo objetivo era transformá-la em parque segundo um modelo francês. (SANTOS, 2003; RAGO, 1997). O mesmo aconteceu com a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos que foi demolida em 1904. Localizada em frente à Rua XV de Novembro, comercialmente uma das mais frequentadas pela elite no centro da capital, reunia os negros e os então denominados afrodescendentes em batuques, sambas e demais manifestações africanas e indígenas. Em 1906 a Igreja foi reconstruída no Largo do Paissandú. (SANTOS, 2003; RAGO, 1997).

As transformações econômicas e sociais engendraram mudanças no comportamento

das elites, que passaram a circular pela cidade com maior intensidade. O policiamento das ruas foi reforçado de modo a garantir a tranquilidade dos passeios. Muitos dos que eram chamados de “nacionais” foram presos sob a acusação de “vadiagem”, enquanto os imigrantes, bêbados, briguentos, anarquistas, socialistas, feministas, grevistas, negros que jogavam capoeira, praticantes do candomblé e curandeiros foram acusados de “desordem”. (WISSENBACH, 2006).

O processo de verticalização de São Paulo e o alargamento de ruas e avenidas também significou o combate à presença da população pobre no centro da cidade. Os casarões do tempo colonial e casebres foram derrubados, obrigando os pobres a se dirigirem para os terrenos mais baratos e alagadiços que ficavam perto das indústrias. Mais tarde, essas ocupações deram origem aos bairros operários. Nas habitações dos pobres, a vida insalubre era comum. A formação de cortiços predominou e diferentes pessoas compartilhavam as mesmas dependências e quartos. Não raro os quartos de dormir também abrigavam a cozinha. As calçadas eram utilizadas como salas de estar. As difíceis condições de moradia, nas quais as pessoas dividiam o espaço com os animais, o uso coletivo do tanque de lavar roupas e a falta de um sistema de saneamento básico transformaram essas regiões em focos de epidemias, como febre-amarela, peste bubônica, tuberculose, malária, entre outras. (WISSENBACH, 2006; MARTINS, 2006).

Uma das soluções encontradas pelo poder público foi a construção das vilas operárias em bairros distantes do centro. Localizadas próximo às indústrias, essas vilas se constituíram em instrumento de disciplina e de vigilância social. O valor do aluguel era descontado do salário dos operários e junto às casas foram construídos parques, campos de futebol, creches, farmácias, armazéns e igrejas. Era proibido ingerir bebidas alcóolicas e um toque de recolher assinalava o fim do dia. Toda essa estrutura estava organizada com o objetivo de afastar os indivíduos dos bares e evitar que as crianças ficassem na rua, considerado o lugar da delinquência. O espaço da casa deveria servir para estreitar as relações familiares e valorizar o casamento. É possível perceber que havia um projeto moralizador das relações sociais cujo suporte seria a união familiar. Desse modo, pretendia-se formar um trabalhador obediente e eficiente. A mulher desempenharia importante papel na sociedade disciplinada. Ela seria responsável pela higiene da casa e zelar pela saúde do corpo do marido e dos filhos. (RAGO, 1997).

Todavia não eram todos os operários que tinham acesso às vilas operárias e tão pouco as outras camadas da população pobre. O poder público, ainda, investiu na elaboração de leis que proibiam a construção de cortiços e o fechamento dos existentes, caso passassem por uma

vistoria e não fosse recomendado o seu funcionamento. Essas ações acabavam expulsando ainda mais os pobres da região central. Essa parcela da população se alocava em outras regiões ainda mais afastadas para viver em condições precárias.

Em seu estudo, o historiador Nicolau Sevcenko “A cidade metástases e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia paulista” reconhece o papel da empresa *Ligth* e da especulação imobiliária na formação da periferia de São Paulo. Habitado por negros, indígenas e imigrantes, o morro da Glória, atual bairro da Liberdade, sofreu um processo de ocupação do espaço pelas elites que ali construíram seus palacetes, expulsando a população pobre para a periferia. O bairro tinha posição privilegiada. Estava próximo ao centro comercial da cidade formada pela Rua XV de Novembro, o Largo de São Bento e o de São Francisco. O que antes era considerada a parte “maldita” da cidade, pois também abrigava o pelourinho, a casa da pólvora, local onde eram armazenadas as munições e armamentos, a cadeia municipal, o matadouro e o mercado de carnes, foi aos poucos cedendo espaço para o interesse imobiliário. O papel do transporte público era levar as pessoas para o trabalho. Assim, mantinha-se o trabalhador disciplinado e ao mesmo tempo longe do espaço “civilizado”. Sevcenko também nos mostra no livro “A revolta da Vacina”, que a resistência das camadas populares ao processo de expulsão foi intensa e tinha o papel de questionar os interesses econômicos que envolviam o espaço urbano.

As greves operárias em São Paulo também revelaram a resistência no que diz respeito às contradições vivenciadas nas relações entre patrão e trabalhador na cidade moderna. A falta de segurança, a extensa carga horária de trabalho, os baixos salários, e a rígida disciplina, que previa até mesmo castigos corporais, para que os empregados não conversassem ou trocassem informações, foram motivos para organização dos trabalhadores. Porém, essa organização em sindicatos teve seus impedimentos³⁰. Muitos eram estrangeiros e temiam a sua deportação. Além disso, havia muita mão-de-obra disponível, o que facilitava a demissão e a contratação de novos empregados que também receberiam baixos salários. A primeira grande greve ocorreu em 1917, no contexto da Primeira Guerra Mundial, agravada pela crise econômica que atingiu setor alimentício. (FAUSTO, 1995).

Podemos perceber que a política republicana e seus interesses econômicos no financiamento da agricultura de exportação do café, a opção pela mão-de-obra imigrante nas

³⁰ Existiram diferenças entre o tipo de ideias sindicais que circularam em São Paulo e no Rio de Janeiro. Enquanto no primeiro estado os sindicatos grevistas foram influenciados pelo anarquismo, principalmente da experiência italiana, pelo qual acreditavam a tomada do poder da burguesia através de uma revolução. Já no Rio de Janeiro, o movimento operário visou reivindicações imediatas, como o aumento dos salários, o reconhecimento dos sindicatos pelo Estado e limitação da jornada de trabalho. (FAUSTO, 1995).

fazendas do interior paulista, a estrutura ferroviária construída para escoar a produção e dinamizar o mercado consumidor, foram requisitos para o desenvolvimento urbano e industrial da cidade de São Paulo. Aos poucos os espaços rurais da cidade foram sendo ocupados dando lugar à periferia. O alargamento das avenidas e ruas, a construção dos passeios públicos, a energia elétrica, a inspiração europeia no estilo de vida das elites e na arquitetura permitiriam a construção da ideia do urbano como espaço da civilização e de progresso. Todavia, os benefícios dessa modernidade não foram estendidos à população e seus hábitos e modos de vida foram rejeitados porque não se adequavam aos padrões morais e higiênicos da sociedade “civilizada”.

O indivíduo moderno, qual “Orfeu extático na metrópole”, assistia as rápidas transformações da cidade e vivenciou uma crise identitária. Valores e tradições são abalados pela sensação de incômodo que as ideias civilizatórias e higiênicas provocaram na prática. A exclusão espacial, a repressão às práticas culturais das camadas pobres, a guerra, o controle e disciplinamento do e para o trabalho, o estigma social que passou a representar ser pobre, foram elementos pelos quais se questionou se realmente a modernidade adentrava o espaço urbano afim de que todos pudessem sentir e vivenciar os benefícios de uma sociedade do futuro (2009).

Em relação à zona rural, a modernidade acentuou as ideias de atraso e ignorância que eram utilizadas para caracterizar o homem do campo. Porém, a literatura de Cornélio Pires, folclorista, músico, crítico literário paulista faz um contraponto à imagem do “Jeca Tatu” de Monteiro Lobato. Embora as características físicas dos caipiras que aparecem nas obras desses escritores sejam parecidas, Cornélio questionava o uso do “Jeca” como único modelo para se referir à população rural. Apontava a existência do caipira negro, do branco e do caboclo. Para Albert Stuart Pinto (2008), que estudou a representação do caipira nas práticas literárias do escritor, bem como a relação que mantinham com a chegada da modernidade, afirma haver uma ambiguidade na imagem que o autor construiu sobre o homem rural³¹. Em sua obra destacam-se dois tipos de caipiras: o caipira branco e o caboclo. A diferença entre os dois estava na sua proximidade aos padrões de vida urbana. O primeiro descendia dos primeiros portugueses que povoaram o interior. Eram pequenos proprietários e dedicados ao trabalho. Distinguiam-se por reclamarem escolas para os seus filhos, mandando-os finalizar seus estudos nas escolas das cidades. E apesar de serem pobres e usarem remendos nas roupas sempre andavam limpos. As mulheres eram recatadas, usavam cabelos amarrados e

³¹ Segundo Albert Stuart Pinto (2008), entre 1910 a 1930, Cornélio Pires publicou cerca de 40 livros, a maioria composto de contos cuja temática predominante era a vida do homem rural, o chamado caipira.

valorizavam a discrição no comportamento e nas cores das roupas. O caipira branco tem o falar sossegado, são alegres e pouco dados à cachaça.

Já o caipira caboclo era o oposto. Era triste, sem energia e usava roupas rasgadas que a esposa não se interessava em concertar. A casa era suja, o caboclo também. Seus cabelos nunca eram penteados e quando voltava da roça era possível ver a sujeira da mata na sua cabeça. Porém, Cornélio Pires não associava o comportamento do caipira à raça. Acreditava que ele era uma vítima da ignorância ³².

Para Cornélio Pires o caipira caboclo que não tem “ambições” e que não conhece o progresso deve ser superado. No livro *Meu Samburá: anedotas e caipiradas*, publicado em 1928, o escritor trata do avanço civilizatório no meio rural. O caipira caboclo representado pelo personagem Gomes vendeu a sua propriedade para a Companhia Brasileira de Petróleo “Cruzeiro do Sul”. O personagem vendeu as suas terras influenciado pelo filho que estudava na capital e passaram a morar na cidade grande. Na festa de despedida da família de Gomes cantou-se uma moda de viola que representava a chegada do progresso no campo e os seus impactos na vida da população:

O Porguesso de São Pólo
 Inté no sitio chegô
 Acharo um kriozená
 Nas terras desse sinhô
 E do chão abandonado,
 O dinheiro já esquichô.
 [...]
 O porguesso traiz baruio;
 O estranho toma o que fô,
 Co tomove num costume
 Nem costume co vapô
 Vô arrumá o meu bahu,
 Pro sertão eu já me vô. (CORNÉLIO PIRES, 1928, *apud*
 PINTO, 2008, p. 81).

É possível perceber que o progresso trouxe incômodo para os habitantes do campo. O trem, a querosene, o dinheiro “[...] símbolos desse processo pouco valor representou ao

³² Podemos situar as práticas literárias de Cornélio Pires no contexto em que as artes, especialmente o campo literário, resgataram um interesse pelo homem rural e seu modo de vida, tendo em vista a construção de uma identidade nacional. A busca pelas origens do povo brasileiro, especialmente em São Paulo, levou a uma valorização do “caipira” ou do homem do sertão nas obras dos artistas. Da imagem de Jeca Tatu o homem do campo passou a conviver com a representação do homem rural como herdeiro direto do bandeirante, que com sua força e espírito empreendedor servia para representar o poder econômico e a hegemonia política do Estado na federação. Destaca-se na literatura regional uma representação ambígua sobre o caipira, que ao mesmo tempo em que é associado à ignorância também aparece como um questionador da modernidade e do processo de exclusão gerado por ela. A literatura produzida por Cornélio Pires é exemplar nesse sentido. Martins (2001) identifica no movimento Modernista de 1922 o interesse em revitalizar a imagem do caipira nas artes.

homem do interior, se comparado ao sossego e a quietude da solidão”. (PINTO, 2008, p. 82). O rural é representado como o espaço do sossego em contraposição à vida moderna, agitada e barulhenta das cidades.

Para José de Souza Martins (2001), Cornélio Pires a partir da representação do caipira paulista:

[...] foi um dos autores a expor, na ladinice oculta do caipira e no humor que, de sua suposta ingenuidade, resulta, o sujeito imaginário da crítica social da tradição e do tradicionalismo, dos que ficam à margem do progresso, aos absurdos e contradições do mundo moderno, visto na perspectiva de suas vítimas. A crítica à modernidade, mutilada e inclusiva, que nos chegava pela via torta da distribuição desigual da riqueza e do que a riqueza pode comprar. (MARTINS, 2011, p. 07).

Há que se destacar que Cornélio Pires defendia que a escola seria um espaço pelo qual o caipira pudesse entrar em contato com as novidades do mundo moderno, tornar-se cidadão, e deixar-se civilizar. Albert Pinto (2008) identificou o que seria uma postura ambígua de Cornélio Pires em relação à presença da escola. Esta, em seu projeto civilizador, seria também um elemento do apagamento da cultura caipira. Nesse sentido, intensificou o seu trabalho como folclorista com o objetivo de registrar os hábitos, costumes, festas, modo de falar do caipira que pudessem constituir uma memória sobre a população rural.

A partir desse contexto de rápidas transformações econômicas, tecnológicas, urbanas e das novas sociabilidades, pelas quais se representou o espaço urbano como símbolo do progresso e da “civilização” em oposição a um passado rural e “atrasado”, o governo republicano se esforçou para modernizar o sistema de ensino. Civilizar essa sociedade de origem negra e indígena, imigrante e “Jeca Tatu”, possuidora de hábitos rurais e, portanto, associados ao passado colonial, pelo trabalho marcou esse projeto político e os discursos dos intelectuais encarregados de organizar a escola e a formação de professores.

II- A escola civilizadora: o tema do trabalho nos programas de ensino e na formação de professores.

Entre os intelectuais republicanos, principalmente nos anos de 1920, intensificou-se a representação de uma população desinteressada pelo trabalho, doente, entregue aos vícios e ao ócio. As greves operárias também contribuíram para que os imigrantes fossem considerados uma ameaça para a nacionalidade, na medida em que se organizavam em sindicatos e movimentos políticos socialistas e comunistas e reforçavam suas tradições e história dos países de origem. Diante da força econômica que a agricultura proporcionava para a economia brasileira, do desenvolvimento industrial e tecnológico que se delineava na Europa e nos EUA, os intelectuais que se dedicavam a pensar a escola propunham a modernização do sistema de ensino, bem como a necessidade de ampliar o acesso da população à instrução. A expectativa era de que o papel da escola republicana, inspirada nos ideais de igualdade, obrigatoriedade e laicidade fosse o de contribuir para o progresso do país, “regenerando” a população brasileira pelo trabalho. Segundo Marta Carvalho (2003), essa regeneração era ideia compartilhada por intelectuais pertencentes aos grupos agraristas, como Fernando Magalhaes, e industrialistas, como Vicente Licínio, que foram integrantes da Associação Brasileira de Educação (ABE) ³³.

Marta Carvalho (2003) identificou que os integrantes da ABE, criada em 1924 no Rio de Janeiro, e que teve um papel importante na reorganização do sistema de ensino nacional através da promoção das Conferências Nacionais de Educação, eram advogados, engenheiros, professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e médicos cujos interesses envolviam a siderurgia, a economia política, as finanças, a urbanização das cidades, etc. Além disso, a maioria de seus fundadores era integrante do Partido Democrático do Rio de Janeiro, revelando o seu interesse nas discussões sobre a relação entre o trabalho e a organização do sistema de ensino.

³³ Fernando Magalhães afirmava que ocorreu um processo de desorganização do trabalho após a abolição do trabalho escravo. Entendia que a escola, mais do que educar para as letras tinha o objetivo de formar o homem rural para que este se fixasse no local de origem. A escola seria um meio pelo qual se evitaria a migração do campo para a cidade, que já enfrentava problemas sociais devido ao crescimento populacional. Considerava os políticos e intelectuais culpados por disseminarem entre a população o “citadismo” e o “industrialismo”, que contribuíam para a saída do homem do campo. Vicente Licínio demonstrava preocupação com o mão-de-obra livre que chegava às cidades. O crescimento demográfico teria permitido a desvalorização do salário e, por outro lado, a falta de instrução dificultava o crescimento da indústria. Somava-se a essa realidade o pouco investimento na exploração de carvão e ferro no país. Licínio fazia parte do “*Club dos Bandeirantes*” juntamente com Washington Luiz e Getúlio Vargas. Nele, defendiam “[...] projetos de aprimoramento estratégico, técnico, conceitual de defesa nacional, crescimento industrial, modernização agrícola, de reordenação política, de saneamento e educação.” (CARVALHO, 2003, p. 17-18).

Os integrantes da ABE defendiam um projeto de reforma moral e intelectual da sociedade. A força desse projeto conferiu a ABE uma legitimidade como obra cívica da qual o país dependia, conferindo a autoridade necessária para que seus integrantes justificassem ideias e ações no campo educacional. Em seus discursos minimizavam as divergências existentes em seu interior e criticavam as elites políticas e o seu desinteresse pelas questões educacionais. Colocavam-se como a elite capaz e que deveria orientar, através da educação, o projeto de transformação do país. (CARVALHO, 2003).

Ainda segundo a autora, em seus discursos defendiam que a população urbana deveria ser educada de forma que valorizasse o trabalho. Seria necessário, também, realizar a regulamentação do lazer para evitar o ócio e o vício, o que poderiam tornar o trabalhador improdutivo e, no mesmo sentido, incentivar o cuidado com a saúde do corpo. No caso do campo, o grupo exprimia a necessidade de fixar o homem à zona rural. O ensino funcionaria como um “antídoto” para as ondas migratórias que lotavam as cidades. A partir desse ideário, a escola foi apresentada como um símbolo da instauração de uma nova ordem na qual se entrelaçariam cidadania e progresso.

O estado de São Paulo, após a Proclamação da República, enriquecido pelas atividades comerciais com o café e vivenciando o acelerado crescimento demográfico e industrial, elaborou um projeto para a construção de um sistema de ensino que servisse de modelo para o país. A escola deveria transmitir conhecimentos de caráter científicos que oferecessem o suporte para a formação do trabalhador. A Ciência foi considerada a base para a construção da nação e da inclusão do país nos quadros daqueles que eram considerados civilizados. (CARVALHO, 2003; SOUZA, 2006).

Dentro do contexto de inovações pedagógicas apontadas por Rosa Fátima de Souza (2006):

Independente dos matizes e interesses políticos durante boa parte do século XX, as finalidades sócio-políticas e culturais atribuídas às escolas primárias mantiveram-se inalteradas: a defesa da educação integral, a formação do cidadão republicano, a moralização e a disciplinarização do povo (p. 337).

Optamos neste trabalho fazer uma reflexão sobre a presença de conteúdos relacionados ao trabalho agrícola presente nos programas de ensino e nas reformas educacionais de 1920 e 1930. A partir da pesquisa de Cynthia Lushien Shieh (2010), que estudou os programas de ensino elaborados para as diferentes escolas primárias criadas no estado de São Paulo nas três primeiras décadas do governo republicano, identificamos a preocupação em oferecer um conjunto de noções e conhecimentos que tivessem relação com o

mundo do trabalho agrícola sob a justificativa de que deveriam ser adequados às características econômicas da região na qual as escolas estavam instaladas.

No caso das escolas-modelos e dos grupos escolares, localizados no espaço urbano e considerados símbolos do processo de modernização do sistema de ensino, os programas evidenciavam a necessidade de uma formação científica baseada no método intuitivo. Na reforma realizada por Caetano de Campos na Escola Normal de São Paulo (Decreto nº 27 de 12 de março de 1890) as escolas anexas a ela foram transformadas em escolas-modelos. Estas seriam locais em que a prática docente poderia ser observada e aprendida pelos normalistas seguindo os princípios do método intuitivo. Considerado o mais adequado para a formação do cidadão republicano e amplamente divulgado na Alemanha, Suíça e nos EUA, o método consistia na observação individual dos alunos e das suas experiências confrontadas com estudos sobre a aprendizagem de conteúdos e do desenvolvimento intelectual da criança. A ideia central era fazer com que os alunos tivessem autonomia para construir o próprio conhecimento. (CARVALHO, 2003).

Os grupos escolares que foram criados oficialmente em 1893, a partir das experiências das escolas-modelos, deveriam seguir o regime de ensino destas. Neles, instituiu-se a seriação do ensino e os alunos eram divididos em grupos e por sala de acordo com idade e o seu nível de adiantamento. As aulas eram regidas por um único professor. Pelo fato do docente ter que ensinar uma grande quantidade de alunos ao mesmo tempo foi estabelecido a aplicação de exames durante o ano letivo pelos quais era determinada a sua aprovação. Também foi criado o cargo de Diretor Escolar que era nomeado pelo governador. Sua função era supervisionar o trabalho docente, imprimir-lhe a direção que achava conveniente e cuidar para que o modelo de ensino das Normais fosse aplicado nos grupos escolares. (SHIEH, 2010).

Já no que diz respeito às escolas isoladas rurais³⁴, estas não compartilhavam de estruturas físicas e de materiais didáticos que as aproximassem do objetivo de formar o homem integral com sólida formação científica. Foram colocadas às margens do processo modernizador do ensino. A primeira evidência disso é o tempo de duração do ensino primário. Enquanto nos grupos escolares a formação primária dividiu-se em dois cursos de 4 anos, o

³⁴ Em 1917 as escolas isoladas foram diferenciadas em urbanas, distritais e rurais. As primeiras estavam localizadas nas sedes dos municípios, as segundas em bairros ou sedes de distritos de paz e as últimas em núcleos coloniais e nos centros fabris distantes da sede do município. (Lei n. 1.517 de 19 de dezembro). Até o ano de 1917, nos Anuários de Ensino, as escolas rurais não eram diferenciadas, o que sugere que mesmo aqueles estabelecimentos localizados em bairros eram considerados rurais. Isso pode ser evidenciado no programa de ensino de 1911 que incluiu a construção de hortas nesses estabelecimentos de ensino. Desse modo, usaremos o termo “escolas isoladas” quando nos referirmos às escolas rurais até o ano de 1916. Quando as análises se detiverem após 1917 empregaremos o termo “escola rural” para nos referirmos especificamente às escolas isoladas rurais.

preliminar e o complementar, esse último destinado aos que completavam a primeira etapa, nas escolas isoladas rurais, no decorrer da década de 1910, o ensino obrigatório passou de 4 para 2 anos ³⁵. Outra demonstração do valor atribuído à escola rural foi a queda do número de estabelecimentos criados em relação às escolas urbanas, principalmente entre 1896 a 1904. (SHIEH, 2010).

No que diz respeito à diferenciação entre os programas de ensino organizados para as escolas-modelos, os grupos escolares e as escolas rurais, Cynthia Shieh (2010) observou que a escola rural era desprezada pelo poder público. A autora identificou esse comportamento ao analisar os debates realizados na *Revista do Ensino* a propósito da simplificação do programa escolar das escolas-modelos e dos grupos escolares realizada em 1905. Partia-se do princípio de que a simplificação do programa teria colocado as escolas urbanas em posição inferior às escolas isoladas que permaneciam reguladas pelo Decreto 1.217 de 29 de abril de 1904, que estabelecia um programa de ensino de caráter mais enciclopédico e detalhado. Isso significaria uma “anomalia”. Essa postura pode ser observada no relatório do inspetor escolar Domingos de Paula e Silva apresentado no Anuário de Ensino de 1909-1910, que foi analisado por SHIEH (2010). Embora reconhecesse uma “inferioridade” da população que frequentava as escolas isoladas, o inspetor admitia que o poder público não demonstrava interesse na manutenção e conservação desses estabelecimentos. São escolas onde “[...] predomina a falta de livros didáticos e mobília, dando à escola que deve ser modesta, mas de aspecto alegre, um caráter sobrio, tristonho e até anti-higienico”. (*Anuário de Ensino de São Paulo - 1909-1910*, p.240).

Em relação ao programa de ensino das escolas isoladas o inspetor afirmava que, tendo em vista o trabalho do professor ser mais difícil por ter que ensinar ao mesmo tempo alunos matriculados em diferentes anos, “[...] deveria ser mais restricto, abrangendo somente a aprendizagem indispensável, sem preocupações de somenos vantagens para aquellos que nenhuma aspiração tem para a carreira de letras”. Finalizava a sua argumentação sugerindo que os programas deveriam ser próximos ao modelo francês, o qual procurava “[...] dar às classes inferiores o gênero de educação intelectual e moral mais apropriadas às suas necessidades”. (*Anuário de Ensino de São Paulo - 1909-1910*, p.240).

O inspetor José Carneiro da Silva também criticava a permanência de um programa de ensino mais enciclopédico nas escolas isoladas: “Poderia o governo remediar semelhante anomalia, mandando adotar nas escolas isoladas os programas dos grupos escolares [...]”.

³⁵ Em 1913 as escolas isoladas foram denominadas escolas de bairros e a duração dos cursos que era de 3 anos passou para 2 pelo Decreto n. 2.368 de 14 de abril. (SHIEH, 2010).

(Anuário de Ensino, 1909-1910, p.250). No seu entendimento, a revisão do programa no sentido de simplificá-lo tinha o objetivo de proporcionar uma formação prática aos alunos no que diz respeito “[...] ao desenho, trabalhos manuais, agricultura e assuntos geraes que forem de imediato alcance prático para os usos da vida.” (*Anuário de Ensino de São Paulo* - 1909-1910, p.252).

Desse debate decorreu um projeto de diferenciação dos programas de ensino tendo em vista as atividades econômicas específicas dos locais onde as escolas estavam instaladas. A formação para a vida prática, ou seja, para o trabalho, era uma das diretrizes dessa diferenciação. O Decreto 2.005 de 13 de fevereiro de 1911 estabeleceu um novo programa para as escolas isoladas, que seria composto pelas seguintes matérias: Leitura – Linguagem - Arithmetica - Historia - Geographia - Sciencias naturaes (Animaes, Plantas e Lições geraes) - Calligraphia - Desenho - Canto - Trabalho manual - Gymnastica. Destacamos os conteúdos referentes às “Sciencias naturaes”, pois em nossa leitura entendemos que apresentavam relação com o trabalho agrícola, principalmente no que diz respeito às atividades práticas. Nos itens 3 e 4 encontramos a recomendação do estudo de animais domésticos, os que servem para a alimentação humana e os que parasitam as plantas utilizadas na alimentação e na indústria. Em relação às plantas era recomendado o estudo de diferentes árvores, dos frutos e de suas sementes, as partes das folhas, caules e raízes. Ao final do decreto foram publicadas recomendações para o professor orientar o estudo dos alunos. Seguindo os princípios do método intuitivo, as atividades práticas deveriam ser incentivadas para aguçar a “observação” das crianças. Porém, não era recomendado que o professor dedicasse atenção às explicações científicas: “Essa parte do programma tem por fim exclusivo aguçar a observação da criança. Serão evitados com o máximo escrupulo os detalhes scientíficos, as nomenclaturas áridas e incolores, que somente servem para atravancar a memória [...]”. No estudo das plantas o professor “[...] guiará os seus alunos na sementeira, em casos, ou ainda melhor, em canteiros, de plantas de fácil germinação como o alpiste, o arroz, o feijão, o milho, etc, de modo que a classe apanhe em flagrante os mais simples fenômenos da vida vegetal.” (*Diário Oficial de São Paulo*, 1911, p. 616).

No Decreto 2.368 de 14 de abril de 1913 era estabelecido um novo programa para as escolas de bairros que deveria ser estendido às escolas isoladas rurais. Como observou Shieh (2010) foram suprimidas as “Sciencias Naturaes, o Desenho, o Canto e a Gymnástica”. Foi introduzido o ensino de “Noções de Cousas” e “Educação Cívica”. Embora a autora entenda que tenha ocorrido uma descontinuidade do processo de diferenciação dos programas de ensino com essa mudança, quando direcionamos nossa atenção para os conteúdos prescritos

para a disciplina “Noções de Cousas” é possível observar que o estudo sobre as plantas e as culturas próprias do meio em que a os alunos habitam continuaram nessa seção. A diferença foi a inclusão mais detalhada de noções de higiene com o objetivo de combater as doenças mais comuns entre a população.

Em 1918, foi publicado o Decreto 2.944 de 08 de agosto de 1918 que apresentou em seu anexo um programa específico para as escolas rurais: Leitura – Linguagem oral – Linguagem escripta – Arithmética – Geographia – História do Brazil – Sciencias Physicas e Naturaes e Hygiene, Instrucção moral e cívica – Trabalhos Manuaes – Música – Caligraphia – Geometria – Desenho – Gymnástica. As disciplinas do programa de 1913 são mantidas mudando-se a nomenclatura da disciplina de “Noções de Cousas” para “Sciencias Physicas e Naturaes e Hygiene”. No segundo ano, recomendava-se em “Trabalhos manuais” a aprendizagem de horticultura, arboricultura e jardinagem sendo o “[...] estudo pratico de agricultura e horticultura nos campos da fazenda”. (*Diário Oficial do Estado de São Paulo* - 1918, p. 4.108).

No programa de ensino definido para as escolas distritais também era recomendado os estudos sobre animais, plantas, horticultura e agricultura em geral, que deveriam ser distribuídos nos 3 anos de duração do curso. O instigante é que os mesmos conteúdos aparecem no programa de ensino das denominadas “escolas urbanas” com duração de 4 anos. No último, determinava-se o estudo da “agricultura em geral: horticultura, jardinagem, em campos de experiência”. (*Diário Oficial do Estado de São Paulo* - 1918, p. 4.114). Na disciplina de “Trabalhos Manuaes” os conteúdos se diferenciavam das escolas rurais e correspondiam ao desenvolvimento de habilidades ligadas à indústria, como: dobramento de papel para produzir chapéus e caixinhas, por exemplo.

Nos programas destinados aos grupos escolares também identificamos conteúdos que faziam referência ao trabalho rural. Consideramos que os temas satisfaziam, principalmente, as necessidades econômicas ligadas à economia de base agrícola dos municípios do interior do estado. No 3º ano era prescrito:

o) Descrição dos instrumentos mais usuaes de agricultura. p) Diversos processos para a reproducção artificial dos vegetaes: estaca, mergulhia e enxertia. q) A cultura de alguns vegetaes uteis, em campos de experiencia: café, algodão, canna de assucar, cereaes, arvores frutiferas, plantas leguminosas, etc. Beneficios que essa plantas prestam ao homem. (*Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 1918, p. 4118).

Para o curso Complementar, nas disciplinas “História do Brazil” e “Educação Cívica”,

presentes no 2º ano, foram propostos tanto estudos sobre o desenvolvimento da agricultura, quanto da indústria. Entendemos que havia o objetivo de formar os professores a partir de conhecimentos que subsidiassem a sua atuação seja nas escolas rurais, seja nas urbanas.

V - Evolução agrícola;

a) plantas nacionaes;

b) plantas exóticas;

c) methodos de plantio;

d) distribuição da produção;

e) papel que os generos de cultura representarem no desenvolvimento do paiz.

VI - Evolução industrial;

a) industria extarctica;

b) industria pastoril;

c) outros generos de industria.

VII - Evolução commercial;

a) commercio interno;

b) commercio externo; marinha mercante;

c) a agricultura, a industria, as vias de comunicação, as relações internas e externas de cada época influindo sobre o commercio. (*Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 1918, p. 4.123).

Como foi possível observar os programas de ensino destinados às escolas isoladas rurais, de bairros e distritos pouco se diferenciavam, embora as duas últimas tivessem 3 anos de duração dos seus cursos. Mesmo que as escolas de bairros fossem localizadas próximas aos centros urbanos, a presença de conteúdos referentes ao trabalho agrícola revela que mesmo existindo uma definição legal sobre o que era considerado perímetro urbano ou rural e a autonomia dos inspetores na seleção de conteúdos de acordo com as necessidades da realidade local na qual a escola estava instalada, havia o reconhecimento de que a característica rural da economia e da população era marcante na sociedade paulista do início do século XX. Não foi possível observar expressivas diferenças nos conteúdos entre os programas das escolas isoladas e dos grupos escolares no que diz respeito aos conteúdos referentes à agricultura. Estes apareciam diluídos em quatro anos no último caso, o que permitiria um maior tempo de trabalho sobre eles. O maior tempo não significaria necessariamente o aprofundamento dos conteúdos. Disso dependeria a formação oferecida ao magistério.

Ainda sobre a questão do tempo Rita de Cássia Gallego (2003), ao estudar a organização do tempo escolar, identificou que as disciplinas de Leitura, Linguagem escrita e oral e Aritmética ocupavam uma posição de destaque nos programas escolares na década de 1910. A partir de 1920, essas disciplinas conheceram uma diminuição da carga horária em detrimento do aumento de outras, como por exemplo: Desenho, Geografia e Ciências Físicas,

naturais e higiene. Esta última de 20 minutos semanais entre 1909-1910 passou para 120 minutos em 1922. Em alguns casos o tempo destinado a algumas dessas disciplinas aumentaram tão significativamente que chegaram a superar ao da Leitura. Além da divisão do tempo escolar servir para o processo de controle sobre a prática dos professores, pois era possível aos inspetores escolares saberem os horários e conteúdos ministrados, podemos considerar que, tendo em vista a prescrição de saberes necessários para a formação do trabalhador, o aumento da carga horária da disciplina de Ciências físicas, naturais e higiene revelava a importância do papel civilizador da escola de regeneração da população pelo trabalho.

No entanto, a prática dos professores revelava que esses dedicavam maior ou menor tempo de trabalho às disciplinas de acordo com suas habilidades e aqueles conteúdos que consideravam essenciais para os alunos. Os inspetores escolares que escreveram na *Revista de Ensino* e nos relatórios presentes nos Anuários, analisados por Gallego (2003), perceberam que, em alguns casos, as disciplinas de Ginástica, Desenho e Trabalhos manuais eram negligenciadas pelos professores. Atribuía-se à formação em Escola Normal a culpa pelas dificuldades que encontravam nas escolas, pois a consideravam ser insuficiente para a atuação nas escolas. Os professores que não tinham habilidade e conhecimentos necessários para o ensino de Música, por exemplo, acabavam não oferecendo a disciplina aos alunos. A diretoria da instrução chegou a contratar professores especializados para essas disciplinas com o objetivo de que os programas de ensino fossem aplicados em sua totalidade. No caso das escolas rurais, os inspetores reforçavam a necessidade de um programa que formasse para o trabalho agrícola. Prática agrícola, Zoologia e Botânica Agrícola são algumas das disciplinas que o inspetor José Monteiro Boanova sugeria para as escolas primárias rurais no anuário de 1917 (GALLEGO, 2003).

As críticas sobre o não cumprimento dos programas de ensino recaíam à formação de professores. O desafio tornava-se maior ainda na medida em que se propunha um conhecimento específico sobre agricultura, que deveria ser ensinado nas escolas rurais, de modo que esta cumprisse sua missão civilizadora.

No caso do curso Complementar, que juntamente com a Escola Normal formava os docentes que atuavam nas escolas primárias, havia maior possibilidade, a partir do item “c) métodos de plantio”, do professor ensinar noções e até mesmo técnicas agrícolas aos alunos. De outro lado, um conjunto de conhecimentos sobre as atividades industriais também colaboravam para que os docentes pudessem adequar os conteúdos às demandas locais da população urbana.

No programa de ensino da Escola Normal instituído pelo Decreto 2.025 de 29 de março de 1911 ao lado de uma formação geral que incluía (Português, Francês, Álgebra, Aritmética, Geografia, História do Brasil e Universal, Ginástica, Trabalhos manuais, Música, Desenho, Pedagogia e Educação Cívica), era incluída, no 4º e último ano de formação, a disciplina “História natural com aplicações à agricultura e à zootecnia”.

Embora não tenhamos encontrado a prescrição de conteúdos que pudessemos relacionar às aprendizagens de noções para o trabalho industrial, destacamos a influência da ideia de “formação integral” elaborada por Herbert Spencer. Circulou na *Revista de Ensino*, no período, a ideia de formação integral dos alunos, ou seja, que privilegiasse o seu desenvolvimento moral, intelectual e físico. No livro publicado em 1861, “Educação intelectual, moral e física” o autor, tendo em vista a industrialização e os avanços tecnológicos e científicos na Inglaterra, defendia que os conhecimentos necessários para a formação dos indivíduos na escola deveriam ser determinados a partir dos conhecimentos científicos. Desse modo, compreendia que o objetivo da escola primária seria o de preparar os alunos para o trabalho industrial (SHIEH, 2010).

A moralização da sociedade, aspecto marcante do projeto de “regeneração” da sociedade pelo trabalho, também era um dos objetivos da escola. A introdução do estudo sobre a saúde do corpo, as doenças e suas vacinas, bem como os males do alcoolismo tinham o objetivo de disciplinar o indivíduo e torná-lo produtivo. No programa de ensino para as escolas isoladas, que foi estabelecido pelo Decreto 2.005 de 13 de fevereiro de 1911, a representação de uma sociedade doente e avessa ao trabalho parece marcar a seleção dos conteúdos para a disciplina “Licções Geraes”. No item 6 é recomendado os seguintes conteúdos: “O céu: o sol, a lua e as estrellas. O dia e a noite. A aurora, **Vantagens do accordar cedo**”. (Grifo nosso). Adiante, no item 9 encontramos: “A iluminação: a lareira, as tochas, o azeite, o kerozene, o gaz e a luz electrica. **O alcoolismo**” (Grifo nosso). (*Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 1911, p. 615). Tanto o disciplinamento para o trabalho no primeiro caso, quanto a moralização dos costumes dos indivíduos, principalmente ao hábito de consumir bebidas alcóolicas, o que causou o nosso estranhamento quando identificamos os estudos sobre iluminação e alcoolismo no mesmo item, expressam o ideal da escola civilizadora do período.

A disciplina “Educação Moral e cívica” também era considerada importante papel na regeneração social da população brasileira. No Anuário de Ensino de 1913 o inspetor escolar Leopoldo Santana redigiu um texto definindo os objetivos da disciplina para todas as escolas primárias do estado. Prescrevia conteúdos e orientava como deveriam ser realizadas suas

abordagens em sala de aula. Para ele, a “Educação moral e cívica” não poderia figurar como disciplina separada, mas “servir de base para a integridade do ensino”. O objetivo seria formar “[...] um cidadão conscientemente dedicado aos interesses pátrios [...]”. O professor seria o principal modelo para a aprendizagem da moral e do civismo pelos alunos:

O seu modo de apresentar-se e agir em classe, na rua, nos logares de diversão, nos templos, em toda parte, onde possa ser observado pelo educando, o seu modo de comentar, sua maneira recta de julgar, seu acerto no resolver, são lições vivas e fecundas, que penetram na alma infantil e ahi deixam indelével imagem. (*Anuário de Ensino de São Paulo - 1909-1910*, p. LXXXV).

Outros fatos são considerados conteúdos para o trabalho do professor em sala de aula: “[...] a eleição, a abertura e ou o encerramento de um Congresso, a posse de um Presidente do Estado, ou da Camara municipal, o julgamento de um criminoso, etc.” (*Anuário de Ensino De São Paulo, 1909-1910*, p. LXXXVII). Era sugerido que o professor realizasse um estudo sobre a vida do Presidente do Estado: “Quem é ele, no entanto? Um simples cidadão, saído das classes populares, um filho do povo, que pelo seu amor ao trabalho e ao estudo, pela rectidão do seu character, se impoz à consideração do povo, sobe a culminância do poder.” (*Anuário de de Ensino de São Paulo, 1909-1910*, p. LXXXV).

Mesmo havendo um planejamento de disciplinas e conteúdos que tinham o intuito de satisfazer a necessidade de construir a identidade nacional e a valorização do trabalho, é possível identificar posicionamentos que criticavam a eficiência do ensino nas escolas rurais. Nos Anuários de Ensino, entre 1911 a 1918, a expectativa atribuída à escola rural pelos inspetores escolares era de que ela combatesse o analfabetismo e a ignorância da população. Porém, concordavam que a existência dessas escolas deveria ser temporária. Os grupos escolares eram considerados, por eles, mais adequados para elevar o nível de instrução da população rural. O inspetor escolar Benedicto C. Corte Brilho afirmava:

O ensino nas escolas isoladas, salvo excepções, é mau, sendo causa disso a falta de preparo profissional da grande maioria do professorado e a negativa fiscalização das mesmas pelas autoridades, na maior parte dos municípios, ordinariamente benevolentes com os professores, em prejuízo do ensino. (*Anuário de Ensino de São Paulo - 1909-1910*, p. 239).

Para João F. Pinto e Silva o ensino nas escolas isoladas era dispersivo e ineficaz por causa da atuação dos professores leigos substitutivos. Sugeriu que “[...] os substitutos leigos sejam previamente submetidos a uma prova em que demonstrem alguma capacidade para

exercerem, ainda que provisoriamente, o cargo de professor”. (*Anuário de Ensino de São Paulo* - 1910-1911, p. 39).

No Anuário de Ensino de 1917, organizado pelo Diretor do Ensino Oscar Thompson, há um resumo do relatório dos inspetores escolares. Nele, atribui-se ao esforço do professor o sucesso ou o fracasso do ensino:

Há inegavelmente professores que, bem compenetrados dos seus deveres se esforçam e conseguem resultados muito satisfatórios; mas a maioria, a grande maioria deles, especialmente muitos dos que se acham em bairros, si se esforçam, não conseguiram, ainda, demonstrar esse esforço. Ao contrário, tudo demonstra que sua acção, si existe, é nulla, improfícua, sem resultado apreciável. (*Anuário de ensino de São Paulo* - 1917, p. 10).

No mesmo texto, o inspetor apontava duas soluções que poderiam melhorar o desempenho dos docentes: “1ª - a fixação do professor na sede de sua escola; 2º - a redução dos programas das escolas rurais. Estas providências e uma fiscalização mais activa, que até aqui não temos podido conseguir, corrigirão, estou certo, esse grande mal [...]”. (*Anuário de ensino de São Paulo* - 1917, p. 10).

Além de culparem os professores, a população rural também era responsabilizada pela ineficiência da escola. Zeila Demartini (1979) observou que, associado ao discurso de regeneração da sociedade pelo trabalho, circulava entre os administradores do ensino o argumento de que a população rural não se interessava pela escola, o que servia de justificativa para a não construção de estabelecimentos de ensino no campo. A autora observou no Anuário de ensino de 1917 que Oscar Thompson considerava o “cabloco” avesso à escola e não conhecia as vantagens que dela poderia tirar. O homem rural, portanto, teria uma postura “desambiciosa” em relação à sua vida. A afirmação foi contestada pela autora, que em suas leituras e análises dos relatórios dos Secretários do Interior e textos escritos em jornais, identificou elogios às escolas rurais e o reconhecimento de que o poder público não se interessava pela construção de escolas na zona rural. Demartini (1979) contesta, ainda, a ideia de que as crianças não frequentavam a escola porque os pais utilizavam de sua capacidade de trabalho durante o período de preparação das lavouras e da colheita. A partir do romance autobiográfico escrito por Raimundo Pastor intitulado *Alegrias, Agruras e Tristeza de um professor*, a autora identificou que a população realizava esforços para manter os filhos na escola e reivindicava a construção de estabelecimentos de ensino na zona rural.

Em 1920, o Diretor Geral da Instrução Pública Sampaio Dória elaborou uma reforma de ensino regulamentada pelo Decreto 3.356 de 29 de maio de 1921 que previa combater o

analfabetismo considerado o freio do progresso no país, ampliando o acesso da população ao ensino primário (CARVALHO, 2003). Nela, reduziu o ensino nos grupos escolares, nas escolas reunidas e demais escolas isoladas para 2 anos. A obrigatoriedade do ensino seria ampliada de 10 para 12 anos, porém, inicialmente, as crianças de 9 a 10 anos teriam preferência na matrícula. Posteriormente seriam matriculadas as crianças de 11 e 12 anos. A redução do tempo de duração do ensino primário e a instituição da obrigatoriedade escolar tinham objetivos administrativos e políticos. No primeiro caso, previa-se conciliar a ampliação do acesso de crianças em idade escolar que estavam fora da escola e a impossibilidade financeira do estado em investir na construção de novos estabelecimentos de ensino. No segundo, a obrigatoriedade escolar previa a ampliação dos serviços de fiscalização e a aplicação de multas às famílias que não mantivessem os filhos nas escolas. Revelava-se, portanto, que a reforma fazia parte do projeto de “profilaxia social”. (MATE, 2002).

Nesse sentido, a reforma possuía uma dimensão moral/nacionalizante. Sampaio Dória foi membro da Liga Nacionalista (LN) fundada em São Paulo no ano de 1917. Nela se reuniam a burguesia e a alta classe média interessada em conter o aumento de imigrantes e promover a defesa da soberania nacional. A defesa da pátria e a formação cívica foram os princípios pelos quais Dória idealizou a Reforma de 1920. Para Cecília Hanna Mate (2002) a reforma, ainda que tenha viabilizado a higienização dos espaços escolares, a organização de novos materiais pedagógicos, mudança nos programas de ensino das escolas e uma padronização da estrutura e do funcionamento do ensino, possuía um discurso que desqualificava as ações de outros agentes na organização do campo educacional. Marta Carvalho (1986 e 2003) ressaltou que as reformas que seguiram a de 1920, assim como a de Sampaio Dória, instituíram discursos pelos quais qualificavam seu projeto educacional como “moderno” em oposição ao que era considerado “velho”. A representação do *velho x novo* ou do *tradicional x moderno* serviu para a construção de uma memória positiva sobre as reformas, associando-as ao avanço e ao progresso, enquanto as experiências anteriores foram generalizadas como atrasadas.

A reforma de 1920 também estabeleceu um programa de ensino para as escolas rurais. Pode-se notar que a relação entre o trabalho agrícola e o ensino foi incentivada nas disciplinas “Trabalhos Manuaes” e “Sciências Physicas e Naturaes e Hygiene” a ser ministrada no 1º ano. Na segunda, os estudos sobre a utilidade das plantas e animais, horticultura, arboricultura, o conhecimento sobre as culturas de plantio locais são os principais conteúdos que possuem relação com o universo rural. Constatamos que esses conteúdos também eram prescritos para as escolas urbanas e defendia-se o estudo prático como o mais adequado para o

ensino. Por que esses conhecimentos relativos ao mundo rural eram necessários para os alunos das escolas urbanas? Nossa hipótese é de que se constituíam num conjunto de saberes necessários às atividades ligadas ao comércio desses produtos nas cidades.

Na disciplina “Trabalhos Manuaes” há uma diferenciação dos conteúdos das escolas urbanas e rurais. Enquanto para as escolas rurais eram prescritas atividades práticas sobre os conteúdos acima citados, acrescentando a elaboração de utensílios necessários para o trabalho agrícola, nas escolas urbanas e nas distritais eram recomendados: “**a)** Dobramento de papel. Objectos, chapéos, barquinhas, caixinhas, etc. **b)** Tecidos de papel. **c)** Alinhavos em cartões, á vista de modelos apropriados e graduados. **d)** Modelagem: construcção de formas geometricas já estudadas (Decreto N. 3.356, 1921, p. 3598). É possível perceber que os conteúdos prescritos pelo programa tinham o objetivo de oferecer noções e desenvolver habilidades que tivessem relação com as demandas da indústria de tecidos, as que poderiam ser utilizadas na construção civil e de mercadorias variadas para o comércio. Para as mulheres, tanto nas escolas rurais, quanto nas urbanas eram recomendados aprendizagem de crochê de linha e de lã, fazer pontes, pospontos, pontos, bainhas, pregar botões, fazer remendos e pregar botões.

No 2º ano, na disciplina “Sciências Physicas e Naturaes e Hygiene” além da continuação dos estudos sobre os conteúdos do ano anterior para todas as escolas isoladas acrescentava-se o dos minerais: “Os mineraes: e Ferro o cobre, o chumbo e prata o ouro, etc. suas applicações. Productos mineraes: cal, vidro, louça, tijolos, telhas, sal de cosinha, carvão de pedra, etc: suas applicações” (Decreto N. 3.356, 1921, p. 3598). Em “Trabalhos Manuaes” também era recomendada a continuação das atividades realizadas no 1º ano. Já nos programas das escolas reunidas e dos grupos escolares encontramos as mesmas disciplinas presentes nos programas das escolas rurais, mas não há uma prescrição dos conteúdos, por isso não é possível aferir, a partir do texto da reforma, quais eram as expectativas oficiais acerca da relação entre o trabalho e o ensino primário.

Quanto à formação de professores percebemos que no caso das Escolas Complementares, que tinham duração de 3 anos, as disciplinas “Sciências Physicas e Naturaes” e “Trabalhos Mannuaes” estavam organizadas de modo a oferecer conhecimentos coerentes com as exigências dos programas das escolas rurais e urbanas.

8.º - Sciencias physicas e naturaes: noções de physica e chimica, de anatomia e physiologia humanas, de zoologia, botanica e minoralogia, appreniada, sobretudo, pela observação e pela experiência; applicação á hygiene e á vida pratica; 9.º- Trabalhos manuaes: modelagem e marcenaria

para a secção maculina, e trabalhos de agulha para a secção feminina: (Decreto N. 3.356, 1921, p. 3604).

No programa das Escolas Normais, as disciplinas que, a nosso ver, apresentavam potencial para instrumentalizar os professores com conhecimentos relativos ao trabalho agrícola, bem como o industrial seriam: Geografia, Cosmografia, Chorographia, Biologia animal e vegetal. Não há uma descrição dos conteúdos, na medida em que os professores ficaram responsáveis na reforma pela elaboração dos planos anuais de ensino das disciplinas que estavam sob sua responsabilidade. Os planos deveriam ser entregues aos Diretores que, por sua vez os enviariam para a aprovação do Secretário do Interior se apresentassem relação com as exigências de formação das escolas primárias. No caso de reprovação, o Secretário definiria um plano provisório até que o professor reformulasse a sua proposta.

Após 1920 muitas iniciativas de reformas educacionais realizadas em alguns estados brasileiros foram inspiradas na estrutura organizacional e administrativa do ensino paulista e nos fundamentos da *Escola Nova*. Essas reformas também foram sustentadas pelos ideais de seus promotores que visavam à construção de um sistema nacional de ensino e de um currículo único para todas as escolas. É o caso da reforma realizada por Lourenço Filho no Ceará em 1922, por Anísio Teixeira em 1925 na Bahia e por Fernando de Azevedo em 1927 no Rio de Janeiro. Estas tiveram grande impacto na formação dos professores e na representação sobre a escola rural, na medida em que seus representantes privilegiaram refletir sobre o papel da escola no espaço urbano e sua relação com o trabalho industrial. A adesão por parte desses administradores do ensino à *Escola Nova*, movimento iniciado na Europa e nos Estados Unidos, que passavam por um acelerado crescimento industrial e urbano, satisfazia seus anseios de regeneração da sociedade pelo trabalho.

Ao intitular-se “renovadores” do ensino utilizaram o termo “novo” para fazer oposição às experiências educacionais anteriores. A narrativa de Fernando de Azevedo no livro “Cultura Brasileira” é exemplar nesse sentido. Ao estabelecer a ideia do *velho/tradicional x novo/moderno* Azevedo tentava colocar à sombra as experiências educativas de seus rivais e até mesmo de seus aliados (CARVALHO, 2003). Foi na ABE que Lourenço Filho e Fernando de Azevedo se reuniram e encontraram o apoio que conferiu legitimidade às suas ideias e ações.

Lourenço Filho escreveu *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930), livro no qual também apresentava o discurso “renovador”, mas que também se constitui em relevante fonte para a compreensão do desenvolvimento histórico da *Escola Nova* e de sua fundamentação

histórica, filosófica e política. Nele, assinalava que o seu projeto fundava-se na tentativa de experimentar diversos procedimentos de ensino e de transformar “[...] as normas “tradicionais” da organização escolar [...]” (FILHO, 1970, p.17). Essa transformação ocorreria da necessidade de uma “nova” compreensão sobre as necessidades da infância baseadas em estudos da biologia e da psicologia e que, posteriormente, teriam levado à revisão da organização do ensino e da função da escola.

Baseado em Herbert Spencer, L. Filho criticava aquilo que considerava a característica “tradicional” do ensino: a ênfase na leitura, escrita e aritmética, a memorização de lições que os alunos não compreendiam e o disciplinamento das crianças a partir de castigos físicos. O aluno, nesse sentido, não assumia importância no processo de aprendizagem, assim como, nos princípios que sustentariam a *Escola Nova*.

No que diz respeito ao trabalho docente, a *Escola Nova* introduziu conjunto de princípios pelos quais o processo de aprendizagem deveria ser orientado: o professor seria um mediador entre a realidade e o aluno, as atividades iniciariam pela prática para que os alunos desenvolvessem as habilidades de observação e intervenção sobre a realidade estudada e a atenção aos aspectos psicológicos das crianças, que indicariam os interesses, necessidades e quais conteúdos seriam adequados à aprendizagem. (NAGLE, 2009). Essas ideias e as ações referentes à didática foram marcadas por um discurso técnico pelo qual as expressões “planejamento, avaliação, controle, etc” fabricavam a imagem de neutralidade e preocupação com a qualidade do ensino. (MATE, 2002).

Jorge Nagle (2009) e Cecília H. Mate (2002) afirmam que o discurso técnico-pedagógico que marca os ideais dos “renovadores” não deve ser deslocado de uma análise sobre as condições históricas do período, bem como das suas relações sociais. São elas que lhe dão suporte e desvendam as escolhas políticas que são inerentes às suas decisões. As apropriações das ideias *escolanovistas* de Ferrière, Dewey e Kilpatrick, por exemplo, nas quais se valorizava no ensino o maior rendimento com o mínimo de esforço, a adaptação do cidadão ao meio social e a condução pelo educador da experiência de acordo com o desenvolvimento da sociedade, demonstravam o interesse em adaptar o cidadão ao espaço urbano e as atividades industriais, crescentes desde o início do século XX.

O crescimento demográfico da cidade de São Paulo, a presença de uma população mestiça portadora de resquícios de hábitos caipiras e de estrangeiros “insubordinados”, ambos empobrecidos e marginalizados pelos efeitos da modernidade paulista, são os personagens que adentram a década de 1920 ameaçando o processo “natural” de urbanização e industrialização da sociedade. É a partir deste contexto que destacamos a atuação de Lourenço

Filho em São Paulo e a relação entre a educação e o trabalho no seu pensamento educacional pela qual idealizou uma reforma de ensino em 1930.

Lourenço Filho, como assinala Mate (2002), elaborou a Reforma do Ceará, em 1922, tendo em vista os problemas relativos às ondas migratórias de retirantes do interior que fugiam para Fortaleza das secas que ocorriam desde 1877. O governo estadual chegou a organizar os denominados “campos de concentração”. Nesse “contexto, a tarefa que o ideário de modernização impunha era a de reordenar o caos urbano;” (p. 52).

Outro aspecto que demonstra as escolhas políticas de Lourenço Filho e o seu referencial urbano e industrial, pelo qual se apropriou do ideário da *Escola Nova*, é o seu interesse e especialização nas pesquisas sobre a psicologia educacional. Desde 1925, quando assumiu a cadeira de Psicologia Educacional deixada por Caetano de Campos na Escola Normal de São Paulo, Lourenço Filho foi privilegiado pelo Laboratório de Psicologia Experimental e, desse modo, pôde intensificar os seus estudos na área. Os resultados dos trabalhos realizados traziam “[...] subsídios com pretensão e controle do comportamento humano através de estudos sobre memória, afetividade, pensamento, inteligência, sensação, percepção, determinantes das aptidões [...]” (MATE, 2002, p. 87).

Lourenço Filho afirmava que uma das tendências do movimento *escolanovista* após a Primeira Guerra Mundial foi o reconhecimento de que a escola, além de contribuir para preservar a paz, deveria considerar as condições do ambiente local para uma melhor compreensão das necessidades de aprendizagens dos alunos. O objetivo seria produzir um melhor ajustamento dos indivíduos aos grupos sociais aos quais pertenciam. Lourenço Filho afirmou que essa reorientação dos estudos psicológicos à influência do meio foi inicialmente baseada nas ideias de J. B. Basedow, J. H. Pestalozzi e Frederic Froebel e, posteriormente, sistematizadas por João Frederico Herbart.

A influência do meio social, a aprendizagem pela prática e de acordo com interesses da criança foram sistematizadas por Herbart que definiu em fases os interesses e capacidades de aprendizagens das crianças. Estabeleceu uma teoria que afirmava que a aprendizagem ocorria pelo despertar da criança pelo objeto de estudo. Nesse sentido, o agir conduziria a aprendizagem teórica e prática. Dessa compreensão resultou o termo *ensino ativo*. (FILHO, 1970, p. 151). O ensino ativo também ficou conhecido pelo nome *escola do trabalho*, elaborada pelo alemão Jorge Kerschensteiner. A partir de suas formulações é que se associa a aprendizagem pelo interesse às atividades práticas relacionadas ao universo de vida do aluno. Partia-se do princípio de que o aluno já possuía “inclinações e interesses” relacionados ao tipo de trabalho predominante na localidade onde habitava. A *escola do trabalho* “[...] é uma

escola que enlaça tanto quanto possível sua atividade educadora com as disposições individuais de seus alunos, e multiplica e desenvolve em todas as direções possíveis suas inclinações e interesses, mediante uma atividade constante nos respectivos campos de trabalho”. (Kerschensteiner *apud*, FILHO, 1970, p. 153).

A vinculação entre a escola e o trabalho é aprofundada por Lourenço Filho quando participou de um grupo de estudos que oferecia formação e treinamento profissional aos operários. Dedicou-se às experiências que buscavam encontrar tratamentos para as “anomalias” da sociedade, a fim de torná-la sadia e produtiva motivada pelo sentido da eficiência e da técnica. Foi desse processo que participou da fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em 26 de junho de 1931. (MATE, 2002).

Alvaro Tenca (1987), em sua dissertação de mestrado, nos informa que IDORT era formado e dirigido por uma comissão organizada pela Associação Comercial de São Paulo (ACSP) que reuniu engenheiros, educadores, industriais e médicos. Destacamos a presença do engenheiro Armando Salles de Oliveira, diretor do jornal *O Estado de S. Paulo*; Roberto Mange, diretor da Escola Técnica Liceu de Artes e Ofícios; professor Lourenço Filho; Clóvis Ribeiro, secretário da ACSP; os industriais Henrique Dumont Villares e Aldo Mario de Azevedo.

Ainda segundo Tenca, o IDORT tinha o objetivo de produzir estudos sobre a aplicação de métodos de racionalização do trabalho inspirados no modelo *taylorista* de produção. As experiências concretas pelas quais o Instituto foi idealizado ocorreram em 1924 por Roberto Mange, médicos e engenheiros que buscavam demonstrar as vantagens da aplicação de métodos científicos para a racionalização e controle do processo de trabalho. Em 1929, a ACSP realizou um curso de psicotécnica e organização científica do trabalho que foi oferecido pelo professor Leon Walther do Instituto Rousseau da Universidade de Genebra da Suíça. O curso tinha o objetivo de divulgar os princípios pelos quais se poderia organizar o IDORT em São Paulo. Para esse objetivo foi formada uma comissão por Roberto Mange, Lourenço Filho, Geraldo de Paulo Souza e J. D. Monteiro de Camargo.

Quando assumiu a Direção do Ensino paulista, em 1930, Lourenço Filho alterou o nome da revista *Educação* que passou a chamar-se *Escola Nova*. Em 1931, publicou um texto no qual comentava a criação do IDORT na seção “Através de Revistas e Jornais”, que foi analisado por Cecília H. Mate:

[...] a idéia não é nova. A necessidade de se fundar um instituto para a organização racional do trabalho apontou-a o professor Leon Walther, da

Universidade de Genebra, quando em 1929, a convite da Associação Comercial de São Paulo, realizou uma série de conferências públicas sobre a tecnopsicologia do trabalho. [...] logo se pensou na realização de um instituto destinado a aplicar e a difundir os conhecimentos trazidos até nos pelo professor suíço. [...]. Logo se constituiu uma comissão para lançar as bases da nova instituição, que se denominará de Organização Racional do Trabalho de São Paulo [...]. (LOURENÇO FILHO, apud MATE, 2002, p. 90).

O jornal *Estado de S. Paulo* e a *Revista do IDORT*, que vai circular a partir de 1934, e o sistema educacional foram os instrumentos utilizados para a divulgação e incorporação do ideário dos integrantes do IDORT. Foi através deles que conseguiram impor a sua “vontade política” como uma realização do crescimento de São Paulo após os abalos que a crise de 1929 produziu na diminuição da capacidade produtiva industrial e, principalmente, para conter a força política dos operários em seus sindicatos. Havia a intenção do IDORT em despolitizar a crise e seus efeitos e através de um discurso técnico e científico elaboraram formas de controlar a organização dos trabalhadores (TENCA, 1987). Essa neutralidade como já assinalado anteriormente foi utilizada por Lourenço Filho em seu discurso educacional.

Em relação à revista publicada pelo Instituto, Tenca (1897) identificou na seção “Bibliografia” os referenciais teóricos sobre o qual repousavam o ideário de seus integrantes sobre a organização científica do trabalho. Essa bibliografia era constituída dos seguintes temas: “[...] formação econômica brasileira, tratados filosóficos, cursos de racionalização de trabalho, serviço social e até mesmo eugenia” (p. 18). Eram apresentados resumos interpretativos dos seguintes autores: Will Durant, Roberto Simonsen, H. G. Wells, Aldo Mario de Azevedo, Francisco de Oliveira Salles, entre outros integrantes do IDORT. Na seção “Pensamentos esparsos” apareciam nomes como, Descartes, Locke, Bacon, Ford, Confúcio, Durkheim, Leão XIII, Comte. Para Alvaro Tenca (1987, p. 19), “[...] um verdadeiro Catecismo”, pois se aprendia “[...] como surgiu o mundo, como surgiram as sociedades humanas, como deve ser a política, o ensino, a organização da produção ou as táticas militares. [...] a colaborar com os patrões, a respeitar as autoridades, a valorizar o trabalho e até mesmo a respeitar a Deus”.

Foi através da *Revista do IDORT* que se estruturou uma ideologia de valorização do trabalho e de aceitação de uma ordem natural da economia de base industrial e da hierarquia social. Ao retirar exemplos da natureza para explicar a racionalidade empregada pelas abelhas e formigas em seu trabalho, por exemplo, buscavam justificar a aplicação de métodos de eficiência no trabalho. As diferenças sociais eram consideradas “naturais”, assim como havia nos sistemas vivos da natureza. Portanto, questionar a hierarquia nas relações de trabalho e as

diferenças de classes era considerado inconcebível na ideologia *idortiana*. Ao apontar a indústria como o resultado do progresso humano e constituidora de uma sociedade moderna, fundada na harmonia social e na racionalidade técnica, o IDORT fundamentava a sua ação e legitimava as ideias de respeito à hierarquia, à disciplina e à ordem social (TENCA, 1987).

A eficiência das fábricas, baseadas nas ideias *tayloristas* foram associadas ao trabalho pedagógico nas escolas. A criação do Serviço de Assistência Técnica pelo Decreto N. 4.795, de 17 dezembro de 1930, e a defesa dos testes de inteligência como instrumento de medição objetiva da aprendizagem, tinham o objetivo de melhorar a produção escolar que deveria ser pautada pela rapidez, eficiência e objetividade.

Na primeira edição da revista *Escola Nova* publicada em 1930, Lourenço Filho publicou um texto intitulado “Escola Nova?” pelo qual impunha o discurso do “velho” e do “novo”, criticando os programas de ensino desenvolvidos até então e defendendo a necessidade de construir escolas que respondessem as necessidades locais. Afirmava que os programas de ensino foram construídos para “crianças abstratas” e que eram os mesmos “para a praia e para o sertão”. A adaptação da escola e de seus programas de ensino é central para a ideia de que a escola deveria contribuir para o desenvolvimento do meio onde se localizava e para a transformação dos costumes. O primeiro objetivo da escola exaltado por Lourenço Filho é:

[...] radicar o aluno ao seu pequeno torrão, seja a fazenda, bairro ou cidade, pelo apurado exame de seus problemas específicos, e proposição de soluções que o habilitem a agir, nesse pequeno mundo, no sentido de melhorá-lo e engrandecê-lo. Desde as questões econômicas, básicas na organização social de hoje, até as preocupações Moraes da localidade [...] ³⁶.

Neste sentido, em seu discurso, exaltava uma escola “flexível” que seria da criança e não de diretores e inspetores. Para o Diretor do Ensino, a didática deveria estar fundamentada num conhecimento objetivo sobre a criança pelo qual o professor tivesse autonomia “de pensar, de sugerir, de criar” (p. 04). Esse “novo” comportamento seria possível pelo incentivo do professor em produzir um conhecimento científico sobre a criança e da sua psicologia.

O texto que segue ao de Lourenço Filho foi escrito por Anísio Teixeira. “Por que Escola Nova?” traz importantes reflexões do administrador baiano sobre o que considerava as “tendências da civilização”: o método científico baseado na empiria, a industrialização e a democracia. Seriam esses três elementos que exigiam, na sua compreensão, a construção de uma “nova” escola. Para A. Teixeira os avanços tecnológicos teriam possibilitado a confiança

³⁶ FILHO, Lourenço B. Escola Nova? *Escola Nova*: n. 1, vol. 1/outubro, 1930, p. 03.

dos homens na construção de um conhecimento científico sobre o social. Seriam esses mesmos avanços que permitiram o desenvolvimento industrial, revelando a direção para a qual a sociedade se orientava. Desse modo, expressava o seu entusiasmo com o sentido “industrialista” da civilização:

A indústria está tornando possível a completa exploração dos recursos materiais do planeta e mais do que isso está articulando e integrando a terra inteira. Graças a máquina, não somente, o homem multiplicou o rendimento do seu trabalho – na América o trabalho actual de um homem equivale ao de 40 homens fisicamente válidos, como pela facilidade de transporte e da comunicação, criou uma nova interdependência entre todos os pontos do globo. Não somente somos imensamente mais ricos. Temos além disso um sentimento novo da nossa profunda dependência dos demais centros de produção ou de cultura³⁷.

Tendo em vista a explícita relação entre os defensores da *Escola Nova* e a formação para o trabalho industrial, indagamos: Quais eram os conteúdos que deveriam fazer parte dos programas de ensino das escolas primárias paulistas? Qual era a proposta de programa para as escolas rurais? Havia alguma diferenciação?

Em 1930, no segundo exemplar da revista *Escola Nova*, foram publicados os programas escolares da Itália, Suíça, França, Alemanha, Áustria, Rio de Janeiro e de Minas Gerais. O objetivo era que servissem de modelos para que os professores, que foram chamados a elaborar os programas de ensino das escolas paulistas, pudessem efetivar a sua participação. Esta era incentivada pela autonomia didática estabelecida na reforma de autoria de Lourenço Filho (Decreto nº 4.795 de 17 de dezembro de 1930)³⁸. Na sequência dos textos três inspetores de ensino elaboraram propostas para a “reforma” dos programas das escolas primárias paulistas. São eles: José Henrique da Silva responsável pelo 79º distrito escolar que compreendia os municípios da região central do estado como, Penápolis, Araçatuba, Coroados e Promissão; João Miguel Amaral Inspetor da região do Vale do Ribeira e Aggeo Pereira Amaral do distrito de Apiaí na região sul que compreendia região próxima ao litoral. Em outro texto que apresentava as vantagens da *escola ativa* para a elaboração dos programas de ensino foi publicado por Ulysses Freire, apresentado como professor público.

No texto de abertura da revista, Lourenço Filho questionava a execução pelos professores de um programa de ensino que lhes convinha, que melhor se adequasse aos seus “pendores” ou sua “personalidade” mesmo que lhes fosse dado orientações e guias. Também

³⁷ TEIXEIRA, Anísio Spinola. Por que Escola Nova? *Escola Nova*: n. 1, vol. 1/outubro, 1930, p. 12.

³⁸ Vale lembrar que a autonomia didática já tinha sido estabelecida na reforma de Sampaio Dória em 1920 não se constituindo, portanto, em exclusividade das ideias *escolanovistas*.

criticava posições extremas que defendiam a abolição dos programas, mas que estes fossem construídos no cotidiano escolar. Reconhecia L. Filho que os conteúdos poderiam ser modificáveis de acordo com a sensibilidade do professor às questões da realidade local dos alunos. Desse modo a escola cumpriria a sua função de promover a “adaptação social”. Nesse sentido, criticava um modelo de programa “intelectualista” e defendia a sua adequação à psicologia infantil e à organização escolar. Em suas palavras: “Elle (programa de ensino) deve dar margem à atividade criadora do mestre, respeitar as condições específicas do ambiente, e permitir o aproveitamento das tendências e aptidões especiaes de cada educando” ³⁹.

Afirmava que o professor deveria realizar a adaptação dos programas às particularidades do meio desde que:

[...] na cidade ou na fazenda, uma somma de habilidades, de technicas, de conhecimentos e de sentimentos que devem ser os mesmos, por isso que caracterizam o estado de civilização que atravessamos. As technicas fundamentais de leitura, escripta e calculo, os habitos de hygiene ou de defesa da saúde, as normas de polidez, as noções geraes de vida doméstica e social, a compreensão dos direitos e deveres cívicos (digamos assim o hábito de pensar como brasileiro) tudo isso deve ser comum à todas as escolas, ao ensino de todos os mestres ⁴⁰.

Neste trecho é possível observar que metade dos conteúdos propostos tem relação com um projeto de transformação dos costumes da população, de modo que se mantivesse sadia, consciente do seu papel social e de sua identidade. Para a formação do homem moderno, Lourenço Filho mobilizava uma representação do ensino como arte e afirmava que a valorização do professor seria essencial para se produzir um “bom ensino”, de caráter científico: “Não esqueçamos nunca de que o ensino é uma arte, em que o contingente pessoal é quasi tudo. E o homem se eleva no exercício da liberdade, quando conduzida pela compreensão dos fenômenos, isto é, pela aplicação da sciencia” ⁴¹.

Com o objetivo de subsidiar as reflexões dos professores para a elaboração dos planos de ensino, os inspetores escolares descreveram as características econômicas, de produção e culturais na região na qual atuavam. Eram regiões onde predominava a produção e o comércio agrícola, baseado na produção de café voltado para a exportação e uma pequena diversificação da lavoura direcionada para o mercado local. A pobreza da população “cabocla”, a falta de hábitos de higiene e as epidemias são ressaltadas nas narrativas dos inspetores Aggeo P. Amaral e João Miguel Amaral:

³⁹ FILHO, Lourenço. A questão dos programmas. *Escola Nova*: n. 02, vol. 1, 1930, p. 82.

⁴⁰ Ibid., p. 83.

⁴¹ Ibid., p. 84.

Zona sertaneja, antiga e atrasada, de população muito rarefeita, aí o caboclo vegeta à porta das casinhas de taboas ou à poeira dos ranchos sem paredes ou paredes desbareadas. Habitadas quase que exclusivamente por nacionais, alheios ao evoluir do tempo, perdem-se estes nas imensas serranias, [...] ⁴².

Já no Vale do Ribeira, a baixa da produção de café marcava a “penúria” na qual vivia o caboclo, que por sua “índole estoica e fatalista” e os “hábitos simples de vestuário e alimentação” suportava tais condições. Para João M. Amaral seriam três as condições que prejudicavam o desenvolvimento da região: 1º a falta de transporte rápido e barato devido ao terreno úmido que dificultava a construção de estradas; o 2º as condições sanitárias da região, o amarelão e o alcoolismo “sugavam” as forças de trabalho do caboclo; e 3º a falta de instrução primária e profissional.

As dificuldades de acesso da zona rural aos centros urbanos e à instrução são consideradas fatores do “atraso” da população nessas localidades. As doenças e vícios agravavam tal situação. Ainda para João Amaral sendo a escola,

[...] um meio de preparação para a vida é ahi o lugar próprio para a propagação para aqueles conhecimentos que podem tornar esse futuro mais risonho, e isso a execução de um programma conveniente. [...] deve constar noções de policultura afim de que os agricultores não se valham somente de um ou dois produtos. Acredito ser a fruticultura uma das riquezas da região. [...]. A parte social será desenvolvida com noções de cooperativismo, instituição que dará aos lavradores que dará maior força nas lutas contra a concorrência e a especulação, etc ⁴³.

Embora região central do Estado, beneficiada por estradas de ferro que facilitavam o comércio de exportação de café e a diversificação da produção agrícola, José Henrique da Silva também destacava a presença de epidemias entre a população rural, a presença do alcoolismo e de falta de hábitos de higiene. A escola e o posto de higiene são considerados os meios para divulgar hábitos “civilizados”:

Os trabalhadores do meio rural são, na sua totalidade, analfabetos e não têm o hábito do asseio. Além da falta de instrução há ainda a miséria orgânica proveniente do uso de bebidas alcoolicas e da ignorância das noções mais rudimentares de hygiene, quer sobre alimentação, quer sobre habitação [...]. O tifo, em determinadas épocas faz muitas victimas. Há

⁴² AMARAL, Aggeo Pereira. Contribuição para a reforma do programma das escolas primárias paulistas. *Escola Nova*: n. 02, vol. 1, 1930, p. 263.

⁴³ AMARAL, João Miguel. Contribuição para a reforma do programma das escolas primárias paulistas. *Escola Nova*: n. 02, vol. 1, 1930, p. 264.

ainda a conjuntivite – moléstia terrível – que deveria merecer o máximo cuidado dos poderes públicos; o amarelão e a maleita ⁴⁴.

Aggeo Amaral comentou que a população do campo não se interessava pela escola porque não via utilidade nos programas de ensino das escolas: “Gymnastica, desenho, cantos, trabalhos manuais masculinos, é considerado pelo caboclo, como inútil” ⁴⁵. Deixa evidente em seu texto que os programas de ensino devem estar relacionados com as possibilidades de exploração da agricultura e da mineração, pois na região concentrava-se minas de ouro e de chumbo pouco exploradas.

José Henrique da Silva também comentava sobre a falta de escolas na região para atender a demanda de crianças ainda fora da escola. Com uma população formada por brasileiros, espanhóis, italianos e japoneses apenas esses últimos, na falta de escolas, buscavam alternativas particulares para instruir as crianças. Os demais criavam os filhos sem instrução. Logo, a obrigatoriedade não poderia ser exigida, causando um transtorno para o desenvolvimento rural.

Diferente dos outros textos, o professor Ulysses Freire utilizou o espaço para apresentar os benefícios da utilização da *escola ativa* na elaboração dos programas de ensino. Suas preocupações concentravam-se nos modos de conduzir o trabalho pedagógico e sua relação com a aprendizagem dos conteúdos. Para Ulysses, o professor deveria ter maior liberdade para relacionar os conteúdos com as necessidades de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, apresentamos algumas propostas do autor para o 2º ano primário nas disciplinas de Leitura, Caligrafia, Linguagem, Arithmética, Geometria e Desenho, Geographia, História e Gymnastica.

Ulysses Freire afirmava que deveriam ser abolidas as práticas que exigissem uma rígida disciplina das crianças ou que as constrangessem. Uma delas seria a prática da leitura silenciosa. A leitura deveria ser narrada para que a criança pudesse “viver” e “sentir” e compreender o que lê. Para o professor, este seria um procedimento pelo qual se estimularia o interesse dos alunos e tornaria o ensino eficiente: “Deve-se, assim, dirigir a lição para a criança e não a criança para a lição” ⁴⁶.

A disciplina de “Caligrafia”, no seu entender, deveria ser abolida do programa, pois se

⁴⁴ SILVA, José Henrique da. Contribuição para a reforma do programma das escolas primárias paulistas. *Escola Nova*: n. 02, vol. 1, 1930, p. 257-258.

⁴⁵ AMARAL, Aggeo Pereira. Contribuição para a reforma do programma das escolas primárias paulistas. *Escola Nova*: n. 02, vol. 1, 1930, p. 263.

⁴⁶ FREIRE, Ulysses. O programma do ensino primário: introdução ao estudo de suas novas bases. *Escola Nova*: n. 02, vol. 1, 1930, p. 268.

constituiria em atividade repetitiva, um “exercício mecânico” que não contribuía para o desenho da letra correta. Para “Linguagem” o “educador” deveria estimular “[...] passeios a museus, parques, fábricas, jardins, estradas e campos” ⁴⁷. O objetivo seria fazer com que o aluno despertasse o interesse pelos problemas locais e permanecer no local de origem.

Para a disciplina de Arithmética a sugestão foi a utilização da “Caixa Economica” em substituição das lições sobre a tabuada e definições cansativas e sem resultado prático. Os alunos depositariam certa quantia na caixa e administrariam as saídas e entradas de dinheiro. Além da aprendizagem das quatro operações, o professor Ulysses pode observar na turma do 2º ano em que aplicou a atividade que os alunos se “[...] tornaram parcimoniosos nos gastos de seus tostões” ⁴⁸.

Para Geometria e Desenho deveria ser dada atenção aos estudos das formas de maneira prática. O aluno deveria objetivar as formas no papel ou cartolina. Com o barro o professor deveria incentivar o trabalho de modelagem para a noção de artes plásticas. Revelava-se nessa disciplina o objetivo de despertar a “vocação” do aluno. A mesma experiência prática deveria ser utilizada em “Geographia”. O estudo ao ar livre e em contato com a terra era a recomendação principal. O professor orientaria os alunos construírem a partir do barro o mapa de São Paulo e seus acidentes geográficos. No mapa, os alunos reconheceriam o local onde a escola estava instalada, as cidades vilas e ruas onde moram. O professor deveria estimular que os alunos realizassem “[...] viagens imaginárias de uma cidade à outra, fazendo-os viver momentos agradáveis, aliados às verdades dos fatos” ⁴⁹.

Para “História” era recomendada a seleção de um herói que poderia ser um operário viajante, Vasco da Gama ou um personagem de Júlio Verne. A partir deles se realizaria uma “visita” aos países, descrevendo os locais, vegetação e a população. Recomendava a utilização de fotografias, postais, projeções para esse estudo. Essa era uma recomendação baseada nas ideias de Ferrière em relação à disciplina. Observamos que o estudo da História tem o sentido de fazer “reviver” os episódios que se tornaram “célebres”. Recriminava o estudo da História a partir da memorização de datas e nomes que produziam “confusão”, “fadiga” e “aborrecimento” para a criança. Recomendava também a utilização de mapas para exemplificar as viagens dos “heróis” pelo mundo. Também sugeria a utilização de “comédias” que poderiam ser representadas pelas crinaças que passariam a “reviver” os episódios de uma maneira ativa. A disciplina de História ainda deveria oferecer conhecimentos sobre moral e

⁴⁷ Ibid., p. 268.

⁴⁸ Ibid., p. 271.

⁴⁹ Ibid., p. 272.

civismo, aproveitando-se os personagens e suas ações.

Quanto ao ensino de “Música” e “Trabalhos Manuaes”, o professor Ulysses criticava a falta de piano e de ferramentas adequadas para as atividades dos alunos e dos professores. Encerrando suas recomendações para o programa de “Gymnastica” sugeria melhoramentos. Mais estudos sobre higiene e atividades ao sol.

Nessa incursão nos programas de ensino estabelecidos ao longo da década de 1910 foi possível perceber que a vinculação entre a escola primária rural e o trabalho agrícola era uma questão sobre a qual havia um consenso. Identificamos que, em alguns casos, tanto os programas para as escolas rurais, quanto para as urbanas contemplavam conhecimentos relacionados técnicas, instrumentos e à produção agrícola. Em outros casos, identificamos que, em propostas para as escolas urbanas, incluindo grupos escolares, ainda havia a presença desses conteúdos somados àqueles que poderiam ser úteis para os trabalhos nas indústrias, principalmente a de tecidos. Em nosso entendimento essa situação sinalizava o reconhecimento por parte da administração do ensino, vinculada a Secretaria de Agricultura, da predominância de características rurais da população e da importância da produção agrícola para o comércio nas cidades. Os programas destinados à formação de professores nas Escolas Complementares e Escolas Normais também contemplavam a aprendizagem de conteúdos que subsidiassem a prática dos professores no que diz respeito ao trabalho agrícola.

Foi na reforma de 1920 que ocorreu uma proposta diferenciação entre os programas das escolas urbanas e das rurais. Os conteúdos eram recomendados separadamente para cada tipo de escola. Para as rurais eram recomendados conteúdos já mencionados e para as urbanas prescreviam conteúdos que poderia ser utilizados nas indústrias de tecidos e na construção civil, como a aprendizagens de formas geométricas na disciplina “Trabalhos manuais”. Há que se destacar que a reforma privilegiava a “autonomia didática” dos professores. Estes teriam liberdade para construir ou adaptarem os programas para as escolas de acordo com as características e demandas locais. Não havia a preocupação em criar um espaço de diálogo entre os professores, a partir do qual fosse possível discutir a elaboração ou reorganização dos programas de ensino.

Já na reforma pretendida por Lourenço Filho, em 1931, a autonomia didática foi incentivada. Embora sob um discurso de que ela seria algo não oficializado, Lourenço Filho convocou os professores para construir os programas de ensino sob a orientação das ideias *escolanovistas*. A apresentação de programas de ensino de países europeus na revista *Escola Nova*, que tinham experimentado reformas a partir desse ideário, revelava o interesse do Diretor do Ensino em orientar a construção de programas para as escolas urbanas segundo os

interesses industriais. No entanto, os textos escritos pelos inspetores de ensino do interior do Estado demonstravam a preocupação em adaptar o ensino das escolas do interior à realidade do trabalho agrícola. Essa preocupação também está orientada por uma representação do homem rural que o associava à doença que o tornava improdutivo e avesso à escola. O objetivo era educar o caipira para o trabalho.

Neste debate, o *ruralismo pedagógico* foi apresentado como uma alternativa para a reorganização do ensino paulista, principalmente no discurso de Sud Mennucci, que consideramos o principal representante no Estado.

III- *O ruralismo pedagógico: contexto de surgimento e a influência de Alberto Torres.*

O *ruralismo pedagógico* foi uma corrente de pensamento que ganhou força e inflamou o debate educacional durante os anos de 1920 e 1930. No campo educacional não foi um movimento sistematizado até 1932 quando foi criada a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Esta reuniu diferentes personalidades, como Carneiro Leão e Sud Mennucci que se apropriaram das ideias ruralistas no campo educacional. Anteriormente à criação da Sociedade ocorria a influência mútua de diversos intelectuais que se dedicaram à questão da educação rural. Muitos contribuíram por meio de suas publicações e ações para o movimento. A preocupação com a educação rural para esses intelectuais contemplava o seu papel no desenvolvimento econômico do país, a elaboração de um currículo adequado à realidade do campo e a formação especializada de professores para atender a demanda de escolarização da população. O objetivo final seria o de promover a fixação do homem ao campo e a de transformar a educação em um veículo incentivador do progresso econômico nacional. (BEZERRA NETO, 2003).

No contexto internacional, Sônia Regina de Mendonça (1997) situa o *ruralismo* como movimento político e institucionalizado que foi liderado pela elite agrária europeia. Teve origem nos impactos negativos sobre a produção agrícola durante o desenvolvimento do capitalismo de monopólio e da industrialização. Na França, entre 1890 a 1914, o movimento *retour à la terre* de Jules Méline deu origem ao que se chamou de *ruralismo* ou *agrarismo*. Diante do temor das classes dominantes incomodadas com o crescimento do proletariado urbano, o movimento sustentou que havia a necessidade de uma política agrária na qual a

escola serviria de apoio ideológico, transformando a maneira do homem rural de pensar e agir. O “retorno à terra” constituiu-se em lema do movimento.

Já no Brasil, a autora considera que o *ruralismo* “[...] foi um movimento político integrado por agência e agentes dotados de uma inserção determinada na estrutura social agrária e sustentado por canais específicos de organização, expressão e difusão de demandas” (MENDONÇA, 1997, p. 13). Ainda que não apresentassem um discurso, na medida em que esses agentes ocupavam diferentes posições na estrutura agrária, a ideia de “vocação eminentemente agrícola do Brasil” se configurou na principal premissa que os aproximou na proposição do mesmo projeto para o país. Além de satisfazer as demandas dos produtores de café afetados pela abolição do trabalho escravo e as variações dos preços do produto no mercado internacional, o movimento incorporou também os interesses de outros grupos agrários interessados na diversificação da produção agrícola. Porém, a diversificação da produção e a sua modernização foram incorporadas por alguns produtores de café paulistas como forma de enfrentamento as variações que o produto sofria no mercado internacional. Carlos Botelho, grande proprietário, médico e agrônomo formado nos Estados Unidos e que foi Secretário de Agricultura de São Paulo, estimulou a policultura apoiada em estudos científicos sobre agricultura. Algumas iniciativas de Botelho podem ser citadas: a criação de uma biblioteca especializada, o primeiro censo agrícola em 1905, a primeira exposição de animais em 1907 e a reformulação do currículo da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, localizada em Piracicaba. Botelho foi considerado um dos protagonistas da regeneração da agricultura e defensores do *ruralismo*.

A principal referência dos que aderiram ao movimento foi Alberto de Seixas Martins Torres. Alberto Torres, como ficou conhecido, nasceu em 1865, em Porto Caxias, no município de São João do Itaboraí no Estado do Rio de Janeiro. Seu pai, Manuel Martins Torres foi magistrado e senador. Alberto Torres também seguiu a carreira jurídica. Iniciou os estudos na Faculdade do Largo de São Francisco, em São Paulo, e diplomou-se pela Faculdade de Direito de Recife. Foi deputado estadual e federal pelo Rio de Janeiro e ministro do Supremo Tribunal Federal de 1900 a 1909. Após sua atuação política escreveu para vários jornais e revistas. Os livros *A organização Nacional* e *O problema nacional brasileiro*, publicados em 1914, resultaram da compilação dos seus artigos publicados nos jornais. Em 1915 também publicou um opúsculo intitulado *As fontes da vida no Brasil*. (RANQUETAT Jr, 2011).

Em linhas gerais as obras são marcadas pela crítica ao liberalismo, a exaltação do nacionalismo e a defesa da centralização do poder político pelo Estado. São livros

influenciados pelo contexto de abolição do trabalho escravo e a mudança do regime monárquico para o republicano e suas frustrações com a prática estatal. Na base de seus argumentos estava a ideia de que havia uma desorganização do sistema político brasileiro que constrangia o progresso do país. Isso se devia à implantação do liberalismo de origem estrangeira que teria disseminado um individualismo entre a população, beneficiando os poderes políticos locais das oligarquias e minimizava o poder do Estado. A solução encontrada por Torres seria a construção de um modelo político republicano a partir da organização da sociedade civil pelas mãos do Estado. Com isso recusava uma excessiva valorização das ideias estrangeiras e, a partir de estudos empíricos e dados históricos, geográficos e sociológicos da realidade brasileira, defendia a construção de sólidas instituições adequadas à realidade social. (RANQUETAT Jr, 2011; PIVATTO, 2007).

A partir dessa orientação, Alberto Torres defendia que o país teria um “destino agrícola”: “Nosso país tem de ser, em primeiro lugar, um país agrícola. Fora ridículo contestar-lhe esse destino, diante de seu vasto território”. (TORRES, 1933, p. 207). Contestava a exagerada industrialização e urbanização como únicos símbolos do progresso. Entendia que poderiam comprometer o caráter generoso do brasileiro. Segundo Ranquetat Jr (2011), a dicotomia entre a cidade e o rural era uma das características do pensamento de Alberto Torres. O campo e seus habitantes eram vistos como mais “puros”, considerados detentores da nacionalidade, pois expressavam laços de solidariedade. Já a cidade era vista como um local onde imperava o individualismo, a competição e o materialismo.

No livro *As fontes da vida no Brasil* (1915), o político fluminense realizava uma aproximação entre a atividade econômica agrícola e a educação. Tendo em vista que a maioria da população era analfabeta e despreparada para lidar com novas técnicas de produção que estavam sendo inseridas no campo no projeto de modernização da agricultura, defendia que a escola deveria ser um espaço para a formação dos trabalhadores. O atraso cultural e econômico teria permitido que a população tivesse incorporado uma representação negativa sobre si, disseminado por um discurso que apontava a superioridade dos países estrangeiros. O efeito disso teria sido a escolha do governo brasileiro em incentivar a imigração ao invés de construir escolas que educassem o trabalhador brasileiro.

O político fluminense vivenciou os debates sobre a educação dos negros no final do século XIX e mantinha uma posição diferenciada em relação às teorias raciais adotadas como política de Estado, a exemplo da Alemanha. Alberto Torres distanciava-se de teorias raciais que identificavam a existência de uma superioridade da “raça” branca, associada à ideia de civilização e progresso. Não compactuava com uma interpretação racista pela qual alguns

grupos tentavam justificar a inferioridade do negro e responsabilizá-lo pela crise da mão-de-obra que atingiu a economia agrária durante o processo de abolição do trabalho escravo. Afirmava que um dos problemas relacionados à abolição era o de que o estado não ofereceu instrução aos negros de modo que fossem instruídos para o trabalho livre. Nessa arena ideológica, Alberto Torres argumentava que a ideia de inferioridade se baseava nas condições sociais de vida e não na natureza genética. (ITODA, 2008).

De acordo com Ranquetat Jr (2011), Alberto Torres valorizava o mestiço, o indígena e o negro na formação da nação. Como já expresse anteriormente, o fator racial não era considerado um elemento central para a sua compreensão de sociedade e sim os fatores geográficos, ambientais e sociais. Desse modo, desvinculava a ideia de nacionalidade à de raça. A construção da nação ocorreria segundo os laços de afinidade, políticos e econômicos. Discordava das concepções de Gobineau, Vacher e Lapouge e Nietzsche que segundo ele, chegaram a “[...] mesma conclusão: a superioridade morfológica, irreduzível, de certas raças e certos povos”. (TORRES, 1933, p. 70). Para Torres, essas concepções revelavam os interesses políticos de elites colonizadoras que reclamaram o direito científico de estabelecer hierarquias entre os povos.

Para Torres, uma nação seria considerada uma civilização de acordo com o seu nível de desenvolvimento econômico. Sobre o Brasil comenta que tanto os negros, quanto os índios poderiam chegar ao mesmo nível de desenvolvimento de outras raças e alcançar a mais alta cultura. Nesse sentido, podemos perceber uma interpretação de que as sociedades embora com organizações diferentes, caminhavam em direção ao mesmo nível de desenvolvimento. A distinção social seria para o político fluminense o elemento que dificultaria o progresso do país:

O problema das raças, como problema de seleção social, é matéria julgada pela nossa experiência e pela experiência de outros. Nós sabemos, porque o temos verificado em cinco séculos de vida, que as diversas variedades humanas, habitantes de nosso solo, são capazes de atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento moral e intelectual alcançado por qualquer outra raça. Sabemos que a sua adaptação ao meio produz uma vitalidade e uma média de longevidade e de fecundidade, melhores que as de raças tidas por superiores. Podemos afirmar que o negro puro e o índio puro são susceptíveis de se elevarem a mais alta cultura. Sem recorrer a estatísticas, lembrando apenas nomes próprios, veríamos facilmente que, para o número de brasileiros negros e índios, que têm conseguido vencer as dificuldades sociais e econômicas da educação, os homens de valor representam uma boa proporção. (TORRES, 1933, p. 82).

Para comprovar seus argumentos sobre ao valor da seleção social na constituição das

diferenças entre os grupos humanos, analisava a posição social dos mulatos. Considerava-os indivíduos de alta inteligência e de elevado espírito moral, porém destacava que a “mestiçagem social” produzia uma posição intermediária na sociedade, o que explicaria a sua psicologia “instável”. O caráter “bom” do brasileiro seria positivo para o fim das diferenciações sociais:

Há aqui, como em toda parte, um preconceito contra o mulato do povo; mas este preconceito resulta, antes, do fato que eu chamarei de “mestiçagem social”, do que da “mestiçagem étnica”. O mulato ocupa um lugar intermédio entre duas camadas da sociedade; elevado acima do meio dos pretos, não encontra apoio para se incorporar aos brancos; e fica, assim, desclassificado entre nobres e “párias”, desprezado por uns e invejado pelos outros. Do fato social resulta a disposição psíquica que caracteriza o tipo ambíguo e instável do mulato das ruas. A cordura da alma brasileira vai destruindo estas distinções. (TORRES, 1933, p. 83).

Adalberto Marson (1975) e Bolívar Lamounier (1985) consideram que Alberto Torres pode ser vinculado ao grupo de intelectuais que fundamentaram um pensamento de caráter autoritário na Primeira República. A necessidade de nacionalizar os imigrantes, o problema da insubordinação dos operários organizados em sindicatos, a crise do café e seu reflexos na economia, o incentivo político à industrialização e urbanização, formavam um conjunto de situações pela quais Torres defendia a reorganização da economia centralizada nas ações do Estado. Essa reorganização deveria privilegiar as características econômicas agrícolas do país considerando-as a base para a construção da nacionalidade. Esse projeto deveria ser realizado por indivíduos considerados por ele os mais “capazes”, “dotados de inteligência superior”, que utilizariam a imprensa e a escola como veículos para a construção da nação.

Carneiro Leão e Sud Mennucci foram dois ruralistas que, no início do século XX, se apropriaram das ideias de Alberto Torres e se dedicaram a pensar no papel da escola rural no desenvolvimento econômico do país. Defenderam uma diferenciação entre os objetivos e conteúdos das escolas urbanas e rurais. Ambos defendiam a construção de uma política educacional que tivesse a realidade rural como base. Carneiro Leão foi integrante do movimento da *Escola Nova*, porém criticava a adoção de modelos europeus na organização das escolas rurais. Sud Mennucci criticava diretamente o modelo pedagógico *escolanovista*, a qual Carneiro Leão pertenceu, por considerá-lo inadequado para o Brasil, pois teria sido construído a partir da realidade urbana de países europeus. Apresentaremos brevemente algumas ideias de Carneiro Leão pelas quais propunha uma atenção especial à educação da população rural, tendo em vista que pertenceu a um movimento que incentivou a vinculação

entre a escola e o trabalho industrial.

Carneiro Leão foi educador, crítico literário, professor de Sociologia e Educação Comparada e ocupou o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro entre 1922 e 1926. Foi ainda Secretário da Justiça e Negócios e Interiores de Pernambuco e Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Segundo Bezerra Neto (2003), foi influenciado pelo positivismo e pelas teorias raciais que circularam na Europa por volta da segunda metade do século XX. Defendia que era possível realizar o aprimoramento da “raça brasileira”. A eugenia era uma das preocupações de suas obras.

Para Carneiro Leão era possível buscar inspiração nos modelos europeus para nacionalizar o ensino brasileiro e ruralizá-lo. Um dos países que ofereceu subsídios para tal projeto seria a Dinamarca. Teriam sido realizados investimentos na diferenciação do ensino, seguindo ideias ruralistas, que teriam integrado o homem rural à sociedade e que, pelo seu trabalho, contribuía para o enfrentamento das adversidades econômicas. Sua admiração também se dirigia à França. Sua população rural era considerada a mais “laboriosa” de todas. Na América Latina, o Chile despontava como exemplo de criação de Escolas Normais Rurais que teriam dado uma orientação para a formação do trabalhador rural. Bezerra Neto (2003) destaca que Carneiro Leão não considerava em suas análises o fato de a distribuição de renda e o acesso à propriedade, nos dois primeiros casos, e a realização de uma reforma agrária no país latino, permitirem melhor distribuição de riqueza e incentivado a produção de pequenos proprietários.

É possível observar que Carneiro Leão via o homem rural chileno como um indivíduo entregue às bebidas alcoólicas, sem espírito empreendedor porque não pensava no futuro e abandonado pelo poder público. Destacava a necessidade de realizar a fixação desse homem à terra a partir de uma escola que formasse para o trabalho agrícola. No caso chileno, identificava 4 iniciativas que contribuíram para o desenvolvimento do ensino rural: a organização de programas de ensino das escolas primárias de acordo com as necessidades regionais; a criação de cursos vocacionais que oferecessem conhecimentos para o trabalho agrícola; as chamadas missões ambulantes que ensinavam novas técnicas de produção aos adultos e a preparação de mestres em Escolas Normais Rurais. Leão destacava que a escola primária rural chilena não possuía o objetivo de iniciar os alunos no trabalho agrícola e, sim, seria despertar o amor a terra, incentivar o orgulho ao trabalho no campo e incutir o espírito de solidariedade e companheirismo entre as regiões.

Os Estados Unidos e o México também eram considerados exemplos de investimento na educação rural. O primeiro privilegiando uma organização voltada para aumentar a

produção agrícola e dinamizar a economia, mas que também incluía uma compreensão de que a educação estava inserida no campo político, cultural, ou seja, no desenvolvimento geral da sociedade. Quanto ao México, Carneiro destacava a formação de professores em Escolas Normais Rurais. Os cursos teriam sido criados sob a justificativa de que os docentes de origem urbana não conheciam o campo e, portanto, não apresentavam um desempenho eficiente na educação das populações rurais.

Para os ruralistas, o desenvolvimento da educação rural dependia de que os professores demonstrassem dedicação e cumplicidade nessa tarefa. A criação de Cursos Normais Rurais significava a construção de uma “mentalidade ruralista” pela qual se poderia produzir a dedicação do professor. O objetivo de fixar o homem rural ao campo dependia de que o professor rural também tivesse uma relação com a realidade rural e, desse modo, estabelecesse moradia no local onde trabalharia. A escola e a formação de professores eram consideradas fatores do desenvolvimento econômico.

Essa proposta assentava-se na ideia de que o trabalho escravo teria marcado negativamente a mentalidade do homem rural que via com inferioridade o trabalho agrícola em relação ao trabalho nas cidades. Para os ruralistas, a aversão à lavoura incentivou as migrações que superlotavam o espaço urbano que não possuía condições estruturais para receber uma grande quantidade de pessoas. O professor de origem urbana era considerado um disseminador de preconceitos, valores, benefícios e comodidades que existiam nas cidades. Isso despertava o interesse do homem rural que tentaria se livrar do “fardo” do trabalho agrícola.

Nas reflexões de Carneiro Leão não há o aprofundamento sobre o processo de transformações das relações capitalistas e o acesso à propriedade no campo como fator que influenciaria na permanência do homem na zona rural. Os impactos da Lei de Terras instituída em 1850, na qual as pessoas deveriam pagar para obter o registro de propriedade da terra, e da introdução de relações capitalistas no campo, que incentivou o assalariamento da população rural que se dedicava à pequena lavoura, de maneira geral, não faziam parte das reflexões dos defensores do ruralismo pedagógico (BEZERRA NETO, 2003).

A formação de professores em Escolas Normais rurais foi a principal bandeira levantada por Sud Mennucci. A partir da sua apropriação das ideias ruralistas, de sua trajetória como educador, Delegado de Ensino em Piracicaba e participante das reformas de ensino na década de 1920, passou a defender a diferenciação dos objetivos e dos programas de ensino, de modo que a escola rural se tornasse fator de progresso econômico.

Capítulo II

O pensamento da vida: Sud Mennucci e o ruralismo pedagógico.

Figura 4- Capa do livro *A Crise Brasileira de Educação* escrito por Sud Mennucci.
Arquivo Pessoal.

Neste capítulo apresentaremos a biografia intelectual de Sud Mennucci, a partir da análise dos seus livros e textos publicados na *Revista do Professor e Educação* sobre a educação rural. Inicialmente problematizamos algumas imagens sobre Mennucci que circularam na *Revista do Professor* após a o seu falecimento, pois abrem uma possibilidade de reflexão sobre o a memória construída em torno da sua atuação no campo educacional. Para compreender a natureza do seu pensamento ruralista, consideramos nas análises as posições ocupadas por Mennucci na hierarquia do sistema de ensino, o contexto histórico e as experiências vivenciadas por ele que fundamentaram as representações sobre a população, a escola e a formação de professores rurais. Buscamos entender como mobilizou estas representações para fundamentar a criação das Escolas Normais Rurais. Para isso, percorremos informações sobre sua infância; formação na Escola Complementar de Piracicaba; a atuação em escolas rurais do interior; sobre sua atividade jornalística, principalmente pelas informações presentes na biografia de Mennucci produzida por Ralph Mennucci Gisesbrecht; na participação em reformas educacionais; na administração do ensino paulista e na presidência do Centro do Professorado Paulista (CPP). Destacamos que sua produção está caracterizada em dois momentos. No primeiro, Mennucci realizou a fundamentação e defesa de suas ideias e ações na administração do ensino. O segundo foi dedicado à divulgação de ideias e experiências nacionais e internacionais de formação de professores para o campo. Partimos da hipótese de que essa orientação de sua obra tem relação com as críticas ao *ruralismo pedagógico* e seus representantes que foram realizadas por Fernando de Azevedo, em 1933.

I- O “maior mestre do Brasil”: memória e ação política.

A organização e a profissionalização do magistério constituíram-se em temas de debate no campo educacional desde o início do século XX. O CPP se esforçou para conquistar a posição de porta-voz do magistério primário em São Paulo. Para isso, vinculou na *Revista do Professor* a valorização do trabalho docente à adesão da categoria ao CPP. Seu reconhecimento, em 1934, pelo governo provisório de Vargas, como associação de utilidade pública conferiu-lhe um poder simbólico de representação do magistério (VICENTINI, 1996).

A *Revista do Professor* foi um espaço privilegiado para a afirmação do poder de Sud Mennucci a frente da organização do professorado. Isso se deu a partir do culto à memória de sua atuação no campo educacional que o apresentava como defensor do magistério⁵⁰. Os textos escritos em sua homenagem, entre 1949-1956, visavam construir uma memória coletiva sobre a profissão pela qual os indivíduos poderiam reforçar o sentimento de pertencimento ao CPP. Cumpriram, portanto, uma função de “sacralização” de Mennucci como líder do magistério e de categorias interpretativas aplicadas ao trabalho docente.

Denice Catani (1994) apontou em suas análises sobre os escritos de caráter biográficos de José Feliciano de Oliveira e João Lourenço Filho que seus discursos sobre a história da educação paulista atuaram na construção de categorias pelas quais se definia os requisitos considerados fundamentais para o trabalho docente. O espírito de sacrifício e o moralismo são exemplos dessas categorias pelas quais instauravam uma visão harmônica sobre a história da profissão, contribuindo para o apagamento da participação dos professores na delimitação do próprio campo de atuação.

Identificamos que os autores destacavam o seu amor à profissão, a preocupação com a elevação moral do magistério, o senso de justiça e a sua bondade nos textos. Estes seriam os valores pelos quais trataria os problemas envolvendo os professores. Funcionavam, portanto, como categorias que deveriam ser aplicadas ao trabalho docente. Objetivavam, nesse sentido, produzir a identificação dos professores ao CPP, fortalecendo a ação política da associação durante a campanha salarial que liderou na década de 1950.

Moacyr Campos, Genésio de Almeida Moura, Licínio Carpinelli e Maximo de Moura Santos ressaltaram, em seus discursos, o comprometimento de Mennucci com a profissão, a sua bondade e senso de justiça. O CPP aparece como resultado dos esforços de Mennucci em promover a organização do professorado:

⁵⁰ Na *Revista* também eram publicadas biografias de professores em atividade, destacando seus valores morais e profissionais e de docentes falecidos que eram considerados modelos a serem seguidos. (VICENTINI, 1996).

O seu nome escrito, com letras de ouro, na história da Educação Nacional. Ninguém, como ele, elevou tão alto o nome do mestre-escola, do humilde obreiro que, no subsolo, cimenta os alicerces sobre os quais se firmam as portentosas edificações da nacionalidade. Como ele, nenhum outro soube clamar pela união da classe, a qual ofereceu o milagre desse monumento, que é o Centro do Professorado Paulista ⁵¹.

Moacyr Campos reforçava a identificação de Sud Mennucci com o CPP, destacando qualidades que fariam parte de sua personalidade: “A criação e o criador! Um feito à imagem moral do outro. Ambos presos ao mesmo ideal de bondade e iguais anseios pelo prestígio do magistério, à idêntica elevação de sentimentos em torno da grandeza do Brasil [...]” ⁵². Nesse sentido, Maximo de Moura Santos e Licínio Carpinelli exaltavam as qualidades de Mennucci. A maior delas seria utilizar o coração para orientar as suas ações. Nesse sentido, sua atuação na organização da classe era considerada “[...] um vibrante poema ao coração, que o mestre colocou acima de todas as veleidades do mundo” ⁵³.

O professor Venâncio Gomes Filho destacava a origem pobre de Mennucci e que, pelo esforço pessoal, teria se tornado ainda muito jovem um educador de prestígio no campo educacional:

É sumamente agradável exaltar essa figura de escol, que já era notável aos dezoito anos, pôr em relevo um dos maiores vultos do magistério brasileiro, e que conseguiu, vindo da abandonada classe dos pobres, doar ao professorado de sua terra um riquíssimo patrimônio material e intelectual. [...] ilustra perfeitamente o conceito de que os verdadeiros valores arrastam dificuldades e vencem porcelas ⁵⁴.

Moacyr Campos também criticou o preconceito que Mennucci teria sofrido de outros educadores conhecidos e respeitados no campo educacional por ter o título de professor conquistado em Escola Complementar:

[...] um “mestrinho”, que sendo única e integralmente professor, despido das prerrogativas e das brilhaturas inerente de detentores de títulos facultativos, veio, justamente por essa simplicidade, a se colocar em situação impar ao lado de Macaubas e Bethencourt da Silva, de Caetano de Campo e João Kopke, grandes educadores cujos nomes se exornavam, porém, com

⁵¹ MOURA, Genésio de Almeida. Sud Mennucci. *Revista do Professor*. Ano VI, nº 01, maio, 1949, p. 03.

⁵² CAMPOS, Moacyr. O CPP. *Revista do Professor*. Ano VI, nº 01, maio, 1949, p. 08

⁵³ CARPINELLI, Licínio. Sud - Coração. *Revista do Professor*. Ano VI, nº 01, maio, 1949, p. 04.

⁵⁴ GOMES FILHO, Venâncio. Sud Mennucci, o homem. *Revista do Professor* Ano XII, nº20, maio, 1954, p. 11.

chancela acadêmica⁵⁵.

Em artigo do jornal de Piracicaba havia uma clara intenção de identificar Mennucci como o “maior mestre do Brasil”, que apenas com o diploma de professor complementarista teria se destacado em diferentes campos profissionais, espaços reservados à intelectualidade: “Ver-se-á então como foi extraordinário esse homem, tendo apenas um diploma de professor primário, foi líder do magistério e um dos líderes da imprensa indígena, tendo ainda guiado a sua ação em trono de múltiplas facetas em torno da intelectualidade”⁵⁶.

Ao completar um ano do seu falecimento, o CPP elogiou a iniciativa da prefeitura de São Paulo em homenagear Mennucci com o nome de uma rua. Na ocasião, a associação apresentou a placa feita em bronze com os seguintes dizeres: Rua SUD MENNUCCI – Educador⁵⁷. Vicente Peixoto, presidente do CPP, considerava justa a homenagem à Mennucci, “[...] o maior paladino do professor primário do Brasil”⁵⁸.

O professor Luiz Barbosa, Delegado de Ensino em Mogi das Cruzes, expressava o desejo de construir um busto em homenagem à Sud Mennucci em trono do qual os professores comemorariam o Dia do Professor: “[...] um monumento ao mestre símbolo, de tal forma dando ao magistério da zona um marco e um local representativo onde possam festejar condignamente o “Dia do Professor””⁵⁹. Porém, somente foi inaugurado um retrato de Mennucci no Instituto de Educação, a propósito da comemoração do oitavo ano de funcionamento do curso primário na instituição. Mennucci era lembrado como grande referência para a elevação moral do magistério:

Sud Mennucci, o grande educador, soube sentir e compreender profundamente que o magistério primário é o caminho certo para aqueles que sonham com um mundo melhor. E, no momento atual, em que a necessidade de uma recuperação moral, se faz sentir precisamos seguir os ensinamentos daquele que foi incansável lutador, daquele que acreditava firmemente na redenção do homem pela educação, daquele idealista que considerava a maldade humana apenas como fruto de uma educação mal dirigida⁶⁰.

⁵⁵ CAMPOS, Moacir. Sud, o mestre. Homenagem, São Paulo, 1949, p. 12 e 13. Não encontramos referência à editora que teria publicado o texto. É possível que tenha sido publicada pelo CPP ou com recursos próprios de Moacyr Campos.

⁵⁶ “O maior mestre do Brasil”, Sud Mennucci. *Diário de Piracicaba*. Ano XVII, 22 de julho de 1951 - Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes.

⁵⁷ A rua Sud Mennucci está localizada na Vila Mariana na cidade de São Paulo

⁵⁸ Sud Mennucci *in memoria*. *Revista do Professor*. Ano VII, nº 02, setembro, 1949, p. 08.

⁵⁹ A glorificação de Sud Mennucci em Sorocaba. *Revista do Professor*. Ano XIV, nº 28, maio, 1956, p. 05.

⁶⁰ Sud Mennucci Homenagem em Mogi das Cruzes. *Revista do Professor*. Ano XIV, nº 30, novembro, 1956, p. 10.

Moacyr Campos afirmou que a originalidade do pensamento educacional de Sud Mennucci estaria nas suas ideias ruralistas. A partir das reflexões de Alberto Torres, teria identificado que o investimento na educação rural poderia contribuir para o desenvolvimento do país. Considerado pelo conferencista o único capaz de dar continuidade ao pensamento de Alberto Torres, ao ser um “guia” para a sua geração, teria despertado para o papel da instrução primária na construção da nação, sem que fosse preciso utilizar modelos pedagógicos estrangeiros. Também, destacava o seu comprometimento com a “elevação do nível cultural brasileiro”⁶¹.

Os professores Elias João Ferrari e Ciro de Freitas Gaya compararam Mennucci e Euclides da Cunha. Ambos teriam questionado uma representação negativa sobre a população rural: “Um e outro, místicos da terra, detiveram-se na exaltação do caboclo, já reabilitando-o de julgamentos errôneos e péchas injustas, já verberando o criminoso e secular abandono a que ele foi relegado, entregue como pátria, a sua sorte e ao seu destino”⁶².

Menotti del Picchia, colega da Academia Paulista de Letras, destacava a preocupação de Mennucci com a elevação cultural da população do campo em artigo que publicou originalmente no jornal *A Gazeta*, em 24/03/1951. O autor acreditava que a falta de instrução do homem rural era um empecilho para o desenvolvimento do país e que a ruralização do ensino era uma forma de resolver esse problema. A imagem de professor competente e educador preocupado com a educação das massas também aparecem em seu texto:

O problema geral, profundo, social, foi encarado com bravura e vidência pela sua aguda percepção de mestre e não se limitou a preconizar o remédio como a oferecer a estrutura de um método de recuperação das energias rurais, brasileira evadidas da dinâmica social pela sua dormência dentro de uma larval ignorância. A ruralização do ensino, a adequação dos métodos didáticos às condições geográficas e humanas da terra e do homem patricios, a incorporação das massas analfabetas às forças operantes da nação, foram os grandes objetivos deste mestre de mestres⁶³.

A imagem de Sud Mennucci como exemplo de profissional dedicado à educação “popular” é reforçada na transcrição na *Revista* do discurso realizado pelo Deputado Valentin Amaral na Assembleia Legislativa em 1950. O discurso foi interrompido com a devida autorização do orador pelo também Deputado Henrique Ricchetti, normalista de formação. Valentin Amaral destacava o valor das obras escritas por Mennucci, em especial o livro *A Crise Brasileira de Educação*, pois considerava que em seu conteúdo apontava a solução dos

⁶¹ CAMPOS, Moacyr. **Sud, o mestre. Homenagem**. São Paulo, 1949, p. 16.

⁶² FERRARI, Elias José; GAYA, Cyro de Freitas. Sud e Euclides. *Revista do Professor*. Ano VII, nº 05, agosto, 1950, p. 08.

⁶³ PICCHIA, Menotti. Monumento ao professor. *Revista do Professor*. Ano IX, nº 09, agosto, 1951, p. 22.

problemas educacionais brasileiros. Afirmava que Mennucci era “campeão” do ensino ruralista: “Com toda certeza poderemos afirmar que, se esse grande professor não foi o pioneiro do ensino ruralista, foi entretanto, o mais legítimo e denotado campeão”.⁶⁴

O Deputado Henrique Ricchetti reforçava a imagem idealizada sobre Mennucci: “Sud Mennucci foi incontestavelmente, em vida, uma lição e um exemplo. – Lição, pela sua dignidade, pelo seu amor à São Paulo e ao Brasil.; E exemplo pela inesgotável de sua atividade, toda ela empenhada pelo bem da educação da infância e da juventude de nossa terra”⁶⁵. Ao final do discurso, o Deputado Valentin Amaral apresentava um projeto para a construção de um monumento em memória do educador.

Em 1951, foi inaugurado em Piracicaba, na Praça José Bonifácio, um busto do educador piracicabano. Nesta ocasião, as imagens de Mennucci como líder do magistério e ruralista convergiram. Diversas autoridades estiveram presentes à solenidade: o Diretor do Departamento de Educação Professor Benedito Cotrim Dias; o presidente do CPP Arnaldo Laurindo; a Sr.^a Pedral Sampaio, que representava o Ministro da Educação; Moacyr Campos; Elias Melo Aires; Máximo de Moura Santos; Thales Castanho Andrade, Diretor do Departamento de Educação naquele ano e que representava o governo do Estado; Noêmia Saraiva de Matos Cruz e as filhas do homenageado, Astrea, Lélia e Mévia. O jornal *Diário de Piracicaba* noticiou o evento e destacou o valor do trabalho de Mennucci e sua atuação como exemplo ao magistério: “E desde esse momento ficou ali, no coração da cidade, a cabeça descoberta de Sud, que foi em vida um batalhador e é depois de morto um exemplo a ser seguido”⁶⁶.

⁶⁴ AMARAL, Valentin. A Glória de Sud. *Revista do Professor*. Ano VII, nº 06, novembro, 1950, p. 02.

⁶⁵ AMARAL, Valentin. A Glória de Sud. *Revista do Professor*. Ano VII, nº 06, novembro, 1950, p. 01.

⁶⁶ Reverenciada a memória de Sud Mennucci. *Diário de Piracicaba*. Ano XVII, 24 de julho de 1951 - Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes.

Figura 5- Inauguração da herma em homenagem à Sud Mennucci realizada em 1951 na cidade de Piracicaba. Jornal de Piracicaba.

Acervo do Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes – Piracicaba.

Em seguida, as autoridades, professores e cidadãos que acompanhavam o evento deslocaram-se até a casa em que Mennucci passou a infância para a inauguração de uma placa de bronze. Após a demolição da casa, a placa passou a fazer parte do acervo do Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes de Piracicaba. Os dizeres afirmavam a relação do homenageado com a problemática da escola rural.

Figura 6- Placa de bronze que foi fixada em 1951 na casa onde morou Sud Mennucci com a família na Rua Santo Antônio, centro de Piracicaba.

Acervo do Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes – Piracicaba.

Na cidade de Sorocaba, em 1956, também foi inaugurada em praça pública uma herma que sintetizava a imagem de Mennucci educador e ruralista:

Sua vida está resumida neste monumento. Educação e Ruralismo, dominados pela figura imortal do mestre inesquecível. Em torno desta herma, por onde diariamente se pousarão os olhares dos sorocabanos, se reunirão, dora em diante, mestres e alunos para comemorar as datas solenes do ensino.⁶⁷

A partir de 1955, a associação de Mennucci com o *ruralismo pedagógico* tornou-se mais evidente. Foi nesse ano que a *Revista do Professor* comemorou 25 anos de publicação do livro *A crise Brasileira de Educação*. O ex-Diretor do Departamento de Educação de São Paulo, Romano Barreto elogiava a visão científica de Sud Mennucci sobre a educação e a sua proposta de criação das Escolas Normais Rurais. Demonstrava apoio à ideia de Mennucci de que os professores deveriam possuir uma “mentalidade agrícola” pela qual seriam educadores, “enfermeiros” e transmissores de conhecimentos agrícolas na escola. Seriam, portanto, “incentivadores do meio”. Apesar de valorizar as ideias ruralistas de Mennucci, a ênfase da sua narrativa valorizava a sua imagem como educador: “Sud Mennucci foi espírito curioso, multiforme, mas, antes de tudo, foi um educador. [...] A sua preocupação através de múltiplas afinidades foi sempre a de educador”⁶⁸.

As capas da *Revista do Professor*, entre 1949 e 1956, também constituíram o projeto de exaltação de Mennucci e da “sacralização” de representações sobre a profissão. Vicentini (2000) em artigo que analisou as imagens e biografias de professores na *Revista* nos oferece algumas indicações de como as capas compunham uma memória sobre Sud Mennucci. A autora, baseada nas reflexões de Roger Chartier, entende que a representação das imagens produz uma classificação do mundo social pelo qual a realidade é lida pelos indivíduos. Dessa forma, atuam na construção da identidade individual e coletiva das pessoas, moldando a maneira como estas atribuem sentido à sua existência e a da comunidade a qual pertencem.

Nessa seleção de capas, homenageiam-se personagens de destaque da história política do país ou que teriam trabalhado pela elevação da cultura nacional e da Ciência como Tiradentes, Rui Barbosa, Heitor Vila Lobos, Euclides da Cunha e Santos Dummont. Essa galeria de “heróis”, além de expressar a orientação nacionalista da *Revista*, tinha o objetivo de oferecer modelos que inspirassem a sua prática e a dedicação ao trabalho. O destaque do conjunto de capas selecionadas é a homenagem a Luiz Gama, em 1951. Na parte interior da

⁶⁷ A glorificação de Sud Mennucci em Sorocaba. *Revista do Professor*. Ano XIV, nº 28, maio, 1956, p. 06.

⁶⁸ ROMERO, Romano. “Crise Brasileira de Educação” de Sud Mennucci. *Revista do Professor*. Ano XII, nº 24, maio, 1955, p. 05.

capa, o texto ressalta a afirmativa de Alberto Torres de que Luiz Gama seria o maior representante da causa abolicionista do país. Na imagem, há um casal de negros que fazem reverência ao monumento de Gama ⁶⁹. A mulher segura flores, enquanto o homem tem nas mãos uma tocha e uma enxada, representando a liberdade e a sua relação com o trabalho agrícola ⁷⁰.

Figura 7- *Revista do Professor*. Ano VII, nº 02, setembro, 1949. Capa: Rui Barbosa

Figura 8- *Revista do Professor*. Ano VII, nº 03, fevereiro, 1950. Capa: Tiradentes.

Figura 09- *Revista do Professor*. Ano VII, nº 05, agosto, 1950. Capa: Euclides da Cunha.

Figura 10- *Revista do Professor*. Ano XI, nº 17, agosto, 1953.

Figura 11 - *Revista do Professor*. Ano XIV, nº 29, maio, 1956

Figura 12- *Revista do Professor*. Ano VIII, nº 08, maio, 1951.

⁶⁹ No Largo do Arouche, na cidade de São Paulo, foi construído um monumento em homenagem a Luiz Gama.

⁷⁰ As imagens das capas da *Revista do Professor* expostas no trabalho foram obtidas durante a consulta ao Acervo Paulo Bourroul da Faculdade de Educação da USP.

No que diz respeito ao campo educacional, há destaque para José de Anchieta pela sua obra de educação dos indígenas no período do Brasil Colônia, representando a primeira iniciativa educacional do país. Caetano de Campos novamente é homenageado pelo seu trabalho em relação à formação de professores, aparecendo como modelo para o magistério.

Figura 13- *Revista do Professor*. Ano VII, nº 06, novembro, 1950. Capa: padre José de Anchieta.

Figura 14- *Revista do Professor*. Ano VIII, nº 07, fevereiro de 1951. Capa: Caetano de Campos.

Sud Mennucci também aparece como modelo para o ensino. Em três ocasiões, sua imagem ilustra as capas da *Revista*. Na primeira edição é vinculado à criação do CPP, representando seu comprometimento com a organização do professorado. Já nas capas de número 09 e 28, há referências às homenagens realizadas no Grupo Escolar da cidade de Porto Ferreira, onde Mennucci trabalhou, e da inauguração do monumento em Sorocaba. Na capa, há uma síntese entre a imagem do educador e do ruralista. O livro *Crise Brasileira de Educação* ganhou destaque na capa do número 24 do ano de 1955. Um jovem de origem rural aparece sorrindo, segurando uma enxada e um livro. Ao fundo da imagem, o livro de Mennucci aparece acima de uma escola, representando obra de referência para a organização da escola rural.

Figura 15- *Revista do Professor*. Ano VI, nº 01, maio, 1949. Capa: Sud Mennucci.

Figura 16- *Revista do Professor*. Ano XIV, nº 28, maio, 1956. Capa: Sud Mennucci.

Figura 17- *Revista do Professor*. Ano IX, nº 09, agosto, 1951. Capa: Sud Mennucci.

Figura 18- *Revista do Professor*. Capa: Comemoração de 25 anos da publicação do livro *A Crise Brasileira de Educação*.

Algumas capas possuem temas relacionados ao campo. Apresentam uma valorização da população rural e do trabalho agrícola. Destacamos, primeiramente, aquelas nas quais são representadas as imagens dos indígenas brasileiros. No número 20 da *Revista* é destinada à comemoração dos 400 anos da cidade de São Paulo. Nota-se que o bandeirante aparece no primeiro plano e de perfil. Apresenta um olhar seguro e destemido de sua tarefa civilizadora.

O indígena, por sua vez, aparece de costas em posição de sentinela defendendo a cruz e a sua moradia. Somos impossibilitados de ver o seu rosto, o que poderia simbolizar o reconhecimento de que ainda não fazia parte do modelo de civilização. Já no número 22 a imagem produz uma valorização da cultura indígena. Esteticamente os traços reproduzem os desenhos geométricos característicos da expressão artística dos povos nativos.

Figura 19- *Revista do Professor*. Ano XI, nº 18, novembro, 1953. Capa: Comemoração dos 400 anos de fundação da cidade de São Paulo.

Figura 20. *Revista do Professor*. Ano XII, nº 22, novembro, 1954. Capa: Indígena.

Na capa que retrata a cidade do interior, a locomotiva corta o vilarejo, representando a força econômica local. O homem rural aparece segurando a sua enxada. Destacamos a capa do número 14 do ano de 1952. Percebemos o valor atribuído à educação no desenvolvimento econômico do país tanto para os indivíduos que atuavam no setor industrial, quanto no agrícola.

Figura 21- *Revista do Professor*. Ano X, nº 14, novembro, 1952. Capa: Educação e trabalho.

Figura 22- *Revista do Professor*. Ano XIV, nº 30, novembro, 1956. Capa: Cidade do Interior.

Poucas foram as referências ao pensamento ruralista de Sud Mennucci nos textos escritos. Quando os autores elogiavam sua proposta de ruralização do ensino a associavam à sua postura de professor comprometido e capaz de analisar a realidade social para adequar a escola às necessidades do meio. O CPP investiu na construção da memória de Mennucci como educador, associando sua imagem à criação da associação. Esta é vista como o resultado da bondade e senso de justiça de Mennucci. É interessante observar que Mennucci atuou cerca de 5 anos como professor em sua trajetória no campo educacional. A partir do momento em que foi convidado para participar de reformas educacionais passou a ocupar posições na administração do ensino. Sua formação em Escola Complementar era considerada inferior em relação aos que se formavam em Escolas Normais. O CPP utilizou o preconceito em relação à sua formação para enaltecer a trajetória profissional de Mennucci sob o argumento de que apenas com o título de mestre-escola teria chegado ao posto de Diretor do Ensino em São Paulo. Desse modo, objetivava produzir a identificação do magistério à Mennucci, fortalecendo a atuação política da entidade nas discussões sobre o aumento do salário do magistério.

II- Sud Mennucci na “Atenas” paulista.

No final do século XIX e início do XX, Piracicaba era econômica e politicamente uma das principais cidades do Estado. Enriquecida pela produção cafeeira, de cana-de-açúcar e de algodão, teve representantes ativos na política, a exemplo de Prudente de Moraes na presidência do país e o Dr. Paulo de Moraes Barros, que esteve à frente do Partido Republicano da cidade. O clima republicano e as transformações urbanas, como a instalação da energia elétrica, o aumento da quantidade de automóveis, a instalação de bondes elétricos, que substituíram as carroças e jardineiras que faziam o transporte público, e o crescimento da indústria têxtil, aguçavam o sentimento de progresso entre a população. (ALEXANDRE, 2007).

No que diz respeito à educação também se vivenciava uma sensação de orgulho. Em 1897, foram instalados o primeiro grupo escolar e a Escola Complementar. Em 1912, o jornal *Gazeta de Piracicaba* ressaltava a importância do sistema escolar que possuía 40 unidades de ensino com uma população de 48 mil habitantes, enquanto Campinas detinha 88 mil habitantes e 64 estabelecimentos escolares. Desde 1902 funcionava a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz. Também existiam estabelecimentos de ensino voltados às práticas comerciais e a escola Livre de Odontologia. (ALEXANDRE, 2007).

Culturalmente, Piracicaba era bastante agitada. O cinema, a apresentação de orquestras musicais em espaços públicos, saraus, conferências, dramatizações, serestas, figuravam no cotidiano da cidade. Lydia Resende, filha de grande produtor de café, organizava eventos abertos à população. Alexandre (2007) comenta que alguns eventos eram patrocinados pelo Partido Republicano, que utilizava a arte para impor um projeto de transformação dos costumes e valores da população, exercendo, desse modo, o seu controle ideológico. O jornalista Silveira Peixoto se referia à cidade como “Atenas Paulista” em referência à sua agitada vida cultural ⁷¹.

Sud Mennucci nasceu no dia 20 de janeiro de 1892, porém foi registrado dia 15 de março. Era filho dos imigrantes italianos, Amadeo Mennucci e Tereza Lari Mennucci, que chegaram no Brasil, em 1888, acompanhados dos filhos Brasilina e Alarico. Depois de passarem um tempo na Hospedaria dos Imigrantes, na capital paulista, estabeleceram-se em Piracicaba. O pai de Mennucci fundou uma marmoraria. Sua principal atividade foi confeccionando obras para os túmulos do cemitério da cidade GIESBRECHT, (s/d).

⁷¹ PEIXOTO, Silveira. Leo Vaz e Sud. *Revista do Professor*. Ano VI, nº 01, maio, 1949, p. 26.

A profissão de Amadeo Mennucci permite realizar algumas observações iniciais sobre a sua relação com a cultura e a educação. O ofício exigia uma especialização profissional que articulasse saberes técnicos e sobre a história da arte, especialmente a escultura, segmento a que se dedicou. Isso requeria a frequência em instituições que ofereciam um conjunto de saberes em nível técnico e/ou o seu domínio na prática profissional. O acesso a esse conhecimento estava circunscrito às atividades urbanas, sugerindo que sua família ou morasse ou tivesse maiores condições de frequentar o espaço urbano. Tratar-se-ia, neste caso, de imigrantes que possuíam a intenção de morar no espaço urbano quando deixaram a Itália.

Portanto, a atividade de Amadeo Mennucci parece não ter se restringido à habilidade técnica em relação ao trabalho com o mármore, mas esteve voltada para a produção artística. Segundo Giesbrecht (s/d), em 1908, teria recebido uma medalha de bronze na Exposição Internacional no Rio de Janeiro por obras que teria realizado na cidade. Essa informação demonstra que Amadeo Mennucci possuía contato com grupos sociais economicamente privilegiados e que podiam dispensar recursos para contratar os seus serviços artísticos. Informa, ainda, que valorizava a cultura que circulava entre as elites para a qual trabalhava. No entanto, destacou-se na direção da Sociedade Italiana de Piracicaba, que realizava atividades de valorização da cultura do país de origem. Essas informações evidenciam que Amadeo tinha uma relação diferenciada com a cultura, seja a partir das necessidades profissionais ou para reforçar laços identitários com a sua procedência italiana.

A localização da casa na qual Sud Mennucci nasceu também indica o esforço de Amadeo em manter relações com grupos sociais privilegiados da cidade. Ficava situada à Rua Treze de Maio, no centro da cidade. O quintal fazia fundos com a residência de Prudente de Moraes, presidente do Brasil entre 1894 a 1898. Enquanto moravam nessa casa, o casal teve mais 3 filhas: América, Amara e Sida. Também foi vizinho de Thales Castanho Andrade com o qual trabalhou no Grupo Escolar de Porto Ferreira. Thales Andrade destacou-se no cenário educacional a partir da produção do livro *Saudade*, que foi amplamente utilizado nas escolas paulistas no início na década de 1920. Nesta obra, os personagens tinham origem rural.

Estes são indícios de que Sud Mennucci não tinha uma origem pobre como o professor Venâncio Gomes Filho destacou em texto que fez uma homenagem póstuma à Mennucci, em 1954. Em sua narrativa, enaltecia o esforço pessoal de Mennucci que teria se tornado, ainda muito jovem, um educador de prestígio no campo educacional:

É sumamente agradável exaltar essa figura de escol, que já era notável aos dezoito anos, pôr em relevo um dos maiores vultos do magistério

brasileiro, e que conseguiu, vindo da abandonada classe dos pobres, doar ao professorado de sua terra um riquíssimo patrimônio material e intelectual. [...] ilustra perfeitamente o conceito de que os verdadeiros valores arrastam dificuldades e vencem porcelas⁷².

A trajetória escolar de Sud Mennucci também denota o esforço de sua família para que o filho frequentasse estabelecimentos de ensino de destaque na cidade. Aos sete anos Mennucci foi matriculado na Escola Particular Italiana do professor Aldo Padovani. Nessa escola estudou até o 3º ano. Em 1902, passou a frequentar o Grupo Escolar Moraes Barros. Esse estabelecimento de ensino era considerado referência na cidade. Ralph Giesbrecht (s/d) destacou que desde muito cedo Mennucci já aprendera a ler, escrever e realizar operações matemáticas, ressaltando sua habilidade autodidata. A representação de Mennucci como autodidata também era defendida por Mário Cavalcanti. Este enaltecia o feito de Mennucci chegar na Direção do Ensino de São Paulo sendo apenas portador do título de professor em Escola Complementar. Afirmava que “Esse é o único título intelectual, o que prova que foi um autodidata autêntico”⁷³. Essa imagem reforça uma ideia de que a sua trajetória foi fundada na excepcionalidade.

No entanto, em outra passagem do livro podemos questionar a imagem de Mennucci como autodidata. Giesbrecht (s/d) relata que se destacava entre os colegas por sua habilidade na resolução dos exercícios matemáticos. O professor realizava competições entre os alunos nas quais presenteava aqueles que tivessem o melhor desempenho. Sud Mennucci vencia a maioria das competições. O autor comentou que Mennucci comprava livros para estudar cálculos matemáticos em casa com o objetivo de melhorar o seu desempenho. Essa informação revela o esforço da família em oferecer condições para que tivesse um bom aproveitamento escolar.

⁷² GOMES FILHO, Venâncio. Sud Mennucci, o homem. *Revista do Professor* Ano XII, nº20, maio, 1954, p. 11.

⁷³ CAVALCANTI, Mário. Sud, o mestre. *Revista do Professor*. Ano X, nº 13, agosto, 1952, p. 26.

Figura 23- Sud Mennucci criança: Arquivo Sud Mennucci. Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes Barros: Piracicaba, s/d

Em 1903, Mennucci prestou exame para cursar a Escola Complementar que nesse período possuía o curso ginásial e profissional, funcionando como acesso para as escolas superiores e habilitando para o magistério. Sud Mennucci expressava o desejo de cursar a Escola Politécnica em São Paulo para formar-se engenheiro-geógrafo. Essa escolha contrariava as expectativas do pai que desejava que o filho ingressasse a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (GIESBRECHT, s/d).

Devido a uma crise financeira que atingiu a marmoraria do seu pai, a Escola de Agricultura parece ter sido uma opção viável para oferecer ao filho condições de frequentar o ensino superior, na medida em que não dispunha de vencimentos para subsidiar a estadia do filho na capital paulista. No entanto, Mennucci passou a frequentar a Escola Complementar. Uma informação curiosa fornecida pela biografia é a de que Mennucci não gostava de Botânica e Agricultura e isso o teria feito escolher a formação para o magistério. A expectativa de Mennucci e de seu pai se opõe a uma representação de que teria se tornado professor porque seguiu sua “vocação”. Venâncio de Magalhães comentava que: “[...] Sud Mennucci tornou-se mestre-escola por vocação, e, muito mais, para bem servir ao Brasil” ⁷⁴.

⁷⁴ GOMES FILHO, Venâncio. Sud Mennucci, o homem. *Revista do Professor* Ano XII, nº20, maio, 1954, p. 11.

Em 1904, Mennucci ficou acamado devido a uma crise de apendicite. Além disso, por causa do atraso em seu registro de nascimento não pôde prestar exame para a Escola Complementar, pois não tinha a idade mínima exigida para o ingresso no curso que era de 13 anos. Somente em 1905 começou a frequentar a Escola Complementar.

Um episódio instigante narrado por Giesbrecht (s/d) foi a liderança de Sud Mennucci na organização de um movimento discente para questionar as punições aplicadas pelo diretor Honorato Faustino aos alunos que faltavam às aulas. O evento causou alarde na polícia local e no governo do Estado. Após o término da manifestação, Mennucci foi suspenso de algumas aulas (GIESBRECHT s/d). O professor Mello Ayres, que se formou na mesma classe de Mennucci, exaltou alguns traços da personalidade do amigo para justificar o seu descontentamento com as regras da Escola Complementar:

Inteligência aguda, mentalidade oxigenada e poliédrica, batendo-se pelas ideias de liberdade, em revolta permanente pelo regimento ferrenho da Escola Complementar uma prisão disfarçada, não seria de Sud a escravização de seu pensamento à tortura da forma. Não se compadecia com a vida de canários em gorgeios inspirados presos aos varões de uma gaiola de ouro⁷⁵.

Para reforçar a ideia de senso de liberdade do pensamento de Mennucci, Elias Mello Ayres continuou a destacar traços de sua personalidade e capacidade de crítica. Comentou que Mennucci se recusava a participar de bailes e serestas organizados pelos colegas da Escola Complementar, que eram embalados pelo romantismo literário. Afirmava que Mennucci não participava dessas atividades culturais, pois mantinha críticas a essa escola literária: “Adolescente; dezesseis anos, se tanto; alourado; testa ampla; olhos vivos; boca rasgada; nariz de judeu; inquieto; frases prontas a serviço de uma dialética irresistível; irreverente em suas críticas – eis o Sud”⁷⁶.

No entanto, Mennucci participava da vida cultural de Piracicaba. Giesbrecht (s/d) afirmou que Mennucci integrava as representações teatrais que tinham motivos religiosos e eram promovidas por Lydia Resende. Seus papéis eram o de noivo nas Bodas de Canaã e São João na cena que retratavam a Santa Ceia.

Em 1921, Leo Vaz também escreveu em seu livro *O professor Jeremias*, dedicado à Sud Mennucci, sobre a personalidade do amigo no capítulo cujo título é “Sadi”⁷⁷. Ressaltava

⁷⁵ MELLO AYRES, Elias. Sud Mennucci numa página de saudade. *Revista do Professor*. Ano VII, nº 03, fevereiro, 1950, p. 08.

⁷⁶ MELLO AYRES, Elias. Sud Mennucci numa página de saudade. *Revista do Professor*. Ano VII, nº 03, fevereiro, 1950, p. 08.

⁷⁷ Leo Vaz e Sud Mennucci frequentaram a mesma classe na Escola Complementar em Piracicaba.

a franqueza do “italianinho pedante”:

O certo é que eu estimava grandemente Sadi, e sentia um prazer especial quando respondia aos que me exproavam a predileção:

- É antipático, realmente; é mesmo extraordinariamente pedante: vocês têm toda a razão; mas tem um grande talento!... (VAZ, 1921, p.93).

O Jornalista Silveira Peixoto narrou um episódio que teria sido vivenciado por Mennucci e Leo Vaz em Piracicaba. Destacava que Leo Vaz pertencia a uma das famílias mais tradicionais e prestigiadas de Piracicaba. Contando com boas condições sempre andava bem arrumado à moda parisiense. Sud Mennucci o acompanhava na elegância. Ambos passeavam no largo da Igreja Matriz chamando a atenção das moças pelo vestuário. Impressionados com a moda do monóculo na Europa resolveram adquirir um em São Paulo. Apostaram quem teria a coragem de usá-lo. Mennucci teria realizado a viagem, mas não se adaptou com o apetrecho. Leo Vaz, então, passou a usar o monóculo deixando “[...] Piracicaba inteira boquiaberta, ante o monóculo que reluzia no seu olho esquerdo... Abusou tanto disso que agora tem de usá-lo, por obrigação”⁷⁸.

A narrativa revela indícios da relação de Sud Mennucci com uma cultura que circulava entre as elites e que, como destacado por Alexandre (2007), tinha como suporte o projeto político republicano de transformação dos hábitos culturais da população. Em outra memória, Giesbrecht (s/d) comentou que Mennucci teria se impressionado ao ver na rua “[...] uma criança de aparência surrada assobiando a ópera *Ouverture* de Taunhauser. Ele assim o fazia, porque tinha ouvido tocar pelas orquestras de rua” (p. 12). A partir dessas memórias, podemos indicar que as experiências sociais de Sud Mennucci, em Piracicaba, foram marcadas pela ideia de que havia diferença entre aquilo que era considerado cultura “popular” e cultura “erudita”⁷⁹.

Alexandre (2007) comenta que nos jornais da cidade havia uma distinção entre a cultura apreciada pelas elites e pelos pobres. As festas populares, o futebol, o circo, o carnaval faziam parte da cultura dos pobres. Utilizava-se o argumento de não estariam preparados para práticas “refinadas” de lazer. A presença dos pobres e, especialmente, dos negros nas ruas era condenada, pois estes eram associados à vadiagem, indolência e à criminalidade, portanto, um

⁷⁸ PEIXOTO, Silveira. Leo Vaz e Sud. *Revista do Professor*. Ano VI, nº 01, maio, 1949, p. 26.

⁷⁹ No livro “O queijo e os vermes”, Carlo Ginzburg, compartilha da ideia de *circularidade* da cultura que anteriormente foi proposta por Mikhail Bakhtin. A partir desse conceito defende a hipótese de que havia um relacionamento circular entre a cultura das classes dominantes e das classes dominadas na Europa pré-industrial. Havia influências recíprocas que se moviam de baixo para cima, assim como, de cima para baixo. Com esse argumento questionava uma tentativa de caracterizar a cultura camponesa como se ela fosse autônoma da cultura das elites.

obstáculo para o progresso e a modernidade.

Qual seria o sentido do estranhamento de Mennucci sobre a criança pobre que assobiava ópera? Em seu livro *Aspectos Piracicabanos da Educação Rural* (1934), Mennucci apresentou a visão pessoal sobre o contexto cultural de Piracicaba. Elogiava tanto as festas populares organizadas pelos negros, quanto às promovidas pelas elites. No entanto, demonstrava a sua adesão à cultura considerada “erudita” quando associava as congadas às características que considerava “selvagens”. A tradição das congadas foi apresentada sob o título “As poeiras da estrada”. Comentava que lhe passavam pela memória:

[...] aquelas brilhantes “congadas” que fizeram a ruidosa e incomparável alegria de meninice de nossa geração, [...] em que os homens de côr, rútilos e esplendentes, efeitados como papagaios reais, a musculatura saliente e retesa a empunhar arcos e flechas que recordavam um tempo ainda mais longínquo, [...] umas dansas barbaras e movimentadas, cheias de feição, cheias de ritmos e de alegria selvagem... (MENNUCCI, 1934, p. 69).

A partir do título “A cultura Artística Piracicabana”, Mennucci demonstrava sua adesão ao considerava “manifestação cultural”. Os saraus, as serenatas e orquestras que se apresentavam em praça pública tornavam Piracicaba um local em que “[...] tudo, aqui, convidava ao culto do espírito, à veneração das cousas belas... Tudo era um convite perene e permanente à Beleza”. (p. 73).

A divisão entre aquilo que era uma cultura das classes populares e outra pertencente às elites marcou o processo de formação de Mennucci. As relações com integrantes das classes ricas piracicabanas, como Leo Vaz e Lydia Resende, revelam que compartilhava da mentalidade do grupo social com o qual tinha contato. Aos dezoito anos começou a lecionar em escolas rurais. Como foi a sua relação de com a população rural? Esse contato produziu mudanças no seu modo de considerar a cultura? Na sequência apresentaremos algumas considerações sobre suas experiências enquanto professor, jornalista e crítico literário e sua relação com os problemas que envolviam a escola rural.

III- A experiência como fundamento para o pensamento ruralista de Sud Mennucci.

As experiências em escolas do interior, na prática jornalística, na Escola de Aprendizes da Marinha no Pará e em sua primeira produção sobre crítica literária, são momentos significativos do início da trajetória de Mennucci como professor. Foi a partir delas que passou a refletir de maneira sistemática sobre a reorganização dos objetivos da escola rural na formação do trabalhador e do seu papel na construção da nacionalidade.

Como professor, passou por diferentes realidades do interior e pôde conhecer as problemáticas vivenciadas pela população. Essas experiências foram potenciais para a sua prática jornalística, pela qual denunciava: a falta de transporte e a situação precária das estradas, a falta de energia elétrica em algumas cidades e nas zonas rurais.

Essa realidade contrastava com o contexto econômico e cultural vivenciado por ele em Piracicaba. As facilidades de transporte; de acesso à escolarização em estabelecimentos com estrutura e materiais didáticos adequados, segundo o primado da “visibilidade” republicana, do qual nos informou Marta Carvalho (2003); de contato com manifestações artísticas incentivadas pelas elites locais, foram parâmetros de comparação pelos quais Mennucci analisava a realidade com que se deparou.

Sud Mennucci iniciou a sua carreira no magistério em escolas do interior em 1910 quando completou 18 anos. Essa era a idade mínima exigida para a docência. Foi nomeado professor da Escola Masculina do Bairro de Alvarenga, no município de Cravinhos. Nesta cidade, conseguiu estadia em hotel e mais tarde instalou-se gratuitamente em pensão na fazenda do Coronel Antônio Barbosa Ferraz Jr (GIESBRECHT, s/d). Não temos informações sobre a sua permanência na fazenda e de sua relação com o fazendeiro.

Muitos professores tinham dificuldades em permanecer no campo devido à falta de moradia próxima da escola. Dora Lice, no romance *O Calvário de uma professora*, comentou sobre uma postura avessa da comunidade em relação aos professores: “No interior, as famílias são retraídas, e pouco propensas a receber em suas casas pessoas desconhecidas, mormente professoras, classe duramente calumniada e desprezada”⁸⁰.

Nos relatos de professores que lecionaram nas décadas de 1910 e 1920, destacamos a narrativa do professor que caiu do cavalo quando estava indo para a sua jornada na escola. No momento chovia forte: “Estrada de terra. Subidas, descidas. Tempo de chuva eram quase

⁸⁰ Dora Lice. *O Calvário de uma professora*. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1928, p. 53.

intransitáveis. [...]. O cavalo sabe que vai, não é. [...] Estava com a calça rasgada, aberta de cima até embaixo. [...] eu cheguei lá daquele jeito: sujo de barro” (DEMARTINI, 1984, p. 134).

Raimundo Pastor ofereceu detalhes sobre as dificuldades enfrentadas por ele quando lecionou em escola localizada no litoral paulista. Seu relato está centrado nas condições de alimentação que considerava precária:

O café, pela manhã, era uma canequinha de lata. Não havia pão. Goles de café e colheradas de farinha de mandioca. O almoço era uma tragédia. Feijão, arroz quebrado, jabá ou ovos fritos e, às vezes, peixe. [...] Sua cama era um catre com enxergão de palha de milho, lençol de sacos de açúcar e um cobertor de 5 mil réis⁸¹.

Dora Lice também comentava o isolamento que a professora sentia na zona rural. Estava saturada das conversas com a população rural e dos conteúdos que lecionava relacionados às atividades agrícolas e de criação de animais: “Sentia a necessidade de um banho de civilização. Gostaria de conviver com pessoas ilustradas, alargar mais o círculo tão estreito onde vivia, ouvir ideias mais elevadas, que não rastejasse tanto, e tão somente, pelo capim que a rez engorda”⁸².

Constrasta com a imagem da professora isolada, produzida por Dora Lice, a de Mennucci como um professor interessado e que se esforçava para manter-se atualizado comprando livros. O gosto pela leitura e a escrita é assinalado por Giesbrecht (s/d) como uma qualidade do professor “novato”. Resulta desta narrativa, a imagem de um professor dedicado e interessado, no qual percebemos a exaltação de um “espírito de sacrifício” pela profissão.

Foi nesse período que iniciou a escrita de artigos para *O Jornal* e para *A Gazeta*, periódicos de Piracicaba. Seu biógrafo comenta que nesses jornais Mennucci escrevia sobre diversos assuntos: educação, as guerras na Europa e as condições dos transportes nas cidades do interior. Assinava suas publicações com os pseudônimos de Saul Maia, Cyro Fortes, Silva Martins, Zélio Menna e Conde do Luxo em Burgo.

O problema do isolamento foi sentido por Mennucci quando, em 1911, passou a lecionar na Primeira Escola Urbana e Masculina de Arte, localizada no município de Piracaia. Enfrentou dificuldades relacionadas ao transporte que o impossibilitava de se deslocar a outros centros urbanos. Além dos jornais de Piracicaba começou a colaborar no *O*

⁸¹ PASTOR, Raimundo. **Alegrias, Aguras e tristezas de um professor: recordações de Xiririca, Itanhaém, Iporanga e Vila Bela**. São Paulo: Gráfica São José, 1970, p. 12.

⁸² Dora Lice. **O Calvário de uma professora**. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1928, p. 79.

Cachoeirense. Em artigo nesse jornal, comentou sobre a demora do comunicado do falecimento do Barão do Rio Branco que teria ocorrido no sábado. Atribuía à falta de uma ferrovia na cidade e a instabilidade das ligações telefônicas, devido às condições meteorológicas, o atraso da notícia que teria chegado apenas no domingo à noite. (GIESBRECHT, s/d).

Outra situação enfrentada pelos professores dizia respeito ao trabalho fiscalizador dos inspetores de ensino. Uma professora destacava o trabalho do professor na avaliação do livro de frequência e a realização de perguntas aos alunos sobre os conteúdos ensinados pela professora: “Ele acompanhava a frequência. Ele fazia muita questão da frequência e depois ele fazia um examezinho, fazia perguntas pras crianças, sobre a matéria do mês [...]” (DEMARTINI, 1984, p. 87). Já Hermengarda relatou o que considerava uma intransigência do inspetor escolar que a obrigara a mandar fazer uma placa para identificar a escola. Sua narrativa é irônica. O objetivo era destacar que era desnecessária a construção de uma placa para a escola, pois as condições de estrutura do estabelecimento eram precárias:

Um dia, o importante estabelecimento recebe a visita do inspetor. Era um desses pequeninos vultos que se julgam grandes pela posição que ocupam: fez-me censuras descabidas e deu-me ordens absurdas. Sempre com ar altaneiro, ordenou que eu colocasse uma placa com o nome da escola no frontespício do casebre que me abrigava. Na cidade, o preço de uma placa era de 50\$0000. Os magros vencimentos não permitiam mais essa despesa. Comprava já o giz, o papel, a tinta, lápis e fornecia material para os alunos pobres ⁸³.

As duas narrativas destacam um desconhecimento dos inspetores escolares sobre a realidade do ensino na zona rural. Restritos ao trabalho burocrático que desempenhavam, não se preocupavam com as condições de funcionamento dos prédios escolares e nem com a adequação do ensino às particularidades e necessidades da população. Sud Mennucci evidenciou uma “incapacidade” dos administradores do ensino em compreender as necessidades reais da população. Em discussão com o Inspetor de Ensino, que para explicar a baixa frequência das crianças às escolas culpava os pais por não conhecerem as vantagens do ensino para os filhos, Mennucci apontava diferentes motivos para a situação. Um deles seria o horário de funcionamento das escolas rurais. Para ele, a adequação do horário às condições de trabalho seria uma das formas de possibilitar que os alunos frequentassem as aulas e, a partir de então, construíssem hábitos de estudo. No entanto, o Inspetor arguiu, tendo em vista o olhar técnico sobre a aplicação da legislação:

⁸³ Ibid., p. 105-106.

Talves fosse melhor que a escola funcionasse só três horas, pela manhã ou à tardinha ou à noite, de acordo com o desejo dos habitantes, com regime de férias de acordo com as necessidades regionais. Seria uma fórmula hábil de fazer criar um hábito que não havia.

O velho professor, minha autoridade hierárquica, redarguiu-me severo com todo o peso e com toda importância de seu alto cargo.

- Como, professor? Pois, então, o senhor não sabe que isso é da lei e que ninguém pode opor-se a que ela se execute tao rigorosamente como está escrita? Todos, absolutamente todos, tem de cumpri-lá e respeitá-la.

Olhei o inspetor, espantado. Meus olhos disseram-lhe o que eu não disse:

“porque a lei era uma obrigação geral, ninguém a cumpria. Porque incumbia a todos aceitar-lhes os ditames, ninguém a respeitava e a população agrícola jazia no mais doloroso abandono”. (MENNUCCI, 1934, p. 73)

Resulta desse recurso de rememoração da experiência de professor, a imagem da população rural como “abandonada” pelo poder público, servindo para atestar a incompetência administrativa de políticos e dirigentes do ensino. A ideia de uma legislação educacional construída a partir das experiências dos professores e das indicações das próprias comunidades rurais se constituiu em principal argumento utilizado por Mennucci para a sua crítica à organização do sistema escolar.

Em 1912, Mennucci teria se ausentado durante quatro meses da atividade de professor após um pedido de licença-saúde. Gisbrecht (s/d) comentou que nesse período teria viajado para o Rio de Janeiro onde manteria contatos profissionais. Não encontramos informações sobre essa viagem. Quando retornou, em agosto do mesmo ano, foi nomeado professor substituto efetivo do Grupo Escolar de Dourado. Acreditamos que a viagem tenha relação com a missão de professores paulistas que foi enviada para reformar os programas de ensino das Escolas de Aprendizes Marinheiros do Brasil, localizada no Pará. É possível que Mennucci tenha se encontrado na Escola de Aprendizes Marinheiros, no Rio de Janeiro, com Arnaldo de Oliveira Barreto diretor da missão. Seria no Rio de Janeiro que os professores receberiam as orientações necessárias ao trabalho.

Rosa de Fátima Souza (2011) identificou que as missões de professores paulistas também foram enviadas para Minas Gerais, Mato Grosso, Acre, Pernanbuco, Ceará, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Piauí, Santa Cartarina, Território de Ponta Porã e o Distrito Federal. As missões tinham como suporte ideológico um discurso, veiculado nas revistas educacionais, nos Inquéritos sobre a instrução pública, entre outros, que apresentava São Paulo como modelo de organização do ensino para o país. São Paulo, portanto, ofereceu a imagem de um sistema de ensino moderno coerente com as aspirações do governo republicano de ampliação

do acesso à instrução. Os professores paulistas levaram para os outros estados o modelo de ensino do grupo escolar paulista.

Mennucci foi enviado para Belém, antes mesmo de terminar o estágio de dois anos no Rio de Janeiro, que forneceria orientação para a reforma ⁸⁴. Essa fazia parte de um projeto de modernização do exército e da marinha após os acontecimentos que ficaram conhecidos como Revolta da Chibata, em 1910. O contingente da Marinha era formado por negros que se organizaram para exigir o fim dos castigos corporais. A manutenção de práticas de violência contra os jovens era considerada resquício das práticas escravocratas. As Escolas da Marinha ofereciam a formação elementar e profissional aos alunos ⁸⁵. Estes eram de origem negra, geralmente recrutados em orfanatos e de famílias em situação de pobreza. Estavam submetidos a uma rígida disciplina (MARQUES; PANDINI, 2004).

Durante sua permanência no Pará, Mennucci vivenciou as demandas separatistas do que desejavam pertencer aos Estados Unidos. A região enfrentava a crise com o final do ciclo da borracha que fez inflamar sentimentos separatistas entre a população. Mennucci demonstrava ser contrário à emancipação dos estados. Giesbrecht (s/d) transcreveu um trecho de “Cartas de Belém” escrito em 18/11/1913: “Agora (os paraenses) querem de novo mudar de senhorio, como inquilinos descontentes que não pagam aluguel, e escolhem para novos padrinhos os Estados Unidos da América do Norte!” (MENNUCCI, *apud* GIESBRECHT, s/d, p. 19).

Consideramos que essa experiência influenciou o modo como Mennucci refletiu sobre a organização da escola rural e a formação de professores, fundamentando o seu pensamento ruralista e reforçando uma postura nacionalista do ensino. Tendo em vista que o objetivo da escolarização nas Escolas da Marinha era oferecer um conjunto de saberes que eram considerados fundamentais para a leitura, a escrita e a prática profissional e que os alunos eram de origem negra e pobre, acreditamos que Mennucci tenha se apropriado dos objetivos dessa instituição e os aproximado da realidade que encontrou nas escolas rurais. Nesse sentido, passou a defender que a escola rural deveria ao mesmo tempo oferecer o nível primário e uma formação profissional ligada ao trabalho agrícola. Destacamos que a questão social do negro foi um motivador de suas reflexões sobre a escola rural, na medida em que sua presença no interior paulista era grande. As preocupações e argumentos de Mennucci sobre a escolarização dos negros, especialmente após a abolição do trabalho escravo, foram

⁸⁴ Durante sua estadia no Pará escreveu para o jornal *Correio de Belém* e continuou suas publicações no *Jornal de Piracicaba* intituladas “As Cartas de Belém” (GIESBRECHT, s/d)

⁸⁵ Mennucci teria ministrado aulas de Língua Portuguesa e realizado algumas palestras, sendo uma delas publicada na revista *Liga Marítima* e outras na *Revista Fon-Fon* do Rio de Janeiro. (GIESBRECHT, s/d).

desenvolvidos no livro *A Crise Brasileira de Educação*, que será explorado com maiores detalhes no item 4 deste capítulo.

Após exonerar-se da missão em 1914, Mennucci retornou a São Paulo e foi nomeado professor substituto efetivo do Grupo Escolar de Porto Ferreira, onde trabalhou com Lourenço Filho e Thales Castanho de Andrade. Nessa cidade, já possuía uma situação mais confortável na profissão. O Grupo Escolar estava localizado no perímetro urbano e próximo à estação ferroviária, facilitando o transporte. No entanto, Mennucci ficou hospedado em hotel nos primeiros meses de sua estadia na cidade. Em 1915, foi promovido professor adjunto nessa instituição e, em 1916, passou a colaborar no *Correio Paulistano*, um dos principais jornais da capital paulista. Foi também em Porto Ferreira que conheceu e casou-se com Maria da Silva Oliveira, uma normalista, filha de um casal de portugueses. Em 1918 tiveram sua primeira filha chamada Astarté.

O ano de 1918 é representativo também para a sua carreira literária e jornalística. Começou a colaborar com artigos no jornal *O Estado de S. Paulo*, na edição noturna intitulada *Estadinho*. Em 1917 e 1918 publicou trechos do seu primeiro romance, *Vida Inútil*, nas revistas *Vida Moderna* e *A Cigarra*. O livro contava a história de um triângulo amoroso. Monteiro Lobato teria dito na época que por ser um romance fora do convencional não seria vendável (GIESBRECHT, s/d).

No que diz respeito ao seu trabalho no campo da crítica literária, contou com a ajuda financeira da sogra para publicar o seu primeiro livro: *Alma Contemporânea: ensaios de estética* em 1918. A obra pode ser considerada uma resposta à Monteiro Lobato, na medida em que fez questionamentos sobre o perfil dos críticos literários, na sua maioria jornalistas, e o enquadramento dos romances em escolas literárias. Também criticava tanto autores que se apresentavam como herdeiros de escolas literárias estrangeiras.

Giesbrecht (s/d), na tentativa de consagração de Mennucci, comentou que tempos depois o escritor Aldous Huxley teria publicado *Contraponto*, o que seria considerado o primeiro livro cujo enredo contava a história de um triângulo amoroso. A obra teria sido um sucesso editorial (GIESBRECHT, s/d). Ainda no campo da crítica literária publicou mais duas obras: *Humor* (1923) e *As Cartas Chilenas* (1941) ⁸⁶.

Mennucci defendia a ideia de que os críticos literários, ao enquadrarem as obras dos

⁸⁶ Em *Humor* Mennucci realizava uma história desse gênero literário, enquanto no segundo realizou um trabalho historiográfico, a partir de um debate sobre as “Castas chilenas”, que tiveram papel relevante no processo da Inconfidência Mineira. Nesse debate, alguns escritores tentavam identificar a autoria das cartas que receberam esse título para que se pensasse que foram escritas no Chile. O livro foi publicado após Mennucci ter se tornado sócio do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo em 1941.

escritores às escolas literárias limitavam a sua criatividade e a originalidade empregada na elaboração dos romances. Para ele, os escritores que fugiam das convenções da escrita e de temas convencionais eram detentores de originalidade. Isso seria o que denominou de busca da “concepção ideal”. Os grandes escritores, é possível perceber que Mennucci se inclui nesse grupo escrevendo em primeira pessoa do plural, seriam os que estavam:

[...] a procura afanosa e mórbida de não ser clichê, de não reincidir nos lugares comuns, de não estafar os outros por meio da repetição dos mesmos arranjos, mas sim ferí-los pelo nosso modo de sentir estranhamente, pela maneira inédita por que as emoções nos atravessam, sobrepondo, as mais das vezes, à finura, à sinceridade, à delicadeza da concepção, a originalidade, não raro mesmo a extravagância das ideias e dos sentimentos. (MENNUCCI, 1938, p. 21).

Outro indício de que seu texto era uma à para Lobato é uma passagem na qual Mennucci criticava os autores que escreviam tendo em vista o sucesso no mercado editorial ou de acordo com os códigos morais da sociedade: “Não quero mal dizer dessa espécie de lirismo moderno, como aliás não amo falar mal de nenhuma manifestação estética, desde que seja sincera, e não expediente comercial ou pôse moralista”. (MENNUCCI, 1938, p. 81).

É interessante observar que as ideias de Mennucci sobre a produção literária brasileira informam alguns posicionamentos que nos ajudam a pensar acerca da natureza de seu pensamento educacional. Utilizava Friederich Nietzsche como mentor de seus argumentos, pelos quais defendia total liberdade do artista para a construção de suas obras sem precisar se filiar a uma escola literária. Apontava a suas críticas ao Lirismo Moderno brasileiro. Acreditava que esta escola literária estaria presa a modelos estrangeiros ao invés de incentivar a total liberdade de criação. Também, se opunha a uma literatura que objetivasse oferecer respostas imediatas às questões sociais, morais, religiosas, científicas ou filosóficas do seu tempo. Para ele, o efeito da vinculação produzida pelos autores entre a literatura e as questões do seu tempo teria desencadeado o interesse em produzir romances com objetivos pedagógicos. Os escritores passaram a traduzir sua produção em linguagem simples, o que chamou de “didatismo”, para que as pessoas pudessem ter acesso ao texto literário. Este processo, para Mennucci, empobrecia a escrita, pois os autores para serem compreendidos pela população, que para ele não possuía educação para entender a refinada produção literária, produziam “[...] uma forma inferior de expressão. [o didatismo] É a chave do ensino primário e só adianta, porisso, aos incipientes” (MENNUCCI, 1938, p. 69).

Mennucci considerava que a população não tinha interesse pela literatura porque não era atingida pelos problemas levantados por ela. Apoiado no livro de José Veríssimo, *História*

da Literatura Brasileira, afirmava que apenas o romantismo atingiu um nível de popularidade por causa da simplicidade contida nas métricas e de estilo. Nesse sentido, elaborou um argumento histórico pelo qual tentou comprovar uma postura passiva da sociedade em relação à educação:

Depois da Independência fizemos tudo que quisemos sem revoltas: a abolição da escravatura, sem indenização, conseguiu vingar por meio de uma campanha de imprensa; os escravocratas, duramente provados por essa lei apressada, como única desforra satisfizeram-se com a Proclamação da República. Os célebres partidos da monarquia “representantes da vontade da nação”, que é uma frase moderna, essencialmente agrícola, aceitaram o fato consumado como bons camaradas. (MENNUCCI, 1938, p. 67).

Dois aspectos chamam a atenção em seu texto e que podem ajudar a pensar sobre suas ideias educacionais: a influência estrangeira na produção dos escritores brasileiros e a sua observação sobre a característica agrícola da elite política. O livro de Mennucci, além de se constituir como instrumento de intervenção na construção do campo literário, expressando uma forma de seu capital cultural acionado para ocupar o campo intelectual, revela, também, algumas representações que constituíram o seu ideário educacional em livros posteriores.

Porém, os críticos literários do período não receberam bem a sua obra. Giesbrecht (s/d) comenta que apenas João Ribeiro, José Oiticica, e Monteiro Lobato teriam elogiado seu texto nos jornais aos quais escreviam. Na edição que utilizamos, a editora incorporou as críticas à obra e a carta que Monteiro Lobato endereçou à Mennucci. João Ribeiro do *O Imparcial*, do Rio de Janeiro, rebateu os questionamentos feitos por Mennucci sobre a autoridade dos críticos literários:

As palavras de Sud Mennucci não pecam em ser repetidas e dí-las a propósito de um “cartaz rebarbativo grudado contra os artistas náufragos”. [...]. Esses alvarás de injusta e inexplicável irritação devem ser recebidos com alguma condescendência. Devemos escrever-lhes por baixo como aquele caudilho americano a uma ordenação de Felipe, a observação reverente: - “Se respeta pero no se cumple”.⁸⁷

José Oiticica desqualificava a produção de Mennucci, pois não visualizava nele um “futuro crítico de mérito”. Discordava da maioria de suas ideias, principalmente, a de liberdade do escritor, pois considerava que o movimento renascentista teria influenciado a maioria das escolas literárias: “[...] o que se chama estilo clássico é o substrato de toda grande

⁸⁷ Adaptado de *O Imparcial* do Rio de Janeiro, (22/07/1918, p. 142).

obra literária em qualquer tempo [...]”⁸⁸. Monteiro Lobato elogiou o autor, porém demonstrava uma incoerência de Mennucci ao afirmar que: “Jogas com as ideias com a segurança de um pelotário. Dá gosto ver-te malabarizá-las, num estilo amplo, escarolado de maneirismos de escolas, claro e vigoroso”. Finaliza a carta afirmando não ser invejoso, mas invejava a “[...] brilhantíssima carreira que, se persistires, vais fazer nos domínios da crítica e de filosofia”⁸⁹. Como é possível perceber, Lobato não vislumbrava à Mennucci uma carreira como autor de romances. Talvez esta seja uma resposta não definitiva, mas que assegurava sua posição de não publicar *Vida Inútil*.

Em 1920, Sud Mennucci foi convidado por Sampaio Dória para participar no censo escolar que fundamentaria a reforma de 1920. Foi nomeado Chefe do Escritório Central de Recenseamento Escolar do Estado, que estava localizado na Escola Normal de São Paulo. A reforma tinha o objetivo de promover a ampliação do acesso à escola primária. Nesse momento, Mennucci era Diretor interino do Grupo Escolar de Porto Ferreira. Para realizar esse trabalho precisou se mudar para a capital, enquanto sua família permaneceu no interior. As atividades iniciaram-se no segundo semestre de 1920. Giesbrechet (s/d) comenta que Mennucci escrevia muito para a esposa reclamando do frio e da solidão e que ela demorava a responder suas cartas. O afastamento da família era compensado pela expectativa de que a experiência fosse a “escada para futuros cargos de importância”, como teria expressado Mennucci, segundo o autor.

Após o término do trabalho na capital, Mennucci foi nomeado Delegado Regional do Ensino em Campinas, cargo criado pela reforma. Por meio de uma permuta conseguiu voltar à Piracicaba em 1922. Este é um ano muito movimentado na vida pessoal de Mennucci. Sua filha, Astarté de 6 anos, sofreu uma queda em Piracicaba e feriu-se na cabeça. Ficou muito doente e realizou um tratamento no Hospital Santa Catarina, em São Paulo. Em 1923, Maria deu a luz à Astréa, a segunda filha do casal. O parto foi realizado no mesmo hospital em que Astarté estava internada. Em 1924, foi diagnosticado um tumor no cérebro de Astarté que não resistiu e faleceu no mesmo ano em Porto Ferreira.

Nesse tempo, Mennucci participou de várias atividades relativas ao seu cargo. Esteve presente na inauguração de diversas escolas e eventos, como a inauguração do Museu da Convenção em Itu. Também reestruturou o ensino rural em Piracicaba. Fechou algumas escolas primárias rurais e criou Grupos Escolares em todos os bairros rurais do município para atender às crianças em idade escolar. O projeto de reorganização também previa cursos

⁸⁸ Adaptado do *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro. Agosto de 1918. (p. 149).

⁸⁹ Carta de Monteiro Lobato à Mennucci (s/d, p. 150-151).

de orientação ruralista aos professores para que estes pudessem organizar os programas de ensino das escolas a partir de estudos sobre o trabalho agrícola.

A reforma promovida por Caetano de Campos, em 1920, também é um momento significativo para o pensamento educacional de Mennucci. Foi realizando um diagnóstico da situação das escolas rurais que fundamentou suas ações enquanto Delegado de Ensino. No ano de 1922, publicou um texto no jornal *O Estado de S. Paulo* que serviu de fundamentação para uma narrativa sobre a história da educação no país e problematizava a formação de professores.

IV- “O relato do poder” sobre a história da profissão docente⁹⁰.

A formação de professores foi um objeto de disputas que ganhou centralidade nos debates educacionais entre as décadas de 1920 e 1930. A partir do ideal republicano de “democratização” da escola pública, da aplicação da ciência no ensino e da escola como instrumento de progresso, Sud Mennucci organizou uma interpretação sobre a história da educação e da formação docente no livro *Cem anos de instrução pública (1822-1922)*. Os objetivos da obra eram apresentar a Reforma de 1920 como modelo para a formação de professores, na medida em que buscava oferecer uma maior articulação entre teoria e prática aos normalistas, apresentar algumas observações sobre a necessidade de organização da carreira docente e de construir escolas rurais, haja vista que a maior parte da população morava na zona rural.

Kuhlmann Jr (1999) destacou que Mennucci construiu em seu livro uma visão linear da história da educação brasileira, objetivando destacar as ações do governo republicano na ampliação do acesso da população à escolarização. O relato produzido por Sud Mennucci se assemelha ao que foi produzido por José Feliciano de Oliveira em *O Ensino de São Paulo: algumas reminiscências*, publicado em 1932. Denice Catani (1994) identificou que J. Feliciano

⁹⁰ O título do texto foi inspirado na pesquisa de Denice Barbara Catani CATANI “**Memória e Biografia: o Poder do Relato e o Relato do poder na História da Educação**”, Ensaios sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos. São Paulo, FEUSP, 1994 (mimeo). Nesta pesquisa, a autora analisou as obras publicadas no início da década de 1930 por João Lourenço Filho e José Feliciano de Oliveira, educadores que conquistaram lugar destaque na administração do ensino paulista. Identificou que suas narrativas visavam instaurar uma visão sobre a história da educação e da profissionalização docente, objetivando silenciar contradições presentes no campo educacional, relegando os docentes à sombra da atuação de grandes educadores frente às associações da classe. O que se revelava nesses “relatos do poder” é o seu poder de construção de uma memória sobre a profissão e de controle da organização docente. Sud Mennucci ocupava o cargo de Delegado de Ensino de Piracicaba e compartilhava de uma narrativa que denunciava a falta de investimentos do Estado na formação e na organização da carreira docente.

demonstrava insatisfação com a política educacional do Estado sobre a formação docente. Afirmava que estaria na formação de professores a péssima qualidade da instrução. Dizia que eram inabilitados e sem “apego” à profissão. Também, defendia que o salário do magistério fosse elevado para que não se dedicassem a outras atividades para custear a sua sobrevivência.

Sud Mennucci produziu, em seu relato, a imagem de um professor “abandonado” pela política educacional do Estado. Considerava que a falta de investimento na formação, na organização da carreira e de estrutura física das escolas e de materiais didáticos explicaria a baixa eficiência do ensino público. Neste sentido, os governos Colonial e Monárquico são criticados por não apresentarem preocupações com a organização da formação de professores e a carreira, com os métodos e materiais de ensino e a estrutura das escolas. Além disso, denunciava a valorização do ensino superior pelos administradores políticos. Para Mennucci, o marco dessa atitude teria sido a chegada da família real ao país, em 1808.

A partir de então, investiu-se na criação de instituições como a academias de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, da Escola de Belas Artes e a Militar, além da Imprensa Nacional e a Biblioteca Pública. Mennucci defendia um equilíbrio nos investimentos destinados aos diferentes níveis de ensino: “Punha-se, antes de tudo, uma velhíssima tradição nacional, que nos vem dos tempos coloniais e que parece difícil de extirpar: é a mania de cuidar do ensino superior em primeiro lugar, relegando para o último o ensino primário”. (MENNUCCI, 1932a, p. 15).

Considerava o modelo de organização do ensino primário dos Estados Unidos um modelo, pois, desde 1784, o país teria criado um fundo escolar para subsidiar a permanência das crianças na escola. Para Mennucci, no Brasil teria ocorrido um retrocesso, chegando a existir uma campanha durante o governo colonial de fechamento das escolas primárias:

E o ensino primário? Devia acompanhar o surto de seus irmãos mais graduados. Não era uma novidade, já naquele tempo, a preocupação com as escolas públicas de primeiras letras. Os Estados Unidos, em 1784, já tinha cuidado de organizar para ellas o fundo escolar que lhes garantisse a subsistência. (MENNUCCI, 1932a, p. 16).

Mennucci afirmava que a atenção dada ao ensino superior devia-se a uma postura “absolutista” de D. Pedro II, interessado em divulgar a cultura do Brasil entre os países considerados civilizados. Há uma referência, em sua narrativa, às Exposições Internacionais pelas quais os países noticiavam os seus avanços no campo científico, artístico, político e econômico. Também eram divulgados dados sobre o sistema de ensino das nações. Esses eventos, como destaca Kuhlmann (1999), serviam para medir o potencial econômico e

cultural dos países, sinalizando o seu nível de progresso, de modo que pudesse conquistar espaço entre as nações civilizadas:

Com a criação das Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, pela lei 11 de agosto de 1827, as quaes foram instaladas ambas em 1828, finda o patrimônio que nos legou o primeiro Imperio. É pouco, poquissimo, mas não admira: dirigidos que fomos por um príncipe inculto, impulsivo, voluntarioso e de sentimentos absolutistas, para demonstrar a sua magnificiencia creou e manteve as escolas superiores, que eram as que faziam efeito lá fora e diziam a nossa cultura. O ensino primário nada podia esperar de D. Pedro I [...]. (MENNUCCI, 1932a, p. 29).

Em relação ao período regencial acreditava que a turbulência política vivenciada no período não teria permitido aos administradores dedicarem-se aos assuntos do ensino, porque era compensador o esforço em manter a unidade territorial:

Naqueles nove anos agitados e revoltos, dos quaes o Brasil poderia sahir esfacelado, reduzido, aniquilado, quando menos diminuído, nao havia folga nem lazer para cuidar de problemas actuaes. Com uma sedição por mez, com revoluções que se prolongavam anos a fio, quem se lembraria de agitar questões do ensino? O de que se curava era de entregar a D. Pedro II o mesmo Imperio, tão unido e tão coheso, como lh'ó legara o pae. Foi o que se fez. E, legitimamente, não se póde exigir mais. (MENNUCCI, 1932a, p. 31).

Para exemplificar as péssimas condições de trabalho dos professores e seu despreparo, durante o Período Colonial, Sud Mennucci utilizou o trecho “A entrada na escola” do livro *Memórias de um sargento de milícias* de Manuel Antônio de Almeida. As péssimas condições da sala e dos materiais são destacadas. Havia seis bancos para os meninos sentarem e uma mesa grande para fazer as atividades. Nas paredes gaiolas de passarinhos. O escritor narrou a ida do barbeiro à casa do professor, onde também funcionava a escola, para negociar a matrícula do afilhado. Era um sábado e teriam chegado durante a tabuada cantada:

Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos collegios, cantada todos os sabbados em uma espécie de cantochão monótono e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito.

As vozes, juntas ao cantar dos pássarinhos, faziam uma algazarra de doer os ouvidos; o mestre, acostumado áquillo, escutava impassível com uma enorme palmatória na mão, e o menor erro que algum dos discípulos commettia não lhe escapava no meio do barulho; fazia parar o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro commettido, e cascava-lhe pelo menos seis puxados bolos. Era o regente da orchestra ensinando a marcar o compasso. (MENNUCCI, 1932a, p. 20) ⁹¹.

⁹¹ Mennucci não faz referência à data da obra utilizada.

Destacava que não era exigido dos professores comprovações de sua capacidade como provas ou concursos. Eram contratados por um ano com difíceis possibilidades de renovação. Por esse motivo, dedicavam-se a outros ofícios o que prejudicaria a qualidade do ensino. O emprego de métodos baseados em práticas de memorização de conteúdos e a utilização da palmatória evidenciariam o despreparo dos professores e o “atraso” do sistema de ensino brasileiro:

Não é, assim, muito difícil reconstruir qual seria, em 1822, a verdadeira situação do ensino no paiz: ensino superior, em grande florescimento pelo menos na fachada dos decretos reaes; ensino secundário desenvolvido, mas dispersivo e sem plano e programas organizados; ensino primário reduzido a pouquíssimas escolas, mestres inábeis, mal pagos, maltratados, os methods mais carrancas do tempo. (MENNUCCI, 1932a, p. 23).

Com relação aos investimentos educacionais realizados durante o 2º Império, Mennucci é irônico e dizia estranhar os elogios e a imagem construída em torno do Imperador como defensor das luzes e do ensino público. Considerava o governo que menos investiu na disseminação da educação popular. Utilizou os dados levantados por Rui Barbosa no Parecer de 1882 para indicar o pequeno crescimento do número de escolas e de alunos matriculados tanto na capital, quanto nas demais localidades do império:

Não sei verdadeiramente que elogio se possa fazer a um governo que, em 21 annos, de 1857 a 1878, conseguiu elevar de 17,2% para 22% a porcentagem da matrícula sobre a população escolar do município e de sua Capital, e de 5% para 9, 7% a da matrícula sobre a população de todo o império. Por que tanta miséria? (MENNUCCI, 1932a, p. 35).

Mennucci comentava que um dos primeiros avanços em relação à formação do magistério teria ocorrido com a Lei de 15 de outubro de 1827. Nela, estabelecia-se um programa de formação baseado na leitura, escrita, no contar, geometria, gramática, moral e doutrina cristã. Esse conjunto de saberes seria requisito para a atuação docente nas escolas. A lei definia, ainda que: “[...] os professores seriam nomeados mediante um exame público, mesmo aquelles que já em exercício quisessem reger uma das novas escolas”. (MENNUCCI, 1932a, p. 29). Embora concordasse de que a legislação não tenha sido satisfatória do ponto de vista prático, o autor valorizava a iniciativa, pois a lei estabelecia que o professor possuísse conhecimentos específicos para o exercício da profissão.

Para Mennucci, um dos exemplos do desinteresse do 2º Império pela educação primária seria a instalação apenas em 1880 da primeira Escola Normal do Rio de Janeiro.

Além de ser um requisito para que o país fosse considerado “civilizado”, reconhecia que as Escolas Normais seriam responsáveis pela formação de uma elite capacitada para organizar o sistema de ensino no país:

O treino e o preparo do professorado – preocupação absorvente, desde longos anos, de todos os países civilizados – a formação de uma elite de preceptores capazes, de mais tarde, de orientar e dirigir o movimento em prol de reformas (necessárias e imprescindíveis mesmo no tempo de que se trata, mas que não se podiam executar e pôr em prática por falta de pessoal habilitado) nada disso interessava minimamente o governo central e seus estatistas. (MENNUCCI, 1932, p. 36).

Em seu balanço geral sobre as iniciativas imperiais quanto ao ensino primário e a formação do magistério, Mennucci utilizou o livro de Rui Barbosa, “A Queda do Império”, para reforçar a imagem de desorganização do sistema de ensino. Vinculou a desorganização das escolas e da formação dos professores com o fim do sistema político monárquico: “É incrível, finalmente, que, às portas do século XX, não houvessem compreendido que o progresso, o futuro, o destino, enfim, do país dependia exclusivamente da melhor organização desse ramo de atividade humana”. (MENNUCCI, 1932, p. 44).

O período Republicano e o Estado de São Paulo são considerados por Mennucci modelos para a organização do ensino do país. Ressaltava a iniciativa da legislação nº 34 de 26 de março em 1848 que, além da regulamentação do ensino privado, organizou um programa de ensino para as escolas primárias, definiu a realização de um concurso para a contratação de funcionários e professores, criou o departamento para a inspeção escolar e instalou uma Escola Normal no Estado.

No entanto, os primeiros anos do governo republicanos são criticados por Mennucci que não viu esforços da administração pública em ampliar o acesso da população ao ensino através da criação de escolas. Defendia que tanto o Estado, quanto as iniciativas particulares deveriam juntar esforços para aumentar o número de matrículas de crianças e jovens que ainda estavam fora da escola e, dessa forma, combater o analfabetismo. Utilizando os dados levantados no censo da reforma de 1920 apresentava o número de crianças fora da escola:

Dado o balanço do recenseamento escolar de 1920, verificou o governo que das 650 mil crianças existentes apenas uma terça parte frequentava as escolas. Movimento de espanto geral. Criar escolas necessárias era impossível, importariam um gasto para além das forças do Estado. Criar mais algumas apenas era uma saída e não uma solução. (MENNUCCI, 1932, p. 62 e 63).

Os primeiros anos do período republicanos também foram alvos de críticas de Mennucci, especialmente a legislação que definia a responsabilidade dos Estados na ampliação e manutenção das escolas primárias. Afirmava que os Estados não tinham arrecadação suficiente para tal função. Considerava, nesse aspecto, que a Reforma de 1920 era um marco do esforço governamental de ampliação do acesso da população ao ensino primário:

O governo de São Paulo não hesitou e corajosamente, rompendo com as tradições comodistas que nos vinham desde o Imperio e apesar da grita que se levantou de todos os lados, optou pela segunda solução, porque o momento não comportava outra que estivesse de acordo com a Constituição, de acordo com a justiça, de acordo com a consciência e o espírito democrático do regime. (MENNUCCI, 1932a, p. 63).

Na nota “B”, presente no final da obra, o educador transcreve um de seus textos que foi publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1919, intitulado *O Problema do analfabetismo*. Nele, afirmava que as ações do Estado deveriam privilegiar a construção e manutenção de escolas nas áreas rurais, uma vez que a maior parte da população estava localizada no campo. Combatia o que chamava de “mania do urbanismo”:

A instrução da população rural não é apenas deficiente, é mesmo incipiente. Ao passo que há 166 grupos (sem contar 10 modelos) com 2.318 classes e 755 escolas urbanas, diurnas e noturnas, num total de 3.173, há apenas 956 escolas districtaes e 200 ruraes. Ora, tendo o Estado 200 municípios e existindo nas suas sedes 176 grupos escolares, além de umas 20 escolas-reunidas é claro que o grosso das 250.000 sem escolas é fornecido pela zona rural. É esse o centro do analfabetismo [...] a mania do “urbanismo” é fomentada por essa carência absoluta de instrução. Dando-lh’a, nós veremos que o êxodo das famílias para as cidades diminuirá. [...] No dia em que, em lugar de 200, houver 4 mil escolas rurais, o analfabetismo pode ser considerado um problema virtualmente extinto. (MENNUCCI, 1932a, p. 77).

O relato de Sud Mennucci sobre a história da profissão docente, na perspectiva da administração do ensino, portanto do poder, anunciava a incompetência dos administradores públicos em promover a ampliação do sistema de ensino para combater o analfabetismo. Também se refere a um descompasso entre a formação dos professores e o ensino nas escolas rurais. É uma narrativa que guarda semelhança com a de José Feliciano, na medida em que denunciavam o desinteresse do Estado na formação e organização do magistério. Seus argumentos ganharam maior proporção quando participou dos Inquéritos de 1926 e 1930, nos quais defendia um perfil diferenciado entre a formação do magistério rural e o urbano.

V- Escola Nova X ruralismo pedagógico: entre a formação científica do professor e o “apostolado”.

No contexto marcado pela penetração das ideias *escolanovistas* no campo educacional, Mennucci foi convidado para se posicionar em relação ao ensino primário e à formação de professores em duas ocasiões: no Inquérito sobre a Instrução Pública organizado por Fernando de Azevedo, em 1926, um dos principais defensores e representantes da *Escola Nova* no Brasil, e por João Augusto de Toledo, em 1929 ⁹².

Nos inquéritos, Mennucci afirmou e desenvolveu o seu posicionamento anterior de que a administração política e do ensino não se interessavam pela escolarização da população rural e que deveriam privilegiar a construção de escolas rurais, organizadas de acordo com as suas necessidades relacionadas ao trabalho agrícola. Criticou, ainda, os Cursos Normais, que segundo ele, não ofereciam conhecimentos e condições de aprendizagem prática para que o futuro professor pudesse ter autonomia para a organização do ensino. Além disso, lançava a ideia de que os professores não conseguiam se adaptar às condições de vida rural devido à sua origem urbana e inexperiência. O baixo salário também é destacado como um problema para a fixação dos professores nas escolas localizadas na zona rural. Esse conjunto de situações colaboraria para que o professor pedisse remoção para as escolas urbanas, nas quais encontraria melhores condições de trabalho e salários.

Diana Vidal (2011) destacou o papel da reedição do Inquérito de 1926, em forma de livro que recebeu o título *A educação na encruzilhada* (1957), na construção de uma memória sobre o campo educacional, servindo para legitimar a autoridade administrativa de Fernando de Azevedo. Para autora, Azevedo tinha o objetivo de realizar a “[...] (re) fundação do novo”, reforçando seu discurso “renovador” presente na obra *A cultura brasileira*. Encomendado pelo *O Estado de S. Paulo*, o Inquérito reuniu as opiniões de educadores destacados do sistema de ensino: Lourenço Filho, Almeida Junior e Renato Jardim. Foi dividido em três partes: O ensino primário e o Normal, Ensino Técnico e Profissional e Ensino Secundário e Superior. Sud Mennucci respondeu as questões relativas ao Ensino Primário e Normal.

⁹² Os Inquéritos sobre a instrução pública foram espaços pelos quais os administradores, inspetores escolares, diretores e professores das Escolas Normais expressavam suas opiniões e propunham formas de organização do sistema de ensino. Serviram para que os participantes e, principalmente, organizadores marcassem suas posições filosóficas e políticas para justificar a utilização de um modelo pedagógico adequado à realidade brasileira. Eram utilizados, ainda, para imprimir uma memória sobre o campo educacional por meio da construção de representações sobre si e dos objetos em disputa que os motivavam.

Vale a pena registrar o comentário de Fernando de Azevedo na Introdução da edição de 1937. Nela, produzia uma divisão entre “tradicionais e renovadores”, afirmando que opositores às “novas ideias” dificultaram a implantação de reformas que considerava necessárias para a construção de um projeto nacional de educação. O trecho a seguir revela a tensão sobre esse aspecto:

A oposição a essas reformas – já pela resistência passiva de indivíduos instalados na rotina, já pela reação obstinada de interessados em manter o *status quo*, - era tamanha que a reforma promovida pelo Dr. Sampaio Dória, em 1920, sucedeu um decênio de estagnação no ensino público, e mesmo depois de 1930, as reformas parciais de Lourenço Filho, em 1931, e a que se traduziu no “Código de Educação”, em 1933, viram sucederem-se duas crises reacionárias, que fizeram submergir quase integralmente as primeiras e estiveram a ponto de comprometer a segunda [...]. (AZEVEDO, 1957, p. 28).

Azevedo se refere, no caso da primeira ação reacionária em 1931, à atuação de Sud Mennucci quando este substituiu Lourenço Filho na Direção da Instrução Pública. Segundo as reflexões de Paula Vicentini e Rita de Cássia Gallego (2011), Mennucci demitiu as professoras contratadas na gestão de Lourenço Filho que seriam responsáveis pela aplicação dos ideais da *escolanovistas* nas escolas do Estado.

Azevedo fez uma breve justificativa sobre a participação de Sud Mennucci no Inquérito. Comentou que a importância da sua opinião não se devia ao posto de Delegado Regional de Ensino que ocupou, mas ao prestígio que teria conquistado como homem de letras, de sua participação na imprensa e na atuação como professor. Ressaltou a visão particular de Mennucci sobre as questões que respondeu. A impressão que temos é a de que desqualificava a posição de especialista da área:

Espírito crítico, - na acepção defensiva e ofensiva da palavra, - sobre não aceitar coisa alguma sem análise, tem a malícia e a mordacidade dos bons observadores, mas sem o azedume que vem da luta e o travo que deixa, nos irresignados, a experiência dos homens. As suas palavras porventura nem sempre exprimirão para todos a inteira verdade da doutrina, mas sempre a “sua” verdade. (AZEVEDO, 1957, p. 87).

Assumindo a postura de “renovador” do ensino, Azevedo elaborou as perguntas do inquérito de modo a orientar uma adesão dos seus interlocutores à necessidade de realizar uma reorganização do sistema de ensino de acordo com as ideias *escolanovistas*. Nelas, produzia a imagem da desorganização do ensino primário e do Curso Normal. Quanto ao

primeiro, questionava se este deveria ter caráter único “teórico e rígido”, ou ser adaptado às características regionais das comunidades a que serviam. Em relação ao segundo, denunciava a falta de material didático, bibliotecas, laboratórios e o que considerava um desvio do seu caráter profissional. A partir da imagem da precária formação do magistério solicitava a opinião sobre a criação de uma Escola Normal Superior e de uma entidade que oferecesse assistência “econômica, higiênica e judiciária” ao magistério.

Em suas reflexões, Sud Mennucci concordava com a orientação de Azevedo de que a ensino primário e Normal estavam desorganizados. Apontava que a origem dessa situação seria a Reforma realizada em 1925. Considerava que, a partir de então, o sistema de ensino teria uma:

[...] baixa no nível de ensino, estagnação do esforço do professorado, imobilização na trajetória de ideias-forças que movem as nacionalidades, mecanização da aprendizagem, comprimida dentro de uma burocracia uniformizadora, que reduz tudo a disciplina de batalhões militares⁹³.

Sud Mennucci argumentava que era preciso adaptar o ensino primário à realidade regional e diferenciá-lo do secundário. O primeiro deveria oferecer uma formação rápida para que os indivíduos adquirissem conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho. O secundário privilegiaria a formação generalista: “Ora, enquanto houver pobres e ricos, que o comunismo pretende equiparar, e enquanto houver broncos e inteligentes, que nenhuma teoria filosófica ou sociológica nivelará, esses dois ensinos terão de ser diferentes e diversos”⁹⁴.

Desse modo, propunha a organização do ensino primário em sete ou oito anos e dividido em curso fundamental e profissional. Os quatro primeiros anos deveriam ser organizados de modo que a Educação Física e a Manual possibilitassem a descoberta das “vocações” dos alunos. Incorporava em seus argumentos a ideia de que “[...] o trabalho manual é, por si mesmo, eminentemente educativo [...]”, desde que promovesse o ensino cívico⁹⁵.

Tendo em vista a reorientação do ensino primário, concordava com a criação de uma Escola Normal Superior desde que ela privilegiasse a formação de um professor “investigador”. Este termo nos remete à ideia de que a formação do magistério deveria estar sustentada em conhecimentos científicos. Esse perfil do professor era entendido como um requisito para a autonomia didática:

⁹³ Resposta de Sud Mennucci. In: Azevedo, Fernando de. **A Educação na Encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1957, p. p. 88.

⁹⁴ Ibid., p. 89.

⁹⁵ Ibid., p. 89.

[...] o aluno se especializaria em um curso misto de teoria e prática, que o pusesse a par das últimas investigações da ciência de educação e que o pusesse, pelo seu contato diário e constante com as classes e as experiências, em condições de ser também um investigador. (MENNUCCI, *apud*, AZEVEDO, 1957, p. 93-94).

Em relação ao modo de seleção de professores para as escolas primárias deteve-se na situação vivenciada pelo magistério na zona rural. Afirmava que a origem urbana dos professores era um problema para o ensino nas escolas rurais. Para ele, o professor conseguia se adaptar ao meio e compreender a diferença dos alunos em relação aos das escolas urbanas. O resultado dessa situação seria os seus constantes pedidos de remoção para as escolas urbanas. Eram atraídos pelos salários maiores e por melhores condições de trabalho nas escolas. A permanência na escola rural era considerada um “inferno”. Para ele, o início da docência deveria ocorrer nas escolas urbanas e os professores deveriam receber os menores vencimentos. A escola rural seria o “prêmio” para o “bom” professor, recompensado com o aumento nos seus vencimentos. O professor aparece “abandonado” pela administração pública:

O professor é moço e novato, veio da cidade e não sabe adaptar-se às condições do meio. É mal pago, porque o professor rural é o que menos ganha. Não sabe lecionar aos seus alunos, tão diversos e diferentes daqueles com que fez a prática, na Escola. O governo o abandona, fornecendo-lhe pouco material. Todas essas circunstâncias juntas fazem dele um funcionário medíocre, que está sequioso por se ver livre do “inferno”⁹⁶.

A origem urbana dos professores é reforçada no trecho abaixo e servia como uma das justificativas para explicar o êxodo rural. O magistério aparece como responsáveis por divulgar os benefícios e comodidades da vida nas cidades. Ou seja, disseminava entre a população rural, a partir de sua “mentalidade urbanista”, a ideia do campo como símbolo do atraso e da cidade como lugar de civilização e progresso:

Fazer o que estamos fazendo, há trinta anos, é alimentar em todos os sentidos o urbanismo, pois os principais panegiristas da vida citadina são justamente os professores novatos, que envenenam, nas classes, as pobres crianças inocentes, pondo-lhes na cabeça fantasiosa a imagem de uma nova Canaã⁹⁷.

⁹⁶ Ibid., p. 95.

⁹⁷ Ibid., p. 96.

A formação de caráter científico do professor é reforçada por Mennucci em seus textos publicados na revista *Educação* no ano de 1929. A autonomia e a habilidade investigativa do professor são ressaltadas em textos que tratam dos métodos de ensino de leitura e na discussão que travou com Renato Jardim que foi intitulada *Escola Paulista*. Defendia que os normalistas deveriam dominar a habilidade de realizar estudos empíricos sobre as aprendizagens dos alunos, que orientassem a seleção de métodos e conteúdos para o ensino, de acordo com a realidade local.

É possível identificar essa posição quando observou as dificuldades de aprendizagem e o domínio oral da língua portuguesa entre a população. Diante do problema afirmava que o empirismo conduziria o professor na definição de um método adequado para a resolução do problema: “[...] a prática de exercícios sintéticos é a racional para os três primeiros anos de curso. Racional e científica. A observação empírica dos fatos e dos fenômenos sempre foi o melhor meio, senão o único, de aprender. Sem empirismo não haverá sciencia”⁹⁸.

Utilizou sua experiência na Escola de Aprendizes da Marinha para reforçar sua posição. Responsável pelo ensino da língua portuguesa aos alunos de 13 e 14 anos, comentou que teria aplicado o chamado método analítico. Mennucci propôs uma mudança no método, que seguia a seguinte sequência para a aprendizagem dos alunos: substantivos, artigos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunção e interjeição. Após consultar os estudos de Binet, Henri, Max Muller, Baudry e de Th. Ribot teria percebido que o ensino da linguagem deveria ter início pelos verbos, em seguida pelos substantivos e depois os adjetivos.

O exemplo citado por Mennucci servia não apenas para justificar a necessidade de formação científica do professor, mas para a construção da imagem de si como professor, através da sua experiência e como administrador capaz de conferir uma orientação científica e eficiente à formação de professores. A comparação entre o seu trabalho e o de Sampaio Dória no mesmo texto cumpria esse papel:

A mim, confesso-o, envaidece-me e lisongeia-me sobre maneira o ter chegado as mesmas conclusões que o ilustrado professor a propósito de momentosos assunto. O método Sampaio Dória – chamemo-lo assim em homenagem ao seu autor – é de uma facilidade assombrosa e o seu exame acaba-me de convencer de que ele, agora, apenas demanda de entrar no terreno das realidades práticas, por meio de largas e disseminadas experiências de todos os professores capazes do Estado⁹⁹.

⁹⁸ MENNUCCI, Sud. O ensino do vernáculo nas escolas primárias. *Educação*. Out-Dez; Vol IX; 1929, p. 118.

⁹⁹ Ibid., p. 128.

No texto, faz um apelo à Diretoria Geral da Instrução Pública para que o método criado por Sampaio Dória fosse adotado nas escolas, pois era motivo de orgulho e também porque teria sido construído por “[...] um expoente cultural do magistério” ¹⁰⁰. São Paulo também aparece como modelo para a organização do ensino no país:

E seja de São Paulo, a terra que, desde os primeiros tempo coloniais salientou as características de nossa formação nacional, que saia agora o gesto capaz de reacender nos corações o orgulho pelo gênio de nosso idioma e capaz de por a altura de competir com todas as outras do mundo a língua em que se escreveu a epopeia fulgurante dos “Lusíadas”. ¹⁰¹

A discussão sobre o método de ensino de leitura e da formação científica do magistério foi utilizada, também, para fazer uma crítica à apropriação das ideias e teorias pedagógicas estrangeiras na realidade escolar do Brasil. Ao se referir às ideias *escolanovistas* como uma “febre”, produzia a sua imagem como o sinal de uma doença que invadia o sistema de ensino brasileiro sem que fosse objeto de análise:

É uma luta geral espalhada pelos quatro cantos do globo e que assumiu os caracteres indispensáveis de universalidade para tirá-las do campo da mera revolta e fazer entrar no terreno de franca revolução. Começou a aproximadamente trinta anos e ainda que os progressos da ideia nova, nos dois primeiros decênios não fossem proporcionais aos esforços, do fim da guerra para cá, logrou ela contagiar de febre inovadora milhares de espírito da elite ¹⁰².

Destacava, ainda, que os defensores do modelo da “escola ativa” se apropriaram diferentemente dos seus pressupostos, o que teria gerado uma divisão e confusão entre os professores em qual modelo adotar nas aulas. Mennucci afirmava que os professores ficaram “confusos” e que os “preguiçosos e comodistas” não se importariam com os impactos das decisões pedagógicas no ensino. Assim, como que se antecipando ao recuso do *novo* e *velho* utilizado por Fernando de Azevedo, Mennucci separava em grupos os defensores do método ativo, segundo suas apropriações:

Esses grupos poderiam dividir-se aproximadamente assim: os entusiastas por determinado tipo de escola ativa e pelos quais o “Declory”, parece reunir, talvez por espírito de imitação, o maior número de votos. Os adeptos em tese da escola ativa, mas que não fazem dos seus métodos uma

¹⁰⁰ Ibid., p. 129.

¹⁰¹ Ibid., p. 115.

¹⁰² MENNUCCI, Sud. A literatura escolar e a escola activa. *Educação*. Vol VII; Abr-Jun, 1929, p. 107.

ideia bem nítida, e atendem apenas a sua finalidade, os simpatizantes pela educação ativa, exigindo, porém, um largo período preparatório e uma boa porção de investigações e de experiências; os partidários do tipo mixto, que concilie o passado e o futuro, os conservadores conscientes, de todos os matizes, que desejam se mantenha, por uma questão de princípios, o atual tipo escolar¹⁰³.

Mennucci afirmava ser adepto do terceiro grupo citado: “Não é que eu não sinta o invencível encanto da educação ativa e não perceba a imperiosa necessidade de metamorfose que anda pelo mundo. Mas sinto também, em contraposição, um punhado de dúvidas, cujo peso não posso e não sei negar”¹⁰⁴.

Criticava, ainda, a liberdade dada ao aluno na condução de sua aprendizagem, segundo as ideias *escolanovistas*. Baseado nas práticas desenvolvidas pela professora da Escola Normal de Paris, Madame Fayol, a partir do método Montessori, Mennucci dizia que as crianças necessitavam de disciplina. Considerava que elas tinham um pendor psicológico à disciplina, que não poderia ser desperdiçado pela escola e pelas reformas de ensino: “Existe, pois, na psiche infantil um desejo de disciplina mais forte do que nós supomos e que, talvez, esteja ameaçado de desperdício se não soubermos fazer as renovações educativas com a sagacidade e a prudência necessárias”¹⁰⁵.

Nos textos do debate *A Escola Paulista*, a polêmica principal estaria na afirmação de Sud Mennucci de que em São Paulo existia uma escola do tipo “dinâmica” que reunia elementos do ensino “tradicional” e da “escola ativa”. Considerava que foi a partir da introdução do método analítico para o ensino de leitura por Oscar Thompson, em 1911, que teria ocorrido uma superação do caráter clássico da escola paulista, desencadeando o processo que denominou “nacionalização da escola ativa”.

A polêmica se estendeu pelos jornais e teve alguns números publicados na revista *Educação*. Assim como afirma Ana Nery (2009), não era apenas a disputa pelo entendimento do melhor método de ensino de leitura, mas tornou-se uma crítica, por parte de Mennucci, aos métodos ativos e à *Escola Nova*. Realizamos, portanto, uma incursão no debate para tentar compreender o posicionamento de Sud Mennucci sobre a organização da escola paulista do período. Apresentaremos alguns trechos do debate que parecem trazer à tona a problemática da formação de professores.

Sud Mennucci apresentava a “Escola Dinâmica” como obra do trabalho dos professores que teriam se valido de referenciais da psicologia de Declory e de Degand para

¹⁰³ Ibid., p. 107.

¹⁰⁴ Ibid., p. 107.

¹⁰⁵ Ibid., p. 111.

adaptar o método de ensino à realidade paulista:

A escola paulista só é clássica na aparência, pela disposição que as aulas apresentam. Na essência, porém, nada tem haver com aquela escola “passiva” europeia contra a qual se assanham as diatribes de todos os inovadores. A nossa escola faz, de longa data, o interesse ponto capital e básico do sistema, respeita na íntegra o desenvolvimento gradual e harmônico do espírito infantil e toda a sua processuologia, embora não se assemelhe a das escolas novas (que aliás diferem, nesse particular, umas das outras)¹⁰⁶.

Questionava o papel da intelectualidade em definir os melhores métodos para o ensino e apontava a eficiência do que era empregado pelos professores paulistas: “[...] criaram os professores paulistas esse tipo novo de qualidades: é rendoso, pois que as nossas crianças aprendem com facilidade e sem esforço; é interessante porque os nossos filhos demonstram uma alegria ruidosa ao ir para a escola e não gostam de faltar às aulas”¹⁰⁷.

Nesse sentido, devido à eficiência do ensino nas escolas paulistas, defendia que as experiências didáticas dos professores mereciam divulgação, pois seria da sua análise que se conduziria a construção de uma escola “tipicamente” brasileira:

Acoroçoemos todas as tentativas que, dentro dos princípios gerais desse método objetivo, possam harmonicamente articular-se no plano de organização da escola paulista, que será, mui breve, a escola brasileira. Teremos com isso, acabado com os artigos de importação uma obra fruto da nossa própria tarimba, isto é, do tirocínio da experiência, ao contato vivo e quente da realidade, que é a grande e a única mestra do universo¹⁰⁸.

Em 1930, o então Inspetor Geral do Ensino de São Paulo João Augusto de Toledo, organizou um inquérito cuja problemática central foi a formação e a fixação do professor rural¹⁰⁹. João de Toledo definiu cinco perguntas para os seus interlocutores pelas quais já considerava factível a formação de professores em Escolas Normais Rurais. Nesse sentido, indagava se essas escolas deveriam ser instaladas no campo ou na cidade, como seriam organizados os programas de ensino, quais materiais didáticos deveriam possuir para que combatessem o “urbanismo” no ensino, o critério para a seleção de professores que

¹⁰⁶ MENNUCCI, Sud. A escola paulista. *Educação*. Vol. IX, nº. 2, nov/1929, p. 272.

¹⁰⁷ Ibid., p. 272.

¹⁰⁸ Ibid., p. 273.

¹⁰⁹ João de Toledo explicou na apresentação do Inquérito, publicado na revista *Educação*, que inspirado no trabalho de relator sobre o mesmo tema na 4ª Conferência de Educação, que seria realizada em Pernambuco no mês de setembro do mesmo ano, procurou conhecer a opinião do professorado paulista a partir dos seus “expoentes” mais autorizados. Responderam ao inquérito inspetores escolares, diretores de escolas e Sud Mennucci.

lecionariam nos cursos e as vantagens que deveriam ser concedidas aos professores formados nesses cursos para estimular a sua fixação no campo.

Sud Mennucci aparece como o principal defensor de que o objetivo da escola rural era ensinar conhecimentos úteis para o trabalho no campo, a partir da construção de uma mentalidade que valorizasse a vida rural. Estas posições têm relação com a crise econômica de 1929, que afetou a organização produtiva industrial e agrícola dos países capitalistas. Um dos principais efeitos no Brasil foi a migração do campo para as cidades, acentuando as dificuldades sobre a mão-de-obra necessária para a produção agroexportadora. A escola passou a ser considerada, portanto, um instrumento potencial para a superação dos problemas econômicos e de distribuição de mão-de-obra no campo, sob a justificativa ideológica de que a riqueza do país advinha da produção agrícola e que o homem rural era símbolo da nacionalidade.

Exigia-se que os candidatos ao magistério possuissem origem rural, recebessem conhecimentos aprofundados em agricultura e higiene para que se identificassem com o meio e o trabalho. Dessa forma, estariam aptos a desenvolver em seus alunos o amor ao trabalho e à vida no campo. Explicitava-se a preocupação de que a escola fixasse o homem rural em seu meio e contribuísse com o seu trabalho para a elevação econômica do país. Sud Mennucci atribuía ao professor a representação de “apóstolo”, pois seria um disseminador de conhecimentos úteis para o trabalho e a retirada da população rural do estado de pobreza e da ignorância. Há uma mudança no modo como Mennucci concebia a formação do magistério. De uma formação científica passou a defender o perfil de um professor que, além de oferecer a formação elementar aos alunos, seria um incentivador do desenvolvimento econômico e social das zonas rurais.

A preocupação em imprimir ao ensino nas escolas rurais uma característica profissionalizante é predominante nas respostas dos inspetores escolares da capital e do interior. Da constatação da situação de pobreza vivenciada pela população, alguns inspetores concordavam que os programas das escolas rurais deveriam oferecer conhecimentos e técnicas para o trabalho agrícola para melhorar a eficiência da produção e superar técnicas de cultivo consideradas arcaicas.

Cyro de Freitas Gaya e João Miguel Amaral concordavam que a escola primária rural tivesse o objetivo de oferecer uma formação profissionalizante dos alunos:

O meio tem uma força poderosa na educação da criança e do homem, e também na sua aptidão e na sua vocação. A escola primária deveria oferecer ao aluno um relativo preparo profissional, industrial ou

artístico, de acordo com o espírito regional, para que ela saísse da escola primária preparada e amparada para a vida prática ¹¹⁰.

Na concepção de João Miguel Amaral, a escola também deveria cumprir o papel de disseminar conhecimentos que superassem práticas rudimentares de produção:

Em muitas zonas de nosso país, os agricultores ainda estão aferrados aos primitivos métodos, roceiros e rotineiros de agricultura, obtendo da terra com muito sacrifício e alto preço o que poderiam obter de modo mais suave. Sem um movimento que oriente os novos agricultores, hão de repetir o que aprenderam com seus pais e tudo continuará como dantes ¹¹¹.

Luiz G. Fleury sugeria a organização dos programas de ensino de acordo com as características regionais, porém seria “[...] indispensável, essencial, a criação de ideias amplas”. E continuava: “E que o programa se execute, por métodos activos, no “ambiente natural” quando possível. Nada de contentar-se com o ensino puramente intelectualista” ¹¹².

A concordância dos inspetores sobre o emprego de métodos ativos e da aproximação dos conteúdos de formação com as características da organização do trabalho e da economia sustentavam uma discussão sobre a qual se tentava construir uma visão positiva sobre a vida no meio rural. Francisco Faria Neto defendia essa posição na construção dos programas de ensino:

O programa deve ser organizado com espírito fundamentalmente rural tendo por primário objetivo o despertar das inteligências nascidas no campo, de modo a criar, nos indivíduos, a convicção de que a vida ideal, nobre e feliz é a que o campo proporciona a quem a ele se dedica convenientemente orientado. ¹¹³

Francisco Paes de Barros questionava a adaptação dos programas às características culturais e econômicas da zona rural. Afirmava: “[...] penso que as escolas ali localizadas devem ser, principalmente, alfabetizantes. Os ensinamentos agrícolas e industriais poderão ficar para mais tarde. Nessas condições, não há necessidade de programas especiais [...]”¹¹⁴. Lourival de Queiróz e Júlio O. Penna, inspetores de Piracicaba e de São Paulo respectivamente, compartilhavam da mesma ideia. Júlio Penna indicou algumas disciplinas

¹¹⁰ GAYA, Cyro de Freitas. A Escola Primária do Littoral. *Educação*. Vol. VI; Mar, 1929, p. 284.

¹¹¹ AMARAL, João Miguel. A Escola Rural e a Agricultura. *Educação*. Vol VIII; Jul-Set, 1929, p.349.

¹¹² Resposta de Luiz G Fleury ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, maio de 1930, Ano II, p. 128.

¹¹³ Resposta de Francisco Faria Neto ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, maio de 1930, Ano II, p. 134.

¹¹⁴ Ibid., p. 141.

para os programas das escolas rurais: “[...] Português, arithimética, noções de álgebra e de geometria, geografia e História do Brasil, sciências phisicas e naturaes e hygiene, desenho, música (cantos escolares), psycho-pedagogia e didactica” ¹¹⁵.

Quanto à formação de professores, Francisco Lopes de Azevedo, compreendia que o normalista deveria receber noções sobre o ensino agrícola, industrial pastoril e profissional. Nesse último, incluía artes, desenho, trabalhos manuais e música. Para Dorival Dias Minhoto, o programa “[...] deve ser o mais simples possível, substituindo-se matérias desnecessárias para o preparo de professores rurais, por outra grande utilidade para a população rural, como noções geraes de agricultura, zootechnia, um pouco de geologia, etc” ¹¹⁶. O Inspetor de Capivari atribuía, ainda, à disciplina de Geografia a responsabilidade de cuidar da adaptação do programa às características regionais, considerando o modo de vida da população: “[...] ficando o professor de geografia com a obrigação de fazer dos seus alunos perfeitos conhecedores das diferenças acentuadas dos hábitos e costumes do povo, espalhado nas diferentes zonas do nosso Estado” ¹¹⁷.

Os normalistas também deveriam receber uma formação nacionalista. A disciplina de História é citada como a que teria o potencial de realizar esse objetivo. A fala de Pedro Maciel de Godoy da cidade de Bariri é exemplar:

O programa terá um cunho inteiramente nacionalista. Assim o ensino de geografia, história, lições de coisas, para conhecimento das nossas possibilidades, aliadas ao ensino de hygiene juntamente com as matérias básicas – calculo, linguagem e leitura, tonará a nossa população rural apta ao cultivo da terra de onde deve brotar a nossa independência econômica ¹¹⁸.

José de Mello, Diretor do Grupo Escolar de Pedreira, acrescentava a higiene como princípio orientador da formação dos normalistas rurais. Seu ponto de vista corrobora com o projeto civilizador da população rural, no qual a escola era considerada um instrumento para tal:

[...] dando-se grande desenvolvimento á hygiene, para estudo das moléstias rurais, etc, dando-se a essa disciplina um programa especial nos moldes das escolas de enfermeiros e curso de educadores sanitários – (já disse pessoa autorizada) – o Brasil é um vasto hospital – e, nas zonas rurais

¹¹⁵ Resposta de Júlio O. Penna ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 03, junho de 1930, Ano III, p. 263.

¹¹⁶ Resposta de Dorival Diaz Minhoto ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, maio de 1930, Ano II, p. 126.

¹¹⁷ Resposta de João T. Lara ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, maio de 1930, Ano II, p. 1138.

¹¹⁸ Resposta de Pedro Macyel de Godoy ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, junho de 1930, Ano II, p. 274.

não há médicos, nem farmácias – há ignorância crassa e charlatanismo – e o professor com esses conhecimentos poderá prestar relevantes serviços à Pátria que necessitando do saneamento intellectual, necessita também muito do saneamento physico¹¹⁹.

Os autores também sugeriram propostas para a fixação do professor nas escolas rurais. Criticavam desde a situação precária das estradas até a falta de moradia. Suas ideias incidiam sobre a organização da carreira docente. Defendiam a equiparação de salário dos professores rurais com a dos que lecionavam no espaço urbano. Também comentavam a necessidade de criar uma legislação que eliminasse a influência dos fazendeiros nas nomeações dos docentes que trabalhariam nas escolas de suas propriedades.

Para Dorival Minhoto a equiparação dos vencimentos não manteria os professores no campo. Propunha que os fazendeiros construíssem estabelecimentos escolares e pensões para os professores. Além disso, receberiam um auxílio em dinheiro para a sua manutenção na zona rural: “As escolas rurais deveriam ser localizadas onde os fazendeiros oferecessem casa própria para o seu funcionamento e pensão gratuita para os professores. As municipalidades votariam em seus orçamentos um auxílio mensal aos professores rurais”¹²⁰.

A não adaptação dos normalistas ao meio era considerada um problema para a sua fixação na escola. Em duas narrativas, o professor é desinteressado, não estava disposto a conhecer à família dos alunos e nem a comunidade:

O mal, pois, não está nos alunos, mas no professor que não se interessa pelo progresso da escola que lhe foi confiada. Não se interessa porque precisando viajar, não trata de conhecer os paes de seus alunos, não quer adaptar-se ao meio rural, onde [...] poderia fazer de cada aluno, ou de cada habitante do bairro, um verdadeiro patriota.¹²¹

O inspetor de Capivari comparava a relação do “caboclo” e dos estrangeiros com a escola. Partia do princípio de que o primeiro estava “abandonado” e que por falta de estímulo não se interessava pela instrução. Os professores também privilegiavam a matrícula de alunos estrangeiros nas escolas rurais. A moradia para o professor poderia facilitar o seu relacionamento com a comunidade. Dispensaria de maior tempo de convívio com ela para poder conhecer as suas necessidades de aprendizagem e, assim, organizar programas de

¹¹⁹ Resposta de José de Mello ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XII, n.º 02, julho de 1930, Ano III, p. 19.

¹²⁰ Resposta de Dorival Dias Minhoto ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, maio de 1930, Ano II, p. 127.

¹²¹ Resposta de João T. Lara ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, maio de 1930, Ano II, p. 139.

ensino que despertassem o interesse da população pela escola:

Ora, não é justo que numa escola rural, por completo desinteresse do professor, só se matriculem os filhos de estrangeiros e fiquem de lado os caboclos, cuja improdutividade é consequência do abandono em que vivem. Tenha o professor residência fixa no bairro, procure conhecer os pais de seus alunos, principalmente os caboclos que vivem indiferentes a tudo que os cerca, e veremos as escolas rurais desempenhando cabalmente o papel que lhes compete.¹²²

Outras proposições defendiam alterações na carreira docente. Consideravam que era necessário oferecer condições e materiais didáticos adequados para o trabalho dos professores, assim como a melhoria em seus vencimentos:

[...] para a estabilidade dos professores na zona rural [...] seria a edificação de prédios rurais e escolares e a equiparação dos seus vencimentos aos de adjuntos de grupos ou o aumento dos mesmos vencimentos, proporcionalmente ao tempo de serviço de 5 em 5 anos, considerando-se, porém, acesso na carreira a escola rural¹²³.

Luiz G. Fleury entendia que não apenas construir residência para o professor garantiria a sua fixação no campo. Entre os benefícios estariam o “[...] direito à aposentadoria e licenças-premio com menos tempo de serviço que nas cidades; vencimentos compensadores; leis que furem os professores à dependência dos latifundiários quando as escolas funcionem em terras desses [...]”¹²⁴.

Sobre a seleção dos professores para as Escolas Normais Rurais, José de Mello defendia que os alunos deveriam ter origem rural e estudar agricultura. Recomendava a elaboração de uma legislação que proibisse o magistério rural de pedir remoção para as escolas urbanas e que seu trabalho fosse fiscalizado tendo em vista o seu comprometimento com o ensino. Em contrapartida, o professor receberia: gratificações por eficiência pela alfabetização, diminuição do tempo de aposentadoria, doação ou redução de 50% do valor de pequenos lotes próximos à escola para que pudesse fixar residência, assinaturas gratuitas do jornal *Correio Paulistano*, passagens de ida e volta de trem no período de férias dentro do Estado. Também sugeria “pequenos prêmios materiais” como um rádio “[...] por meio do qual

¹²² Resposta de João T. Lara ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, maio de 1930, Ano II, p. 141.

¹²³ Resposta de Dorival Dias Minhoto ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, maio de 1930, Ano II, p. 1132-133.

¹²⁴ Resposta de Luiz G. Fleury ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XI, n.º 02, maio de 1930, Ano II, p. 129.

teriam mais vida, sentindo em seu isolamento – *a voz do mundo civilizado*”¹²⁵.

A origem rural do professor passou a ser considerada um requisito fundamental para a sua fixação no campo:

Para que o professor goste da roça é preciso que alguma coisa o chame pra lá. Penso por isso que se deveria fazer grande empenho no sentido de que essas normas fossem frequentadas por moços da zona rural. Para isso deveriam ser atraídos por estímulos especiais. Há nas escolas isoladas que visitamos, crianças verdadeiramente inteligentes. Com um trabalho de encorajamento material e moral, seria possível levar aos bancos normalistas pelas promessas de futuros professores rurais. Quem passou a sua meninice na roça tem sempre na alma uma saudade da vida campesina.¹²⁶

Sud Mennucci anunciava no Inquérito as reflexões que lançaria no livro *A crise Brasileira de Educação*. Afirmava que era preciso construir o que chamou de “Escola Brasileira”, um “tipo escolar” que articulasse o ensino e o trabalho. Suas bases se fundariam nos conhecimentos sobre as condições econômicas e da mentalidade brasileira. Nesse sentido, ressaltava o caráter agrícola do país devido o seu papel central na economia. Alertava que para a construção da “Escola Brasileira” seria necessário facilitar os meios de acesso a terra pelos agricultores. Além de levar o conforto à população rural, Mennucci afirmava que era preciso despertar-lhe o amor a terra. Um professor com formação diferenciada seria responsável por este objetivo. O docente deveria assumir a posição de “apóstolo” e “[...] que, para realizá-la terá de dar-lhe a sua alma”¹²⁷. A identificação do professor com o meio era visto como solução para terminar com a migração do campo para as cidades:

A sua identificação com o meio se impõe como a única forma de estancar a corrente do urbanismo que anda a empolgar as nossas populações agrícolas, e de, estabilizar de maneira consciente e raciocinada, a mocidade rural nos seus trabalhos de campo, dando-lhe a sensação de que sabe que essa vida é a melhor, é a que mais convém aos interesses do país e é a que pode criar, nesta enorme terra, uma grande raça...¹²⁸.

Os Inquéritos de 1926 e 1930 tiveram o objetivo de estabelecer um conjunto de saberes que seus organizadores consideravam necessários à formação dos professores. A partir das expectativas de criação de uma “escola única” idealizada pelos *escolanovistas* e da adaptação do ensino as particularidade regionais pelos defensores do ruralismo pedagógico,

¹²⁵ Resposta de José de Mello ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XII, n.º 02, julho de 1930, Ano III, p. 21. (Grifo do autor).

¹²⁶ Resposta de José Vieira de Macedo ao Inquérito de João de Toledo. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Vol. XII, n.º 02, julho de 1930, Ano III, p. 25.

¹²⁷ MENNUCCI, apud TOLEDO, In: *Educação*. Julho, Vol. XII; 1930, p.33.

¹²⁸ MENNUCCI, apud TOLEDO, In: *Educação*. Julho, Vol. XII; 1930, p.33.

posturas potencializadas pelo discurso do “novo” e do “velho” de Fernando de Azevedo, constitui-se a ideia de que Mennucci era opositor à *Escola Nova*. A proposta que dividia a formação do magistério rural do urbano somava à sua imagem como um conservador e adepto de um modelo “tradicional” do ensino. De outro lado, na revista *Educação*, Mennucci tentou desqualificar a retórica utilizada por Fernando de Azevedo, e ao mesmo tempo construía a ideia de que os *escolanovistas* aplicavam diretamente um modelo pedagógico estrangeiro à realidade brasileira. O principal objetivo desses discursos era conquistar a adesão dos professores a um modelo de formação que correspondesse às expectativas da classe. As propostas de melhoria das condições materiais das escolas, de construção de moradia para os docentes, da melhoria dos salários cumpriam essa função. As condições vivenciadas pelos professores na zona rural, também inspirou Mennucci na defesa de criação de uma entidade de classe pela qual pudessem “lutar” pela defesa da profissão.

Em 1928, Mennucci elaborou uma crítica na seção “Livros Novos” do *Folhetim* do jornal *O Estado de S. Paulo* sobre o livro *Dora Lice - O Calvário de uma Professora*, publicado no mesmo ano, que soma ao professor “confuso” à ideia de “passividade”. Ao comentar a crítica da autora ao privilégio dado aos homens para os cargos na administração do ensino, Mennucci afirmava que a postura de “passividade” das professoras, mesmo quando a legislação educacional prejudicava a profissão, contribuía para a presença dos homens na liderança do ensino. Sugeriu, nesse sentido, a organização de uma entidade de representação de classe: “Uma liga para cimentar, não pelos laços de uma profissão de fé, mas pelos laços da profissão técnica, a união das funcionárias do ensino primário. Liga para a defesa [...] dos interesses da classe, organizada para a luta de classe, [...] para a vitória da classe”.¹²⁹

A representação do magistério imerso em “abandono”, “confuso” e, especialmente a “passividade” feminina, era utilizada para cimentar a necessidade de organização da classe e justificar uma formação diferenciada para a docência nas escolas rurais. A identificação do professor com o meio emergiu nos discursos como um requisito para o comprometimento do professor com a comunidade rural. A ideia da profissão como “apostolado” satisfazia o pouco investimento do Estado tanto para suprir as deficiências do setor agrícola, quanto da escolarização da população rural.

¹²⁹ MENNUCCI. Sud. Livros Novos. Folhetim do Estado de São Paulo. 15/12/1928.

VI- A “Escola Brasileira”: escravidão negra e trabalho rural.

Em 1930, Sud Mennucci publicou o livro *A Crise Brasileira de Educação*, considerada pelos pesquisadores da história da educação sua obra mais prestigiada. Nela, fundamentou, a partir de argumentos históricos e sociológicos, a criação de Escolas Normais Rurais. No entanto, destacamos que o projeto de formação diferenciada dos professores rurais servia de suporte para a construção do que denominou “Escola Brasileira”, um modelo escolar que seria construído, tendo como suporte sólidos conhecimentos sobre a economia e a psicologia da sociedade brasileira que, para Mennucci, era predominantemente rural. Nesse sentido, ressaltava que o país tinha uma “vocação agrícola”.

A obra serviu de suporte para a reforma de ensino elaborada por Mennucci no Decreto nº 5.335 de 07 de janeiro de 1932, ano em que ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. Como destacado anteriormente, a indicação ao cargo deve-se à sua relação próxima com integrantes da Legião Revolucionária, que apoiou a “Revolução de 1930”. O apoio à Vargas e as críticas à reforma de 1932, no contexto da reação constitucionalista de São Paulo no mesmo ano, se constituíram em entraves para a permanência de Mennucci no cargo. O clima de instabilidade política marcou a nomeação dos diretores do ensino nesse período.

Apoiado na afirmativa de Émile Durkheim, de que os modelos pedagógicos em circulação no mundo tinham o objetivo de “socializar a criança”, ressaltava que, tanto a escola considerada “tradicional”, quanto a “escola nova” satisfaziam as expectativas sociais que a elas se sobrepunham. Em defesa da escola “tradicional”, que chamou de “antiga”, ponderava:

Se a localizarmos exatamente no tempo e no espaço, veremos que ela agia, então, a contento, e satisfazia, à sua moda, aquele luminoso conceito de Durkheim na sua “Educação e Sociologia”: os sistemas educativos são conjuntos de atividades e instituições lentamente organizadas no tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas que, por consequência, não podem ser mudadas à vontade mas só com a estrutura mesma da sociedade”. (MENNUCCI, 1934, p. 18 - 19).

Para Mennucci, a socialização da criança deveria estar relacionada ao seu preparo para o trabalho produtivo e acontecer desde os primeiros anos de escolarização. Afirmava que nas “escolas novas” a preocupação com a formação para o trabalho ocorria apenas no final da vida escolar e que, essa demanda, era uma característica dos países europeus industrializados. No caso brasileiro, a realidade era agrária e, portanto, o sistema de ensino deveria ser

organizado de maneira distinta.

Acusava os legisladores brasileiros de serem “fascisnados pela cópia”, o que teria levado à “invenção” de uma indústria brasileira. Ao utilizar trecho da obra de Vivaldo Coaracy, alertava para a dependência econômica do Brasil em relação ao capital estrangeiro: “[...] o capital é, regra geral, estrangeiro; a máquina é estrangeira, os industriais, estrangeiros; a matéria-prima, em grande parte, é estrangeira; os técnicos são estrangeiros; o operário é estrangeiro. Nacional só é o consumidor”. (COARACY, *apud* Mennucci, 1934, p. 63). Mennucci apontou para a existência de um descompasso entre a escola, o modelo pedagógico *escolanovista* e a realidade rural brasileira. Afirmava que a função da escola seria a de inserir o homem de maneira harmônica na realidade e que, para isso, deveria formar um:

[...] um nativo típico, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, pelo modo de pensar, pelo modo particular de sentir, como membro de um determinado povo num momento histórico determinado. [...] deve classificá-lo pertencendo a uma espécie inconfundível. Uma raça bem constituída se revela até nos traços fisionômicos e nós podemos sempre decidir, pela simples inspeção visual, a que nacionalidade conhecida pertence um indivíduo desconhecido. (MENNUCCI, 1934, p. 96)

A principal tarefa da “Escola Brasileira” seria a formação de uma “raça forte”, o que poderia ser realizado através estudos sobre a realidade social, psicológica e econômica da população:

Porisso mesmo que se propõe fazer do brasileiro o homem mais solidamente e sabiamente adaptado ao seu meio, esta escola tem de brotar do conhecimento seguro e completo de todas as séries de fatores econômicos, antropológicos, psicológicos a que estamos submetidos para que se cuide de organizar, ou de modificar dentro do humanamente possível, aquela mentalidade capaz de dar à raça a sensação de sua força criadora e o anseio de uma crescente melhoria da vida, em qualquer que seja o seu aspecto. (MENNUCCI, 1934, p. 97).

A escola deveria identificar as “qualidades e aptidões raciais” para que fossem ressaltadas e automatizadas na formação do brasileiro. Já os defeitos deveriam ser descobertos para que pudessem ser transformados em utilidade social. Nesse sentido, se deveria “[...] procurar, por intermédio de estudos profundos, reconhecer as qualidades e aptidões raciais mais vincadas, fazê-las ressaltar, automatizá-las, tirando delas o máximo proveito”. (MENNUCCI, 1934, p. 97).

Para Mennucci, o pouco interesse da administração pública na construção de escolas rurais partia de um preconceito em relação ao trabalho na agricultura, que era associado ao

negro escravizado. A “elite brasileira”, provavelmente se referindo à oligarquia agrária, teria tratado o negro como “besta de carga” e não se preocupou em oferecer algum tipo de especialização para o trabalho. Teria sido a falta de mão-de-obra nas grandes fazendas e o processo migratório para as cidades que despertaram os administradores para o reconhecimento de que a escola rural não promovia a socialização dos indivíduos ao meio. Em seu discurso, Mennucci exaltou o trabalho agrícola como a fonte da riqueza do mundo:

Havíamos criado no espírito das classes menos cultas, e que constituem, em toda a parte, o cerne das nacionalidades, o horror pelas atividades mais rendosas e nas quais se baseia, invariavelmente, a riqueza do mundo. Desmoralizando e mesmo ridicularizando, no seio das camadas populares, as virtudes supremas do trabalho, atingimos em cheio, nos seus centros vitais, o patrimônio da economia brasileira, deshonrando-lhe as fontes de produção. (MENNUCCI, 1934, p. 43-44).

A associação do trabalho agrícola com o escravo também teria gerado um desinteresse do chamado “caipira” pelo campo. Com esse argumento, combatia a representação literária do homem rural como “Jeca Tatu”, construída por Monteiro Lobato. Para mennucci, o desprezo pelo trabalho agrícola não poderia ser associado à preguiça, mas fundava-se num “fenômeno de psiquismo coletivo”.

A questão escravocrata pode ser considerada central em sua análise, pois a rejeição ao trabalho agrícola teria constituído a mentalidade da população e a consequência direta disso seria o pouco interesse da administração pública na construção de escolas rurais. No livro *O que fiz e pretendia fazer* (1932b), no qual justifica a sua reforma de ensino, Mennucci afirmou que a condição racial e social do negro explicaria o pouco investimento na construção de escolas públicas rurais, pois o escravo, na concepção dos políticos e reformadores do ensino, seria um “[...] animal desprezível, [...], indigno, portanto, de receber educação e de gozar de maiores cuidados que os estritamente indispensáveis à sua vida vegetativa”. (MENNUCCI, 1932b, p. 123).

A questão levantada por Mennucci sobre a desvalorização da escola rural pelos administradores guarda semelhanças com o debate sobre a educação dos escravos realizada no final do século XIX. Marcus Vinícius da Fonseca (2002), utilizando desde documentos oficiais, como a Lei do Ventre Livre e relatórios do Ministério da Agricultura e os ficcionais, tem se dedicado à compreensão do significado da educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo e em meio às transformações do final do século XIX no Brasil.

Três acontecimentos internacionais de destaque teriam marcaram o enfrentamento

sobre a “questão do elemento servil” no país: a revolta dos escravos no Haiti, a guerra pela abolição do trabalho escravo nos Estados Unidos e a campanha contra o tráfico de africanos liderado pela Inglaterra. Sob o argumento de que a ordem pública poderia ser ameaçada por essa conjuntura, impôs-se a preocupação acerca da educação dos negros. Os discursos políticos estiveram fundamentados numa concepção civilizatória, disciplinadora e higienizadora do negro, com vistas à solução da falta de mão-de-obra nas fazendas. (FONSECA, 2002a; BARROS, 2005).

No Brasil, a Lei do Ventre Livre de 1871, colocou em debate o tipo de educação que seria oferecida aos libertos. Surgiram entre 1871 a 1888 algumas propostas de práticas educativas, que seriam financiadas pelo Estado, cujo objetivo era oferecer uma formação para o trabalho agrícola aos nascidos libertos. Surgiram instituições desde 1872 que recebiam as crianças entregues pelos senhores para ficarem sob a tutela do Estado ¹³⁰. O tipo de ensino e seus conteúdos foi tema de discussões nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife, ocorridos em 1878. As posições de seus participantes indicaram a existência de propostas diferenciadas para os negros e os filhos de proprietários rurais, bem como divergências sobre a função do ensino primário e secundário. No entanto, há um consenso sobre a criação de um sistema de ensino voltado para o trabalho agrícola. Já para os filhos de proprietários rurais havia a emergência de cursos de bacharéis em Ciências Agrárias. Segundo Fonseca (2002a), na base do discurso das propostas dos congressistas estava a ideia de que “[...] esse tipo de ensino era fundamental para a transformação dos “ingênuos” em seres úteis e, também para apoiar o processo de modernização do trabalho nas fazendas, o que tornava o ensino agrícola indispensável, sobretudo por causa da falta de mão-de-obra [...]” ¹³¹. (FONSECA, 2002a).

Os discursos sobre a abolição do trabalho escravo e a educação dos negros proferidos por José Bonifácio, José de Alencar e Joaquim Nabuco, entre 1865 a 1888, respectivamente, são representativos do projeto da elite branca do Império sobre a representação do negro na sociedade brasileira no século XIX. Os intelectuais investiram-se de uma missão pedagógica e

¹³⁰ Em 1872 foi criada no Rio de Janeiro o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura; no Piauí em 1873 o Ministério da Agricultura realizou um acordo com o agrônomo Francisco Parentes que ficaria responsável pela educação de crianças negras libertas; em 1876 no Pará duas instituições cumpriram esse papel, O Colégio de N.S. do Amparo e o Instituto dos Educandos Artífices. (FONSECA, 2002).

¹³¹ Para Fonseca (2002a), as pesquisas sobre o tema revelam que a educação dos negros tinha um papel importante para a manutenção da estrutura da hierarquia social e racial que havia se constituído na sociedade brasileira. Desse modo, a discussão foi conduzida de acordo com os interesses econômicos dos proprietários de escravos, sob o argumento de que o trabalho agrícola era a principal atividade econômica do país. O objetivo era realizar a emancipação dos negros de maneira gradual para que os interesses dos proprietários não fossem contrariados.

civilizatória, na qual o Estado era visto como responsável por mediar o processo de emancipação dos escravos.

Cláudia Prado Fortuna (2011) destacava que José Bonifácio, ao mesmo tempo em que condenava a instituição escravocrata tratava os negros com desprezo, acusando-os certa inferioridade e atribuindo-lhes um comportamento condenável e lascivo:

Que educação podem ter as famílias que servem destes entes infelizes, sem honra e sem religião? De escravas que se prostituem ao primeiro que as procura? Tudo, porém, se compensa nesta vida; nós tiranizamos os escravos e os reduzimos a brutos animais, e eles nos inoculam toda a sua imoralidade, e todos os seus vícios. (ANDRADA E SILVA, 2000, p.27 *apud* FORTUNA, 2011, p. 103).

Fernanda de Jesus Ferreira (2011) observou em sua pesquisa que, para José de Alencar, a escravidão deveria ser mantida. Uma das suas preocupações era a de que os negros deixassem as fazendas, prejudicando a produção, e se dirigissem às cidades tornando-se um problema para a segurança pública. Em seus discursos políticos, justificava a permanência da escravidão sob o argumento de que na história da humanidade ela foi uma instituição necessária para manter o desenvolvimento econômico e o progresso dos países. Associava o trabalho agrícola ao que considerava as características e habilidades da “raça” negra. Desse modo, a proposta educacional para os negros deveria ter o objetivo de mantê-los no trabalho agrícola, enquanto a imigração europeia daria contornos de civilização à nação.

A campanha abolicionista defendida por Joaquim Nabuco tinha o objetivo de que a transição do trabalho escravo para o livre ocorresse sem confrontos entre os senhores e os escravos. Para ele, a educação era entendida como uma das ações auxiliares desse processo. A formação para o trabalho agrícola também era considerada o objetivo da educação dos negros. Revelava-se nesse projeto, o objetivo da elite em manter o seu poder econômico e a expectativa de combater a ignorância e o atraso cultural da população. (UEMORI, 2004).

Já André Rebouças ganhou destaque por suas ideias e atuação abolicionista no Rio de Janeiro ¹³². Sobre a educação dos negros propunha a criação de uma “fazenda nacional”. Neste local, os emancipados e também colonos poderiam dedicar-se à produção para o seu sustento e para a comercialização. É possível perceber na sua proposta que, para a inclusão do

¹³² De origem mulata, ele e o irmão frequentaram alguns colégios até ingressar na Escola Militar. Posteriormente cursou a Escola Politécnica no Largo de São Francisco onde recebeu o título de engenheiro. Após viagem à Europa em 1861 destacou-se pela participação e elaboração de projetos contrários à escravidão negra no país. Defendia as seguintes pautas: emancipação sem indenização aos proprietários de escravos; a não exploração do trabalho das crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre; o término dos latifúndios improdutivos; distribuição pelos grandes proprietários de pequenos lotes de terras a negros e brancos pobres e a educação dos libertos. (CARVALHO, 1998).

negro na sociedade e para que este pudesse usufruir o *staus* de cidadão, seria indispensável oferecer educação e condições materiais para que pudesse ser um indivíduo produtivo. Incluía em sua proposta educativa a necessidade de distribuição de terras aos negros. Ressaltava a necessidade de oferecer uma alternativa para que os libertos pudessem continuar sobrevivendo do trabalho agrícola. (CARVALHO, 1998)

Do ponto de vista da presença dos negros na escola, algumas pesquisas enfatizam as estratégias, dificuldades e as representações negativas sobre o negro existentes no início do século XX. Surya A. P. de Barros (2005) analisou a presença de crianças negras nas escolas de São Paulo e as propostas e estratégias dos grupos brancos e negros de escolarização dos libertos. Verificou que surgiram logo após a abolição do trabalho escravo o interesse em educar as crianças negras e a criação de instituições específicas para tal. Entre as propostas educacionais para os negros, a autora cita a experiência do Educandário Sagrada Família, idealizado pelo Conde José Vicente de Azevedo, que oferecia o ensino primário e formação moral e religiosa para meninas negras. Porém, o Educandário, a partir de 1918, começou a receber meninas brancas sob o argumento de que necessitava de dinheiro para a manutenção do asilo de crianças negras. Apesar de preconizar a mesma formação para as alunas, privilegiou na formação das meninas negras a aprendizagem de trabalhos manuais ligados à mão-de-obra doméstica.

Zeila de Brito F. Demartini (1989) ao entrevistar negros que frequentaram a escola no início do século XX relataram o preconceito relacionado à cor da pele e a posição social. Muitas crianças não tinham trajés adequados para frequentarem as aulas. Outra dificuldade era a necessidade de trabalhar desde cedo em empregos cujos rendimentos garantiam a sua sobrevivência diária. Essa realidade dificultava a ascensão social pelos estudos, contribuindo para a construção de uma representação do negro como alguém inferior.

Embora existissem mecanismos que impediam o acesso à escola para os negros, Surya (2005) demonstra que havia, por parte desse grupo, algumas trajetórias e experiências pela quais se questionou a representação da inferioridade do negro e sua capacidade de aprendizagem. Luiz Gama e José Rubino de Oliveira seriam representativos desse movimento de contestação. Porém, a autora descarta a ideia corrente de que teriam sido trajetórias excepcionais e demonstra que utilizaram de estratégias que os aproximavam da cultura escrita para acessar o ensino. No caso de Luiz Gama, esse teria trabalhado como zelador em uma escola e pôde assistir às aulas. Em alguns casos, as entidades negras rejeitavam uma escola que servisse exclusivamente para a formação de mão-de-obra.

A historiografia da educação, principalmente autores como Zeila de Brito F. Demartini

(1989), Célia Maria Marinho de Azevedo, Kátia de Queiróz Mattoso, estas últimas citadas por Fonseca (2002a; 2002b), têm concluído que as propostas educacionais originárias do debate a educação dos negros tinham uma perspectiva civilizatória da sociedade brasileira. Logo, foram organizadas tendo em vista disciplinar o negro considerado subversivo e para manter a hierarquia das relações sociais escravistas estabelecidas. Nesse sentido, oferecer uma escola que preparasse o negro para o trabalho e, especialmente o agrícola, foi o meio encontrado para que se mantivesse a estrutura de dominação sob a perspectiva da cor da pele e a manutenção do poder econômico dos proprietários de escravos.

As representações de Mennucci sobre o negro e sua escolarização podem ser observadas na biografia que escreveu sobre a vida de Luiz Gama, em 1938: *O Precursor do Abolicionismo no Brasil* (Luiz Gama) ¹³³. A partir da pesquisa em cartas, jornais, processos cíveis, depoimentos orais, legislação, a literatura escrita por Luiz Gama e de outros escritores do período, objetivou produzir uma interpretação “diferente” da que fora produzida até então sobre o homenageado. Queria ressaltar as dificuldades pelas quais passou na condição de criança negra escravizada em São Paulo, seu processo de escolarização e evidenciar as suas críticas sobre os hábitos e costumes da sociedade brasileira. Outro aspecto destacado por Mennucci foi a militância de Gama como advogado em defesa da libertação dos escravos em São Paulo. Embora diversos aspectos nos chamem a atenção nesse livro, nos deteremos na representação de Mennucci sobre o negro de modo a compreender o potencial de suas análises para a história da escola rural.

Sud Mennucci afirmava que a escravidão deixou marcas na mentalidade da população. Marcas pelas quais se revelava a desvalorização social dos negros e, por conseguinte, da escola rural. Baseado no livro de Nina Rodrigues, *Os Africanos no Brasil*, destacava o papel dos nagôs e a sua “inteligência” no planejamento das revoltas africanas no nordeste brasileiro. Por esse motivo, passaram a ser temidos pelos senhores de escravos. A mãe de Gama tinha origem nagô. Ao associar a origem de sua mãe com a rebeldia, o Alferes Cardoso, seu proprietário, não conseguia vendê-lo. Para Mennucci, a representação que associava os nagôs à violência perdurava na mentalidade do interior paulista até 1930:

E para avaliar o temor que os escravos baianos inspiravam, basta dizer que ainda hoje, como tive ocasião de verificar pessoalmente, em certos meios atrasados de São Paulo, especialmente nas zonas rurais, o negro dessa terra é muito respeitado e temido, considerado como indomável e insubmisso, sempre a armar rebeldia e motins. Tanto póde o efeito de uma

¹³³ O livro resultou da indicação de Mennucci para a cadeira da Academia Paulista de Letras. Uma das suas responsabilidades foi escrever a biografia do patrono da cadeira que ocupou.

idéia, que se vulgarizou há mais de cem anos, que seu resíduo sentimental persiste ainda na mentalidade de muita gente. (MENNUCCI, 1938, p. 45).

Em suas pesquisas em processos cíveis da Província de São Paulo do século XIX, Mennucci denunciava o papel negligente do poder judiciário sobre a escravidão e afirmava que o sistema escravocrata foi naturalizado tanto entre a população branca, quanto na negra. Em um dos processos analisados, um fazendeiro teria deixado, em testamento, os seus bens para o filho que teve com uma escrava. Este, portanto, teria se tornado dono de sua mãe, que acessou a justiça depois de que seu pedido de liberdade ao filho tinha sido negado. O Juiz de Direito da Comarca que julgou o caso considerou o pedido improcedente. Porém, o Tribunal de Justiça teria reformado a sentença libertando a mulher. No texto abaixo, podemos perceber que a liberdade dos negros para Mennucci era uma condição para a construção da nacionalidade:

A mentalidade brasileira, em matéria de escravidão, raiava pela insânia. E uma instituição que determinava o aparecimento desses alarmantes fenômenos de **degenerescência**, que era capaz de dar guarida à discussão jurídica de fatos desse jaez, que nos punham fora não só da humanidade, mas do próprio reino animal, que nos putrefizera os últimos resquícios de pudor, que nos apagara, no cérebro morbidamente desfibrado, os derradeiros vislumbres daquelas regras que haviam erigido a civilização, uma instituição assim asquerosa, tinha de morrer. Precisava desaparecer. A reação contra ela, era a luta pelo direito de continuarmos a viver como nacionalidade. (MENNUCCI, 1938, p. 128-129, grifo nosso).

Na tentativa de afirmar o negro como um indivíduo capaz de aprendizagem e de cidadania, Mennucci produzia uma representação positiva de Luiz Gama, traçando um perfil histórico e psicológico de seu homenageado: “De miserável moleque, engeitado e escravizado pelo próprio pai, ascendera, num esforço sobrehumano, de que alguns outros exemplos, no Brasil, embora nenhum com o mesmo relevo nem com a mesma intensidade”, [...]. (MENNUCCI, 1938, p. 12). Narrou, ainda, o esforço de Gama para conseguir a alforria e o seu investimento para entrar na Força Pública de São Paulo, na qual se tornou ordenança do Conselheiro Furtado de Mendonça. Autorizado a frequentar a biblioteca do Conselheiro Furtado obteve os seus conhecimentos jurídicos. Já como escritor, Mennucci destacava a publicação do livro *Trovas Burlescas*, publicado em 1859. Apesar de não reconhecer a qualidade literária de Gama, Mennucci afirmava a sua originalidade na utilização da sátira para criticar os costumes, convenções e o que considerava os comportamentos hipócritas da sociedade. Mennucci ressaltava o seu questionamento do preconceito em relação à cor da

pele:

“Se negro sou, ou sou bode,
 Pouco importa. O que isso pode?
 Bodes há de toda a casta,
 Pois que a espécie é muito vasta...
 Há cinzentos, há rajados,
 Baios, pampas e malhados,
 Bodes negros, *bodes brancos*,
 E sejamos todos francos,
 Uns plebeus, e outros nobres,
 bodes ricos, bodes pobres,
 Bodes sábios, importantes,
 E também alguns tratantes...
 Aqui nesta boa terra,
 Marram todos, tudo berra:
 Nobres, condes e duquesas,
 Ricas, damas e marquesas,
 Deputados, senadores,
 Gentis homens, veradores,
 Belas damas emproadas,
 De nobreza empantufatas;
 Repimpados principotes,
 Orgulhosos fidalgotes,
 Frades, bispos, cardeais,
 Fanfarrões imperiais,
 Gentes pobres, nobres gentes,
 Em todos há *meus parentes*”. LUIZ GAMA, 1859 *apud*
 MENNUCCI, 1938, p. 102).

A representação do bode para falar da presença negra na ascendência de diversos grupos sociais tem origem em episódios narrados por indivíduos que conheceram Luiz Gama ou acompanharam as situações vivenciadas por ele no período. Mennucci entrevistou essas pessoas e utilizou os relatos em seu livro. A primeira delas se refere ao desentendimento entre Luiz Gama e o Coronel Teodoro Xavier ocorrido em via pública. O segundo, após perder um de seus escravos em causa defendida por Gama, o teria chamado de bode, fazendo referência à sua barba. Gama teria dito que não era bode e sim negro e que bode seria o coronel que tentava disfarçar na cor clara o negro que estaria por baixo da pele. Em outra situação, Gama estaria ouvindo o depoimento do Brigadeiro Carneiro Leão quando se referiu ao depoente como primo. Questionado por Carneiro Leão sobre a relação de primo Gama teria explicado que bode e carneiro eram primos. Mennucci entendia que esta era a forma encontrada por Gama para questionar moralmente a instituição da escravidão (MENNUCCI, 1938).

No livro, Mennucci reforçava a sua crítica à falta de projetos educacionais consistentes para os negros. Percebemos, no entanto, que Mennucci valorizava um ensino que os

preparasse para o trabalho:

[...] a abolição imediata, sem exame, sem pesquisa, sem indenização, sem trabalho prévio de preparo de gente que ia receber o benefício, sem o mais leve tentame de elevação dos desgraçados que iam ser jogados na luta pela existência mais cruel, no mais absurdo estado de inferioridade. [...] Assegurar os negros no seu inalienável direito à liberdade, sem estabelecer a sua concomitante obrigação de educa-los, abandonando-os a si mesmo como bandos inconscientes, tem sido, por mais que o disfarcem, todo aspecto de um crime muito maior que a escravidão propriamente dita. (MENNUCCI, 1938, 186-187).

Embora Mennucci mantivesse uma oposição à escravidão negra, podemos perceber que a representação do negro que produz é a de um indivíduo sem consciência dos impactos que a abolição teria em sua vida. O negro é tratado como alguém que deveria ser conduzido para que pudesse ser inserido na sociedade. Essa representação de Mennucci sobre o negro demonstra a ambiguidade que marca o seu discurso. Ao mesmo tempo em que era preciso dar o direito à cidadania aos libertos, havia a ideia de que o negro não tinha capacidade de organização e nem clareza de sua posição na sociedade. No trecho a seguir é possível observar essa tensão:

Lançamos essa população operária, a melhor, a mais paciente, a mais valorosa, a mais organizada, com que o país contara e contava em sua primitiva economia, para o desbarato, para o destroncamento, para a trituração. Os negros tinham estado no tronco da violência, da opressão, da disciplina sanguinária e feroz. Iam para o aniquilamento da embriaguez da liberdade. O perigo era mais premente. Entregues a si mesmos, sem tutor nem guia, pobres rebentos, que só possuíam, como única força, a alegria da libertação, sem a correspondente noção da responsabilidade que este fato novo lhes criava [...] (MENNUCCI, 1938, p. 187).

Mennucci demonstrava preocupação com a manutenção da mão-de-obra no campo:

Apezar de nunca se haver dado um rigoroso balanço para a avaliação exata do que o Brasil perdeu com esse gesto irrefletido, as conclusões de Oliveira Viana, nos seus estudos comparativos dos censos nacionais mostrando a alarmante diminuição da raça negra em nossa terra, denunciam até que ponto o Brasil se dessangrou, depois de conceder irrestrita franquia em que era quase uma temeridade. (MENNUCCI, 1938, p.188)

Mennucci não defendia, em seus textos, uma ideia de miscigenação que foi tema do debate entre intelectuais que entendiam ser necessário o branqueamento da população para alcançar o progresso e a civilização. Não explicita uma posição sobre a definição de raça.

A preocupação de Sud Mennucci com o ensino primário e a formação para o trabalho

também estava marcada pelos impactos da 1ª Guerra Mundial e a intensa industrialização europeia. Estas teriam distanciado a escola da realidade e não mais integrava o indivíduo harmonicamente à sociedade. A escola teria perdido sua relação com o mundo do trabalho. Considerava que a fragmentação das atividades profissionais e a substituição de mão-de-obra humana pelas máquinas, teriam levado à perda do caráter “educativo” do trabalho. Aquilo que antes desenvolveria o raciocínio e aumentaria os conhecimentos culturais e profissionais do operariado, teria se transformado em uma relação de “ganha-pão”, ou seja, uma questão de sobrevivência. Além disso, afirmava que o “clima da atmosfera” influenciado pela “fisiologia e a psicologia racial” não correspondia às transformações produzidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico: “[...] a escola perdera nitidamente o controle de sua tarefa e navegava serenamente em seu navio a vela, enquanto, por cima dos mastros e das enxarcias, passavam, trepidando de gasolina, os aeroplanos e hidro-aviões”. (MENNUCCI, 1934, p.23-24).

Mennucci também atribuía à falta de interesse na construção de escolas rurais, a “mentalidade urbanista” da sociedade, especialmente dos políticos. O resultado disso teria sido a construção de “[...] “escolas da cidade” implantadas ou enxertadas à força em núcleos rurais” (MENNUCCI, 1934, p. 71). As escolas estruturadas segundo referenciais urbanos e industriais estimulavam a saída do “caipira” em busca melhores condições nas cidades:

[...] envenenavam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhe no íntimo a enganosa e perigosa imagem da cidade. O alfabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola. (MENNUCCI, 1934, p. 70-71).

Apoiado na produção do historiador Lucien Febvre, representante da Escola dos *Annales*, partia do princípio de que a migração do campo para as cidades seria, além de um fenômeno econômico, influência de “idéias” que mobilizavam os indivíduos à ação. Em trecho retirado da obra do historiador *A Terra e a evolução Humana* justificava a migração do campo para as cidades: “Bem o salientou Lucien Febvre [...], observando que o “[...] homem é conduzido pelas suas ideias, tanto quanto pelas suas necessidades. Ninguém despreza as necessidades, que são essenciais, mas isso não justifica se esqueça o cérebro, que focaliza sentimentos profundos”. (MENNUCCI, 1934, p. 99-100).

Mennucci afirmava que o êxodo rural poderia ser explicado pela busca do conforto gerado pelos avanços científicos e tecnológicos:

Há, de fato, uma quantidade ponderável de agricultores que

abandonam as suas propriedades para se abalancharem os azares de uma mudança de profissão e de ambiente. Mas aqui a causa do movimento é obra das correntes de opinião que trabalham a mentalidade da época e que põem em evidencia esta verdade elementar, e porisso mesmo, fundamental: o êxodo do homem do campo não é propriamente uma fuga para a cidade, é muito mais a busca do conforto. (MENNUCCI, 1934, p. 111).

Em relação às condições econômicas da população rural, considerava que era preciso facilitar o seu acesso à propriedade. Dizia que uma estrutura fundiária desigual, na qual muitos não possuíam a propriedade da terra, também prejudicava a permanência do indivíduo no campo:

O êxodo dos campos prende-se, em última análise, à dificuldade de obter a posse de terra. Só ela seria capaz de anular as consequências do estado da alma do nosso lavrador, que sente no amago de sua personalidade, bem no fundo de sua psique, os resíduos da velha prevenção contra as fainas da lavoura, remanescentes seculares daquele conceito infamante do amanhã da terra, quando ela era trabalhada unicamente pelo escravo. (MENNUCCI, 1934, p. 102).

A solução apontada seria uma distribuição de terras conduzida de maneira pacífica, diferente do que teria acontecido na “Revolução Russa”, na qual as propriedades foram confiscadas pelo governo. Ao se referir ao processo de estatização das propriedades rurais pelo governo russo, Mennucci comentou: “É um método que repugna o nosso espírito contemporâneo e que a própria Rússia não pôde, até hoje, pôr inteiramente em prática”. (MENNUCCI, 1934, p. 103). Também descartava a possibilidade de que os proprietários de terra agissem com benevolência e doassem suas terras ao Estado, como teria ocorrido na Birmânia. A França ofereceu um modelo ideal. As grandes propriedades foram divididas e vendidas em pequenos lotes. Como resultado, a população rural teria desenvolvido o apego ao trabalho agrícola. Para o Brasil, propunha que as Câmaras Municipais se encarregassem da venda de lotes a prestações e juros baixos, a partir da divisão de grandes propriedades. Também defendia a criação de associações e cooperativas que realizassem sorteios de lotes de terra, assim como na loteria. Essas seriam ações que, ao invés de buscar o lucro imediato, deveriam valorizar o “capital humano”:

O homem do campo continua a ter tudo contra si: falta-lhe, na maioria dos casos, a posse da terra; falta-lhe o conforto do ambiente; falta-lhe a educação necessária a realizar, sozinho, a conquista desse conforto. E falta-lhe, já não digo o entusiasmo consciente pela faina pesada a que entrega, mas simples simpatia pelo seu esforço denodado em dotar o Brasil das únicas fontes de riqueza a que ele pode legitimamente aspirar. (MENNUCCI, 1934, p. 114).

A partir do debate sobre a educação dos negros, a formação para o trabalho, a mentalidade urbanista da sociedade e da necessidade do Estado viabilizar o acesso da população rural a terra, Mennucci propôs a orientação do ensino de acordo com as realidades regionais e discutiu temas que influíam na organização da carreira docente. Nesse sentido, considerava à realidade das populações que viviam no litoral e sugeria uma divisão regional pela qual o ensino deveria ser organizado:

Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea. É mister diferenciá-los quanto à sua orientação e seu alcance, cindir-los para que produzam três mentalidades absolutamente diversas, e que, no entanto, reciprocamente se completem para o equilíbrio social do organismo nacional. Em última análise, temos de criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E criar-los sem que um inveje a sorte do outro e se julgue no plano inferior na escala social. (MENNUCCI, 1934, p. 118).

Ao retornar ao debate sobre a adequação da escola ao meio, atribuía aos “especialistas” a culpa de não perceberem as necessidades e as condições econômicas e sociais da população para realizar tal intento:

[...] quem tem razão é o colono, é o ignorante, o analfabeto. Quem não n’a tem é o homem culto, o sábio, o especialista que vem gastando anos e anos a fio para aumentar o seu cabedal de conhecimentos. Alicerçados os nossos educadores nos preconceitos norte-americanos de que é sempre melhor possuir uma escola má do que nenhuma, não entende, não podem entender que na organização social a verdade é uma deusa de mil faces e que aquilo que parece e é definitivo para um determinado meio, não a seja para todos os demais.¹³⁴

Afirmava que havia um mal-estar entre o professor e a comunidade rural, decorrente da sua falta de conhecimentos sobre a realidade econômica e cultural da população. A não compreensão de suas necessidades imediatas gerava um desinteresse da população pela escola, que teria passado a considerá-la um “corpo estranho” no meio rural:

Professores e pais de alunos não se entendem, não cooperam harmonicamente e, ao contrário do que sucede nas cidades, não estabelecem uma perfeita união de vistas entre o que aspira a escola e o que aspiram os habitantes com o tipo de educação que deva ser fornecida a seus filhos. Na roça, os colonos [...] presentem, intuem que o ensino das escolas oficiais não os ampara, não os defende, não os melhora em coisa alguma a existência. Percebem que a escola é, no campo, um corpo estranho, um kisto que se ensinou à falta de fé entre as malhas do tecido social e que vai

¹³⁴ MENNUCCI, Sud. A reforma do ensino rural em S. Paulo. *Educação*. Vol. IV; Ago/Set; 1931, p. 03.

inevitavelmente produzir perturbações funcionais na vida rural.¹³⁵

A construção de uma Escola Normal Rural foi a solução pensada por Mennucci e que teria o objetivo de formar professores com conhecimento especializado e uma mentalidade diferenciada. Seriam as bases de atuação do professor, que teria o objetivo de despertar no homem rural o “amor” pelo trabalho agrícola. Propunha que fosse organizada a partir de três diretrizes:

Formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança e a hostilidade do meio. (MENNUCCI, 1934, p. 131).

Os conhecimentos em agricultura e medicina são adicionados à formação do professor primário. Além disso, teria que ter consciência do seu papel de incentivador do progresso da população rural, assumindo o papel de “apóstolo”. Para Mennucci, o mestre-escola que não tivesse consciência do seu papel independente das condições de vida e de trabalho que encontraria poderia ser considerado um “fracassado”. Ter consciência da importância do trabalho agrícola para a economia nacional e a construção de hábitos de higiene nas populações rurais eram dois requisitos fundamentais para que o ensino promovesse a fixação do homem no campo.

No entanto, afirmava que os professores rurais não precisava ser um profissional de alta cultura e sim que fossem observadores “argutos e não cientistas”. Não precisava fornecer-lhes a educação dos “[...] homens superiores que deduzem regras, descobrem relações inéditas, formulam hipóteses audazes e implantam conceitos que revolucionam a ciência, e, portanto a vida. [...]. Há os dirigentes e há os executores”. (MENNUCCI, 1934, p. 163).

Foi, a partir de um discurso que questionava a competência administrativa dos diretores do ensino que Mennucci elaborou o Decreto 5.335 de 17 de dezembro de 1932, pelo qual tentou realizar uma reforma do ensino. Nela, além da reorganização da carreira docente criou a Inspeção Técnica do Ensino Rural e definiu a cobrança de 2\$000 nas matrículas realizadas nas escolas da capital para investir na construção e melhoramento das escolas rurais. Como assinalamos anteriormente, a reforma sofreu severas críticas de setores ligados ao jornalismo e ao magistério.

Em relato ressentido, mas agressivo, Mennucci afirmava que os diretores de ensino, chamados por ele de “pró-homens”, não deram atenção para a situação dos problemas

¹³⁵ MENNUCCI, Sud. A reforma do ensino rural em S. Paulo. *Educação*. Vol. IV; Ago/Set; 1931, p. 03.

enfrentados pelos professores nas escolas rurais:

Chegamos ao ano de 1932 sem uma tentativa séria de reorganização do ensino que fixasse cada professor a seu meio, preparando com antecedência a mentalidade indispensável ao êxito de sua missão. E a desgraça maior é que nossos pró-homens, aqueles que por esta ou aquela circunstância empunham o poder não chegaram a sequer desconfiar de que essa reforma é necessária, de que o Brasil precisa mais dela que de pão, mais dela que de luz e que tem diante de si um apavorante dilema: ou reorganiza a sua estrutura econômica ou vae para o protetorado. (MENNUCCI, 1932b, p. 126).

Uma das primeiras iniciativas pela qual visava à organização prática de uma orientação ruralista aos professores, que já estavam no exercício da profissão, foi a criação da Inspetoria Técnica do Ensino Rural. Nela, trabalhariam um inspetor-médico, outro inspetor-agrônomo e um inspetor-escolar que atenderiam cada dez grupos escolares do interior. Estes profissionais teriam a responsabilidade de fiscalizar os cursos normais e avaliar a possibilidade de transformar escolas rurais comuns em vocacionais. Nesse contexto, destacava a função dos inspetores escolares em oferecer suporte aos recém-formados para superar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar:

E se esse professorado sai das normais, novato, bisonho, de tipo geralmente medíocre, que tal é a regra humana, precisa, para dar conta de sua tarefa, de orientação segura e contínua. Quem lhe dará? A resposta é uma só: a assistência técnica, isto é, os assistentes, os delegados e os inspetores. E como se fará essa assistência, essa orientação do corpo técnico? Pelas visitas amiudadas e demoradas. (MENNUCCI, 1932b, p. 27).

Mennucci considerava que o excesso de trabalho dos inspetores escolares dificultava o seu papel de orientador das questões que envolviam a prática dos professores. Não havia espaço para que os professores apresentassem suas dúvidas e discutissem acerca dos métodos de ensino e sua eficiência. No texto da reforma de 1932, propunha a contratação de mais inspetores de ensino para que pudessem atender as necessidades do magistério em aula. Além disso, o aumento dos quadros da inspeção escolar, segundo o administrador, poderia oferecer uma dimensão real dos gastos públicos e melhorar a eficiência do ensino.

Outra iniciativa proposta por Mennucci foi a organização de uma nova tabela de vencimentos que igualava os vencimentos dos professores rurais e urbanos. Prevvia, também, o aumento salarial progressivo e automático de acordo com o tempo de exercício. A nova tabela de vencimentos foi questionada, pois reduzia o salário de alguns professores que tinham muito tempo de exercício na profissão. Porém, Mennucci afirmava que reclamações eram das professoras que tinham sido dispensadas por ele quando assumiu a Direção do Ensino.

Destacava que tinha feito um consulta aos filiados do CPP e que 86% dos professores aprovavam as mudanças. Em seu discurso, ressaltava que o objetivo do aumento do salário visava estimular a permanência do professor na escola:

Visava também a correção de vários erros e falas da nossa organização administrativa. A tabela tinha e tem uma incontestável finalidade social, tentava, pela equiparação dos vencimentos, dentro de um mesmo período de vida dos funcionários, fixa-lo ao seu meio e a sua escola, evitando essa malfadada peregrinação dos mestres-escolas pelo território do Estado, atraz de hipotéticas vantagens pecuniárias. (MENNUCCI, 1932b, p. 63)

Além disso, ressaltava que era preciso diminuir a interferência dos políticos locais na nomeação dos professores. Explicava que a remoção de aproximadamente 800 docentes que lecionavam em escolas rurais para as novas vagas que tinham sido criadas nas escolas da capital paulista pretendia realizar esse intento. Ao mesmo tempo, a ação objetivava a ampliação do acesso da população urbana ao ensino.

Não tenho a menor alegria em tomar ciência dessa situação, mas conforta-me, ter uma repartição pública confirmando como legítima, minha atitude de 1932. Tinha mil razões para trazer, como trouxe, as 8 centenas de professores que estavam sobrando nos grupos escolares do interior, para virem acudir o abandono em que haviam ficado as dezenas de milhares de crianças da capital ¹³⁶.

No entanto, a remoção continuou a ser um problema para a administração do ensino. Em 1939, identificamos diversas cartas de professores enviadas à Mennucci pedindo para que apoiasse a pretendida remoção para as escolas urbanas. Uma professora que atuava no município de Pinhal pedia a sua remoção após o fim do seu casamento. Além de ficar longe do marido, que encontrava sempre na comunidade, pretendia ficar próxima da mãe: “E já começam faltar-me energias. Além disso, a cada passo, onde quer que eu vá, encontro-o sempre, o que me sacrifica também. Então venho saber se será possível à V. S., auxiliar-me a obter a minha remoção” ¹³⁷.

Mennucci recebeu críticas que o acusavam de ter deixado as escolas rurais sem professores. Em resposta, afirmou que havia um número de professores suficiente formado nas Escolas Normais do interior que tinham melhores possibilidades, devido à sua proximidade com o contexto rural, de assumir as vagas remanescentes nas escolas primárias

¹³⁶ MENNUCCI, Sud. A situação escolar da capital. *Revista do Professor*. Ano IV, nº19, maio/1937, p. 02.

¹³⁷ Carta enviada à Sud Mennucci em 18 de janeiro de 1939. Documento anexado a Caixa 01 do arquivo Sud Mennucci do Centro de Documentação do Centro de Referência em Educação Mario Covas.

rurais e grupos escolares e imprimir-lhes um sentido ruralista ao ensino.

No seu pronunciamento, na ocasião da formatura das normalistas da cidade de Mirasol, cidade do interior de São Paulo, é possível verificar essa expectativa. Afirmava que o campo era um lugar de *trevas* habitado por um povo que ainda não teria descoberto o valor da educação. De outro lado, destacou o “espírito de iniciativa” do paulista e do seu esforço para se tornar uma “civilização”. A imagem de um povo inculto serviu à representação do professor como “bandeirante”. Para ele, a formação de professores era mais uma etapa do “ciclo bandeirante” atualizada ao governo republicano. O professor, nesse sentido, desbravaria o campo e se encarregaria de elevar a cultura do povo em “prol da civilização”.

A imagem da profissão como “vocação” também aparece em seu discurso. Para realizar tal empreendimento o jovem professor deveria trabalhar pelo simples prazer de trabalhar, sem esperança de pagamento ou recompensa:

Porque quando tudo, em vosso redor, só se dispunha ao trabalho para tentar fortuna, ereis vós os que empunhaveis, varonis e ousados, o facho da civilização. E conclamando ao norte, a oeste, para o lado das selvas ainda dormidas, vosso grito de guerra, dessa guerra incruenta, levantaste tão alto o luzeiro simbólico para que de todos os lados se lhe visse o esplendido clarão

138

Porém, Mennucci apresentava uma imagem desgastada para os paulistas por fazer parte da Legião Revolucionária que apoiava Getúlio Vargas. Foi substituído por João Augusto de Toledo, mas logo em seguida, em 1933, assumiu pela segunda vez a Diretoria do Ensino, pela indicação do General Daltro Filho, que fora nomeado interventor de São Paulo. No mesmo ano publicou o Decreto n.º 6.046 de 19 de agosto que estabelecia a criação da Escola Normal de Piracicaba e mais três estabelecimentos desse tipo que seriam distribuídas no interior do Estado.

Segundo Mennucci, nessas escolas funcionariam um curso Complementar com duração de três anos e outro Normal de quatro anos. O primeiro possuiria as seguintes cadeiras: Português, Francês, Matemática, Geografia e História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Agricultura Prática, Desenho, Música e Educação Física. Já o curso Normal, além das disciplinas que compunham o curso complementar, exceto Ciências Naturais e História do Brasil, possuiria: Química; Geografia Econômica; História da Civilização; Psicologia, Pedagogia e Didática; Tecnologia agrícola; Zootecnia; Agricultura Geral; Agricultura Especial; Botânica; Economia Rural; Higiene, Puericultura e Profilaxia Rural.

¹³⁸ MENNUCCI, Sud. Escola Normal de Mirasol. *Revista do Professor*. Ano I, n.º 0, março/1934, p. 1.

A nomeação dos docentes para as cadeiras ficaria a cargo do Governo e teriam os mesmos direitos dos professores de Escolas Normais do interior de São Paulo. As cadeiras de Física, Química, Botânica, Tecnologia, Zootecnia, Agricultura Geral e Especial e Economia Rural seriam ocupadas através de concurso. Já a seleção dos alunos ocorreria através de uma prova composta por conteúdos das disciplinas do curso complementar, acrescido de um questionário que apontasse a “vocação” do candidato para o magistério no campo, não importando se a sua origem fosse urbana. Para a prática do curso, previa-se a construção nos grupos escolares anexos que funcionariam como escolas de aplicação. As Escolas Normais Rurais poderiam, ainda, ter duas a quatro escolas vocacionais para que os normalistas realizassem atividades práticas.

Para as disciplinas de higiene e de agricultura sugeria que fossem destinadas à médicos e agrônomos, pois acreditava que “[...] não haveria de ser difícil de encontrar entre esses dois núcleos de especialistas, os autodidatas que se transformem nos hábeis professores necessários”. (MENNUCCI, 1934, p. 159).

Para as demais cadeiras, a exemplo de Sociologia da Educação, recomendava que o professor tivesse comprometimento com a proposta ruralista. Outra iniciativa que chama atenção seria a construção em todos os grupos escolares de uma “Horta no Lar”, um programa que objetivava despertar nas crianças o “gosto e o respeito pelas fainas agrícolas”. (MENNUCCI, 1932b, p. 142).

Sem o desejo voluntarioso, sem a certeza “a priori”, cega, irracionada, que vem mais das profundidades do instinto que do pensamento sereno, sem a convicção inabalável, superior e desdenhosa, na vitória da causa, não conseguiremos implantar esse novo regime educativo em que anseia inconscientemente o paiz. (MENNUCCI, 1932b, p. 134 e 135).

Nesse momento, Sud Mennucci projetava a construção da “Escola Brasileira” cujo fundamento seria a formação do magistério em Escolas Normais Rurais. Para justificar o seu projeto identificava a necessidade de oferecer ao professor conhecimentos em didática, agricultura e higiene para que assumisse a função de “apóstolo” no campo. Essa formação e representação tinham o objetivo de superar a desvalorização do trabalho na agricultura, que afirmava ser associado ao trabalho escravo, e atribuir-lhe um sentido educativo. Objetivava a formação de homens produtivos para o país. Ao mesmo tempo em que concebia um caráter civilizatório da escola e do professor, chamava a atenção para que o profissional compreendesse “o modo de vida” da população rural com o objetivo de se adequar a realidade em que atuaria. Porém, seu projeto encontrou opositores que, acusaram os defensores do

ruralismo pedagógico de “românticos” e “superficiais”. As acusações o levaram a organizar as suas publicações, tendo em vista a divulgação das experiências ruralistas no ensino. Esse processo também compreendeu a construção, em seus livros, da imagem de si como administrador competente.

VII- A ruralização do ensino: modelos para a prática docente.

“Entre os problemas particulares da educação, nenhum se tem prestado mais à exploração literária de espíritos superficiais do que o da educação rural, apesar de toda a sua importância e gravidade” (AZEVEDO, 1953, p.27).

Após a saída de Mennucci da Direção do Ensino, em 1933, Fernando de Azevedo realizou diversas críticas aos defensores do *ruralismo pedagógico*. Neste ano, Mennucci passou a presidir o Centro do Professorado Paulista (CPP) e reorientou a sua produção escrita, tendo em vista a divulgação das experiências ruralistas nacionais e internacionais, além da que desenvolveu em Piracicaba quando foi Delegado de Ensino. Em seu discurso, identificamos passagens nas quais aproximava suas ideias ruralistas a iniciativas de personagens de destaque no campo educacional, como Oscar Thompson. O objetivo foi organizar um referencial de conteúdos, modos e metodologias de ensino que subsidiassem a prática dos professores em seu trabalho pedagógico.

Fernando de Azevedo questionou o papel atribuído à escola, pelos ruralistas, de fixar a população rural no campo a partir da construção de uma mentalidade que valorizasse o trabalho agrícola. Em seus argumentos o urbano era visto como centro irradiador da ciência e da civilização e que as migrações do campo para as cidades seriam inevitáveis. Acusava os ruralistas de possuírem uma postura “romântica” e de exaltação “lírica” do campo e uma “revolta contra o real”. Isso os impediria de organizar ideias concretas de ensino. Ironicamente, afirmava que a construção de escolas rurais parecia obra de um poder “taumaturgo” do que fundada em conhecimentos científicos.

Quanto ao êxodo das populações rurais, acreditava que significava a “vitória” dos interesses econômicos no campo e não seria resultado do fracasso da escola que estaria disseminando uma visão positiva do urbano. Afirmava, ainda, que as migrações tinham motivações econômicas, porém haveria uma tendência “natural” da população rural, uma vez que ao estar em nível de “cultura” ou “civilização” inferior, ser atraída pela “força

assimiladora” das cidades. Desse contato da população rural com o urbano resultaria um melhoramento de suas condições de vida. Baseado em autores do campo da Geografia, como Brunhes, Vallaux, da Sociologia, a exemplo de P. Sorokin e W. H. Kilpatrick, afirmava que pensar os grupos humanos determinando a sua existência ao espaço fixo seria uma abstração. A mobilidade social seria uma característica “natural” do contrato entre os grupos humanos. O urbano, sendo mais civilizado, agregaria o homem rural. Desse processo, resultaria o crescimento das fábricas, uma população fabril se localizaria ao redor delas e das cidades contribuindo para o seu crescimento.

Ao mesmo tempo em que criticava os ruralistas por não terem apresentado soluções práticas para os problemas da escola rural, adotava proposta semelhante apresentada por Sud Mennucci no livro *A Crise Brasileira de Educação* (1930), em relação ao melhoramento de infraestrutura no campo. Para Azevedo, não se poderia esperar que a escola fixasse o homem rural ao seu meio se não existisse uma “política de melhoramentos rurais”. Assim como Mennucci, afirmava que o isolamento de muitas comunidades rurais, o seu abandono pelo poder público e a ausência de conforto contribuíam para a instabilidade do homem e do professor na zona rural. Construir estradas, oferecer saneamento, investir em projetos de colonização e promover a organização do trabalho, seriam ações que o Estado, segundo Azevedo, deveria assumir para que a escola, a partir de então, pudesse contribuir para fixação do homem rural ao meio:

A escola, nessa imensa obra de transformação do meio pelo homem, por via da construção de estradas, dos trabalhos de engenharia sanitária e de uma política de proteção e amparo ao trabalhador agrícola, longe de atuar por si isoladamente, só poderá desenvolver uma ação eficaz como parte integrante de um plano de conjunto para a valorização do homem e da terra (AZEVEDO, 1953, p. 39).

Azevedo criticava, ainda, a ideia defendida pelos ruralistas de que haveria duas mentalidades, a rural e a urbana, segundo as diferenças geográficas. Entendia que o papel da educação seria o de elevar a mentalidade rural ao nível das cidades. O ensino deveria promover, portanto, “[...] o movimento dos grupos rurais no sentido vertical, a passagem de um nível para o outro mais elevado, cujo padrão se encontra nos quadros urbanos” (AZEVEDO, 1957, p. 41).

Quanto à formação de professores, Azevedo aproximava-se das justificativas de Sud Mennucci sobre a necessidade de uma formação específica aos professores e de reorganizar a atuação dos inspetores de ensino. Apontava que:

[...] a falta de preparação especial dos mestres para *compreender e sentir* os problemas de cada região, a brevidade excessiva da duração do ciclo escolar, reduzido a três anos, e a ausência completa da “ação social” de professores e inspetores, [...] compreendear-se-á para logo porque a escola rural, entre nós, se mantém sem qualquer eficiência (AZEVEDO, 1953, p. 43).

Essa situação era agravada pela falta prédios e terrenos que privilegiassem o bem estar da criança; de residência para o professor; de “estímulos” necessários à seleção e permanência dos docentes; a influência dos fazendeiros nas nomeações e no trabalho dos professores nas escolas que estavam localizadas em suas propriedades e a utilização pelos pais do trabalho da criança na lavoura. Para Azevedo, sem essas condições, associadas a “[...] do mestre inexperiente em meio estranho, não justifica a mais vaga esperança de que possa viver dentro do seu “habitat” rural e tirar dele motivos próprios da aprendizagem [...]” (AZEVEDO, 1957, p. 43).

Às escolas isoladas rurais que não tinham estrutura e estavam localizadas em regiões de população dispersa, Fernando de Azevedo recomendava o seu fechamento e a matrícula dos alunos em grupos escolares ou escolas reunidas, que dispunham de melhores estruturas e materiais pedagógicos para um ensino eficiente. Reconhecia que “[...] sem instalações próprias, material adequado, professores especializados e permanentes, ou ao menos duráveis, programas de estudos adaptados às necessidades das crianças rurais [...]” (p. 44), as escolas rurais não conseguiriam cumprir o papel de “socializar” a criança.

Afirmava que a formação especializada aos professores rurais poderia ser oferecida pelas Escolas Normais do Interior, pois estimulariam no processo de formação investigações sociológicas sobre o meio rural no âmbito da disciplina de Sociologia Educacional. Já as atividades extracurriculares poderiam ser realizadas em chácaras ou campos de experiências agrícolas. Atribuía às “missões culturais e técnicas” o objetivo de prestar assistência aos professores e divulgar materiais educativos para a eficiência do ensino.

No livro *Aspectos Piracicabanos da Educação Rural*, Mennucci lamentava que sua iniciativa de criação da Escola Normal Rural de Piracicaba tivesse sido indeferida e aproveitava para rebater as críticas de Fernando de Azevedo sobre a falta de soluções práticas dos ruralistas para os problemas da escola rural:

Piracicaba tinha legítimo direito à Escola. Era recompensa à obra ingente que nossa terra, antes de qualquer outra, realizou em benefício não apenas da educação em geral, mas especialmente ao ensino rural. Faria jús

ao premio por haver sido a pioneira nesse trabalho de criar uma consciência agrícola entre sua gente antes, muito antes, que dos centros de intelectuais mais evoluídos da República houvesse surgido o menor, o mais tímido gesto em prol desse empreendimento (MENNUCCI, 1934, p. 11-12).

E continuava fazendo referência aos chamados “precursores”... de obra feita”, referência ao movimento dos “Pioneiros da Educação” e, especialmente Fernando de Azevedo, por defender propostas parecidas com as quais havia realizado em 1930.

Mennucci, em seu discurso, queria demonstrar que os ruralistas faziam parte de um movimento que tentava encontrar soluções práticas para os problemas que envolviam as escolas rurais e construir na população a consciência acerca da importância da produção agrícola para o desenvolvimento do país. A construção, em 1892, da Escola de Agricultura Luiz de Queiroz é considerada um marco histórico do que chamou de “campanha pela educação rural”¹³⁹. Rebatia, assim, as críticas formuladas por Azevedo de que os ruralistas não teriam elaborado um plano prático para o desenvolvimento do ensino rural.

É preciso meus amigos, nesta hora de que todos os pontos do Brasil assomam, para a projeção dos anais da Pedagogia Rural, tantos pioneiros e tantos precursores de última hora é preciso começar a contar a história desse movimento para que se reponham as cousas nos seus logares e não acabemos, nós que lhe demos o impulso inicial, no lugar de meros copistas. (MENNUCCI, 1934, p. 14).

Ao narrar as suas iniciativas, enquanto Delegado de Ensino de Piracicaba, entre o final de 1921 e 1922, destacava o apoio de políticos na construção de grupos escolares em regiões onde a densidade demográfica permitisse a abertura de 3 a 4 classes num raio de três quilometro do centro da cidade. No total foram construídos 25 grupos escolares nos bairros rurais de Piracicaba. Ressaltava que a construção dos prédios escolares foi baseada numa pesquisa que investigava se a população rural era proprietária de terras ou se estava inserida numa relação de trabalho que exigisse a fixação de moradia no local. Ao constatarem a presença de proprietários, arrendatários, meeiros, colonos, havia maior possibilidade de viabilização da escola. Mennucci relatou à expectativa da população: “Encontramos sempre, por parte da população, o maior entusiasmo, a melhor disposição, o máximo empenho em conseguir o milagre em, que, a princípio ninguém acreditava” (MENNUCCI, 1934, p. 25).

¹³⁹ Luiz de Queiroz. O proprietário recebeu uma indenização através da aprovação do Decreto nº 130 de 17 de novembro de 1892, assinado por Bernardino de Campos e M. P. de Siqueira Campos. Nesse decreto previu-se, ainda, a construção de dez estações agronômicas que servissem como campos de experiência e aprendizagem prática dos alunos. Estas estações receberiam os menores órfãos na condição de aprendizes. Na Escola Superior de Agricultura vinte vagas seriam destinadas aos alunos pobres.

Não concordava com a ideia de que a população era avessa à escolarização, mas que se demonstrava interessada e reivindicava a construção de escolas. Nesse sentido, rebateu a crítica de Fernando de Azevedo, utilizando o mesmo termo empregado pelo *escolanovista* para afirmar que o seu envolvimento com a realidade escolar não tinha o objetivo de apresentar a construção de escolas como obra de “taumaturgo”, mas que dependia de “[...] um pouco de boa vontade e de **amor pela cultura popular** [...]” (MENNUCCI, 1934, p. 25. Grifo nosso). A partir dessa fala, Mennucci questionava a representação do homem rural como “Jeca Tatu”, portanto, associado à doença, à preguiça, à sua origem indígena e sem espírito empreendedor. Opunha-se, ainda, à ideia de Azevedo de que o homem rural em contato com a cultura urbana sentiria a atração por esta porque se encontraria em nível de civilização elevado. Embora não aprofunde a questão do que seria ter “amor pela cultura popular”, Mennucci se distanciava da interpretação de Azevedo e colocava em discussão a ideia de que a existência de uma mentalidade urbana e outra rural não significava a superioridade de uma sobre a outra.

Mennucci relatava, ainda, os investimentos na melhoria de estradas e pontes que circundavam as escolas com o objetivo de facilitar o acesso da população à escola. Porém, diferente de Fernando de Azevedo, considerava que a ação mais importante para o desenvolvimento do campo seria a chegada da energia elétrica. Na sua compreensão, seria a energia elétrica a responsável por dinamizar a indústria nas cidades e também faria o mesmo com as atividades agrícolas no campo. Possibilitaria, ainda, a chegada do cinema e do rádio para integrar a população rural ao restante do país. Nota-se que Mennucci se refere à população rural como “nacionalidade” que ainda não estaria integrada aos benefícios da energia elétrica: “Nada se tentará de verdadeiramente novo, sem a energia elétrica, pois dela depende não só a força, mas a luz, mas o cinema, mas o rádio, isto é, os elementos integradores desta nacionalidade dispersa [...]” (MENNUCCI, 1934, p. 60).

No que diz respeito à educação sanitária, lamentava que em alguns bairros rurais de Piracicaba ainda não existisse um trabalho nas escolas que não teriam conseguido transmitir aos alunos a importância do cuidado com a saúde, divulgando saberes básicos necessários para combater as doenças. O problema seria a má formação dos professores, que eram treinados segundo “métodos urbanistas”, “[...] o que os torna impreparados para a sua tarefa nos meios rurais” (MENNUCCI, 1934, p. 64). Porém, como ressaltou em *A crise Brasileira de Educação* não culpava os professores, mas os administradores do ensino que não teriam se interessado em promover mudanças e melhorias na formação nas Escolas Normais.

Também destacava que a região de Piracicaba não fazia de sua base econômica a

produção de açúcar e o café, mas era região onde a policultura e a pecuária eram atividades que sustentavam o desenvolvimento econômico da cidade. Considerava que a formação de agrônomos pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz foi fundamental para a construção de uma “mentalidade nova, acentuadamente rural” (MENNUCCI, 1934, p. 50). Reconhecia que outras iniciativas teriam colaborado para esse movimento de valorização do campo: a publicação do livro “Saudade” de Thales Castanho Andrade e a criação do Clube Agrícola Escolar.

Para Mennucci, a construção de uma Escola Normal Rural representaria a continuidade da “mentalidade nova” que a cidade de Piracicaba vivenciava e uma forma de responder aos enfrentamentos econômicos relativos à crise do café: “Temos que enfrentar o combate pela melhoria dos processos de produção agrícola e isso só o lograremos pelo alteamento do nível cultura do campo, dando-lhe anseios novos de civilização [...]” (MENNUCCI, 1934, p. 57).

O debate ocorrido entre Fernando de Azevedo e Sud Mennucci, cada um aproveitando o espaço legitimado dentro dos eventos educacionais para exporem suas ideias acerca da organização da escola rural e da formação de professores, é revelador da disputa, no âmbito do discurso, entre uma orientação *ruralista* e outra *escolanovista* na organização do sistema de ensino. Os autores revelam que suas posições sobre o ensino rural partem de representações divergentes sobre o homem rural. Enquanto Azevedo acreditava que a população do campo seria incorporada à mentalidade da cidade, considerada mais civilizada, Mennucci defendia a valorização da cultura do homem rural, sem perder de vista o interesse de torná-lo um indivíduo produtivo.

O livro *Pelo sentido ruralista da civilização* pode ser considerado a continuação dos argumentos de Mennucci para destacar as iniciativas de São Paulo para divulgar as ideias ruralistas no ensino. Nele, fez um balanço das leis e decretos do Estado de São Paulo pelos quais tentou identificar as iniciativas que objetivavam relacionar o universo do trabalho rural e a escola. Essas ações são utilizadas para reforçar a “atualidade” de suas ideias e ações. As experiências ruralistas desenvolvidas em São Paulo são consideradas modelos para a construção de uma escola eficiente para a população e para o Estado.

Uma das primeiras iniciativas de São Paulo identificadas por Mennucci foi o incentivo à imigração. Além de ter sido uma solução coerente para suprir a mão-de-obra no campo após a abolição do trabalho escravo, destacava o papel dos imigrantes na transformação da mentalidade do brasileiro em relação ao trabalho agrícola. Para ele, o contato do brasileiro com a imigração estrangeira desencadeou um processo de reeducação do trabalhador

“nativo”:

E o foi o maior serviço que os paulistas, à testa do governo, prestaram á sua terra, porque além de alimentar a grande cultura cafeeira do Brasil, fornecendo-lhes braços num momento de angustia e desemparo, serviu a iniciar a obra de reversão e transformação dos sentimentos populares quanto às fainas agrícolas, modificando a psycologia do povo acerca do valor da agricultura na economia do paiz. (MENNUCCI, 1935, p. 6 e 7).

Reiterava o papel da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz na formação de uma “mentalidade ruralista”, porém entendia que seria nas escolas primárias rurais que essa mentalidade deveria ser incentivada. Nesse sentido, afirmou que a Lei n. 88 de 08 de setembro de 1892 foi a primeira que denotava preocupação em vincular o ensino ao trabalho agrícola. Ressaltava que o professor deveria possuir uma biblioteca escolar com alguns manuais sobre agricultura e indústria, bem como indicava a construção de cursos profissionalizantes nas cidades comerciais e zonas agrícolas. Embora reconhecesse a iniciativa, Mennucci reiterava suas críticas anteriores de que a legislação educacional foi construída a partir de uma concepção urbanista da “evolução social”. Dizia que faltava aos governantes conhecimentos sobre a realidade econômica e social brasileira para legislar:

[...] os governos, durante muitos anos, continuaram a cuidar das cidades e exclusivamente delas, dedicando-lhes todo o carinho de que eram capazes e todas as verbas orçamentárias, como se não existisse a interminável campanha brasileira, como se os oito e meio milhão de quilômetros quadrados do território nacional fossem cobertos inteiramente de casas e de ruas e de largos e praças, ou como se a nossa roça continuasse a ser habitada unicamente pelos escravos, que dela haviam fugido vinte anos antes. (MENNUCCI, 1935, p. 21).

Essa situação comprometida a eficiência do ensino, pois não ocorria a adaptação dos programas escolares às diversidades das populações rurais:

Nunca se chegou a desconfiar de que, variando o meio, deviam também variar os typos de ensino a ministrar. E como a zona rural era vasta e dispersa e não podia demonstrar as suas necessidades com a energia com que pode fazer uma cidade, onde a concentração demográfica acentua os problemas, os nossos administradores habituaram-se a copiar o que nos vinha do estrangeiro, principalmente das civilizações industriais, mantendo o typo único de ensino, sem a menor preocupação quanto às diversidades regionais. (MENNUCCI, 1935, p. 22).

Oscar Thompson foi considerado por Mennucci o primeiro administrador do ensino que teria identificado a necessidade da aproximação entre os programas das escolas rurais e a produção agrícola. A contratação do Dr. Clinton D. Smith, agrônomo americano, para dirigir a Escola Agrícola Luiz de Queiroz denotaria sua preocupação com a escola rural. Smith organizou um curso sobre o ensino agrícola nas escolas oferecido aos professores. Mennucci comentou que Thompson também publicou uma circular aos diretores dos grupos escolares na qual assinalava que magistério deveria trabalhar com os processos de germinação das plantas e com atividades práticas de cultivo nas aulas:

Na aula de linguagem, a redação de cartas sobre motivos da vida agrícola e pequenas composições sobre scenas campestres, cujos asuntos tenham servido de thema às palestras do professor com a classe; na aula de arithimética, a resolução de problemas que interessem o agricultor; na aula de geografia, o estudo analytico dos produtos do município do Estado e do paiz; na aula de geometria, algumas medições e divisões no pateo do recreio; na aula de sciencias físicas, o estudo e observação dos ventos, da chuva, da geada, da luz e do calor nas suas relações com a lavoura, darão ao ensino esse character agrícola sem que dahi resulte sobrecarga para o programa ou perturbação no desenvolvimento deste. (THOMPSON, *apud* MENNUCCI, 1935, p. 27 e 28).

As discussões sobre o ensino de agricultura nas escolas primárias e de como deveria ser a formação do professor foram discutidas no Congresso do Ensino Agrícola, em 1911. Sud Mennucci lamentava que, entre as conclusões do Congresso, não foram apontadas a necessidade de uma formação específica para os professores e a introdução de conhecimentos sobre agricultura nas disciplinas escolares:

Tínhamos, como temos, a obrigação de mostrar na prática, de demonstrar ao vivo, em contato com a natureza e com a realidade, as vantagens dos processos agrícolas e como nossa agricultura está na phase ronceira, só conseguiremos soerguel-a, fazendo com que os alunos verifiquem de “visu”, de maneira tangível porque se devem preferir os processos e métodos novos. E esse trabalho só será passível de disseminação pelo paiz, através das crianças das escolas, contaminando os adultos pelos seus resultados positivos e insofismáveis, quando o professor primário entender, de facto, de agricultura. (MENNUCCI, 1935, p. 34).

Para Mennucci, dois problemas poderiam explicar o fracasso das iniciativas de inclusão de noções sobre agricultura nos programas escolares. O primeiro dizia respeito a uma postura de menosprezo a esse tipo de conhecimento nas Escolas Normais. O segundo era que os próprios docentes das Normais não possuíam conhecimentos que pudessem subsidiar a

formação de um magistério capacitado:

Nas Escolas Normaes Urbanas de onde tinham provindo, de nada disso se cuidara. Nas Normaes Urbanas não só é proibido, mas é motivo de ridículo falar em agricultura e em zootechnia. O governo não o ignorava, diante do fracasso da reforma de 1911, que transformou as Normaes Primarias as antigas Escolas Complementares. Essa reforma estabelecera que a 5ª cadeira seria de Noções de Physica e Chimica, História Natural com aplicações à Agricultura e Zootechnia. Não consta, porém, haja sahido qualquer alumno dessas escolas, com conhecimentos rudimentares dessas aplicações. E isso pelo facto muito simples e muito natural de que os lentes encarregados das novas matérias entendiam tanto de agricultura e zootechnia quanto os alunos a que tinham que leccionar. (MENNUCCI, 1935, p. 39).

Em sua concepção, a competição no mercado internacional também servia de justificativa para a formação especializada em agricultura do professor rural e a adaptação dos programas de ensino à produção agrícola. Ressaltava o desinteresse dos políticos em oferecer instrução para a população e o associava ao fracasso econômico do Brasil no cenário econômico internacional:

Ninguém desconfiara ainda que a luta comercial, lá fora, para a conquista dos mercados, estava a exigir, cada vez mais, um preparo formidável de nossos agricultores, auxiliados pelos technicians de maior valor, numa porfia com a sciencia dos outros países. Tinhamos de elevar o nível cultural de nossa gente de campo, fazel-a sahir do primitivismo em que a escravidão atolara, por trezentos anos, a nossa agricultura, uma vez que o braço não era gratuito como antes. Os concorrentes se organizavam e preparavam os tristes dias por que passamos depois, mercê de nossa incúria e de nossa falta de visão. Não vimos que eles vinham contra nós, mobilizando todo o seu arsenal de escolas agronômicas, de campos de experiência, de postos de seleção, de laboratórios, de centros de disseminação e de vulgarização das novas descobertas que tornavam mais fácil, mais simples e mais rendosa a colheita, melhorando-a incessantemente, e valorizando-a portanto, no embate contra nós. Fracassamos na borracha; perdemos o controle do algodão, na cana de assucar, no cacau, na herba-mate; sofremos e estamos sofrendo horas amargas com o café. (MENNUCCI, 1935, p. 42).

Mennucci comenta que Oscar Thompson teria sugerido, ainda, a elaboração de um Manual do Mestre Rural que seria composto pela reprodução da legislação educacional e de indicações para o ensino nas escolas rurais. Porém, o manual não foi concretizado. O lançamento do livro didático “Saudade” de Thales Castanho Andrade, citado por Sud Mennucci, é novamente reverenciado como a iniciativa que tentou combater a excessiva valorização das cidades.

“Saudade” era o primeiro antídoto que o magistério oferecia a esta insidiosa campanha, pois, pela primeira vez na literatura escolar se fazia abertamente o elogio da vida campesina e se tinha a coragem de dizer que ella era superior à vida urbana e que o pobre da roça era um nababo comparado ao pobre da cidade. (MENNUCCI, 1935, p. 45).

Ao comentar as experiências ruralistas no ensino da escola localizada na Fazenda da Barra, conduzida pela Dona Luiza Guerra, reforçava a necessidade de um professor rural especialista: “[...] só o professor com conhecimentos sólidos na matéria, é capaz de ensinar tendo em mira melhorar e aperfeiçoar os nossos methodos de cultura”. (MENNUCCI, 1935, p. 59). Para Mennucci, a escola da Fazenda da Barra era considerada um exemplo de que o homem rural se identificava com a escola. Uma vez que, organizada em princípios ruralistas, os colonos teriam identificado o valor dela para a sua vida prática, o que refletia no alto número de matrículas.

Em São Paulo, a professora Noemia Saraiva de Matos Cruz, nomeada por Sud Mennucci professora do Grupo Escolar Rural do Butantã realizou nesse estabelecimento uma experiência de ensino rural muito divulgada na *Revista do Professor*. Em 1936, Noemia Saraiva de Matos Cruz publicou um livro *Educação Rural* no qual narrou a experiência do “Clube de Trabalho” que desenvolveu com os alunos. No livro, Noêmia Matos narrou como elaborou a experiência e aplicou os métodos de ensino, ressaltando o papel da agricultura para a economia brasileira.

A professora Noemia afirmava que a escola primária deveria ser um espaço de propaganda sobre a importância do trabalho agrícola, na medida em que “[...] sabemos que as impressões mais profundas e as recordações mais vivas são aquelas que recebemos na infância” (CRUZ, 1936, p. 15). Afirmava que as atividades agrícolas mobilizavam nos alunos tanto as habilidades físicas, quanto as intelectuais. Desse modo: “A educação rural converte a criança em um investigador da sua própria experiência mediante um processo lógico que vai da observação, à abstração e à generalização” (CRUZ, 1936, p. 16).

O professor deveria conduzir o indivíduo na identificação dos problemas locais para superá-los e aprender a “[...] amar com entusiasmo e fé o lugar onde nasceu”. (CRUZ, 1936, p. 17). Considerava, também, que uma das principais funções dos professores seria ensinar hábitos de higiene “[...] para combater verminoses, a sífilis, o amarelão, a turberculose. [...] noções verdadeiras de puericultura, de higiene e enfermagem” (CRUZ, 1936, p. 18). Na sua compreensão, combater as doenças colaboraria para tornar o homem rural mais animado para o trabalho, ou seja, mais produtivo.

A professora também destacava o seu esforço pessoal na realização de cursos pelos quais poderia adquirir conhecimentos sobre a produção agrícola e a criação de animais considerados necessários para a realização da experiência do “Clube Agrícola”. A autora narrou que, inicialmente, acumulou muitas faltas na escola que comprometiam o seus vencimentos. Noemia Matos recebeu uma licença para poder frequentar os cursos sem prejuízo dos seus vencimentos. Participou de estudos sobre diferentes especialidades agrícolas e de criação de animais: Capiaizes, no Parque Água Branca, no qual estudou laticínios, Avicultura, Apicultura, Sericicultura, Piscicultura, Zootecnia e Veterinária Animal; realizou um estágio em Etmologia, Fitopatologia e Botânica no Instituto Biológico e outro no Horto Florestal sobre sementes, herbários e no museus das essências florestais. Também fez cursos na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz de Piracicaba e no Instituto Agrônomo de Campinas.

A professora Noemia comentou como inseriu, entre os alunos, a ideia de fundação do “Clube Agrícola”. Após narrar a existência de diferentes clubes nas escolas, inclusive de danças, a professora contou que os alunos escolheram o “Clube Agrícola” depois de ter demonstrado a eles as vantagens desse tipo de atividade. Pediu para que as crianças informassem os pais dos benefícios das atividades e autorização para participar do projeto. O argumento que deveria ser transmitido aos pais era o de que: “Poderiam, brincando, produzir alimentos, passar as horas de folga em um entretenimento utilíssimo e gratuito, fugindo à atração perigosa das ruas, tão prejudicial às crianças” (CRUZ, 1936, p. 28). Após os alunos escreverem uma carta aos pais pedindo autorização para que pudessem se associar ao clube, Nomeia Também solicitou autorização à Diretora do Grupo Escolar do Butantã para desenvolver a atividade. Assim comentava os seus objetivos com a proposta:

Nem um momento, entretanto, deixei entrever que o meu objetivo era o estudo e aplicação do programa escolar; o desenvolvimento do espírito de cooperação e o amor ao trabalho e à economia; assim como o desejo de produzir e despertar nas crianças o gosto pela vida e profissões agrícolas e com amor ao Campo e à Natureza (CRUZ, 1936, p. 34).

Ao que nos parece com a exposição de seus objetivos, a professora privilegiava a ideia de utilização de um “método ativo” para o estudo de conteúdos. Segundo o relato da professora, os alunos tiveram liberdade para se organizarem coletivamente sem interferir, no primeiro momento, na divisão de tarefas entre os meninos. Depois de criar um livro de registro dos sócios, definir quem seria o secretário, o tesoureiro, os zeladores e o presidente, os alunos realizaram atividades de Silvicultura, Avicultura, chegando a ganhar prêmios em

concursos de Aves e Horticultura. A professora Noêmia relatava como organizava as atividades e os estudos:

À medida que trabalhavam, iam estudando a natureza do solo, as necessidades de corrigir os efeitos de excessiva predominância, ou escassez, de elementos da sua composição.

Os estudos de melhoramento do solo foram também feitos nos pontos de vista – físico e químico, sua porosidade e impermeabilidade; no que se referia à irrigação e drenagem, às lavras, a adubação orgânica e química na medida em que os trabalhos iam se desenvolvendo.

E só depois de nivelado o terreno, nivelados e traçados os canteiros, (interessantes aulas de geometria e aritmética foram vividas ali) demos começo às plantações e sementeiras.

[...]

As consultas aos livros tornaram-se necessárias. A miúdo folheavam os trabalhos especializados, que eu lhes punha nas mãos, sobre a época do plantio, ciclo vegetativo, nome das plantas e modos de cultivá-las, as moléstias e pragas que apareciam e, enfim, todos os delicados problemas referentes ao caso. (CRUZ, 1936, p. 84 e 86)

É possível perceber que o papel da professora era o de mediadora do processo de aprendizagem dos alunos. Esta intervinha nas atividades realizadas pelas crianças quando estas reconheciam dificuldades ou a falta de conhecimento. A intervenção didática privilegiava um ensino ativo pelo qual os alunos poderiam, a partir das atividades práticas, estudar os conteúdos referentes às ciências naturais, física e química, por exemplo.

Sobre o papel do professor Noemia Matos Cruz se aproximava de Sud Mennucci quando destacava a “missão” em relação ao ensino rural:

Para ser conseguido tal sucesso, não é preciso que o professor seja um perfeito técnico em agronomia, ou um poeta, transformando em lirismo a rude vida no campo... É bastante que ele compreenda a missão, que desempenha, e com esforço, boa vontade e patriotismo, pondo, naturalmente, em excussão os conhecimentos que deve ter sobre o Ensino Rural [...] (CRUZ, 1936, p. 161).

De maneira muito positiva, Mennucci afirmava que o homem rural deveria ser colocado no mesmo nível do homem urbano em importância:

Dentro de dez anos, o homem do campo não será mais o motivo de ridículo que foi até pouco. Será um homem com a cultura dos homens da cidade porque a ruralização do ensino e, portanto, da educação humana, está vindo com a rapidez do relâmpago, com o brilho dos meteoros, com a duração do granito. (MENNUCCI, 1935, p. 79).

Em 1944 Sud Mennucci publicou seu último livro: *Ruralização*. Nesse momento ocupou novamente o cargo de Diretor do Ensino e deu continuidade a divulgação das ideias e práticas ruralistas. Relatava experiências ocorridas em diversos países, principalmente os latino-americanos. O livro é publicado no contexto da 2ª Guerra Mundial e de uma crise da produção agrícola decorrente da guerra que afetou o Brasil. A crise também atingiu a indústria que, entre 1939 a 1943, conheceu uma queda na produção. Diversos investimentos em infraestrutura e de modernização da produção industrial e agrícola foram realizados visando a sua recuperação. O objetivo era dinamizar a produção a partir da diversificação de produtos. O interesse do governo federal passou a ser o de buscar um equilíbrio entre as duas forças produtivas. (FAUSTO, 1995).

Tendo em vista esse contexto de crise industrial, Mennucci reafirmava que a diferenciação do ensino entre as escolas rurais e urbanas estava sustentada em uma compreensão de que o Brasil era um país de característica agrícola e não industrial. Ressaltava a importância do campo como o local mais importante para a sociedade, pois seria dele que advinha o sustento das cidades. Estas teriam um papel secundário na economia: “Alí [nas cidades] não há a criação de produtos básicos, primários para a alimentação, pois elas funcionam como simples modificadoras de produtos e como empórios de canalização e de distribuição”. (MENNUCCI, 1944, p. 11).

Afirmava, ainda, que o papel da industrialização foi suprir as necessidades de países que não tinham a agricultura desenvolvida e precisavam armazenar os alimentos para a população:

Compreendemos perfeitamente uma indústria inglesa, uma indústria suíça, uma indústria belga. A Inglaterra, torrão semi-árido, que só tem alimentos para dar à sua gente, durante alguns dias da semana, precisava de fato “industrializar-se”, no sentido peculiar que o termo tem, para conseguir encher, pela troca e pelo escambo, os seus armazéns com produtos agrícolas de fora, uma vez que a sua própria agricultura não os podia abastecer. (MENNUCCI, 1944, p. 12).

Fazia referência às reflexões e críticas de Adam Smith sobre o desenvolvimento industrial da Inglaterra. Para ele, segundo Mennucci, o país deveria ter construído uma sólida agricultura para a sua subsistência antes de industrializar-se: “Smith sempre protestou contra o fato de, na Inglaterra, sua terra natal, cuidar-se de preferência de organizar a indústria antes de haver uma subestrutura agrícola volumosa”. (MENNUCCI, 1944, p. 13).

Neste momento Mennucci reconhecia que as escolas rurais deveriam ensinar os “conteúdos formais” presentes nas escolas urbanas e apresentar uma parte diversificada voltada para aos conhecimentos sobre higiene e agricultura:

[...] além do ensino das disciplinas formais das escolas urbanas, têm de fornecer também educação para o trabalho, ensinando técnicas a-cerca-do melhor aproveitamento das matérias primas abundantes nas zonas em que se acham instaladas, o que implica o desenvolvimento de programas a-cerca-da pequena lavoura, da criação de pequenos animais e das indústrias domésticas. Devem cuidar, mais acentuadamente, da educação higiênica, mostrando às populações como podem se defender das moléstias mais comuns. Terão de incentivar o cooperativismo, que é uma forma admirável de provocar a solidariedade social. [...] devem criar um imenso amor à terra [...]. (MENNUCCI, 1944, p. 32)

Sud Mennucci comparava o professor formado nas Escolas Normais Rurais criadas em outros estados à um soldado, destacando o valor do seu trabalho para a nação. Assim como um exército, os professores deveriam disseminar as ideias ruralistas no país. A imagem do “apostolado” cede lugar à do soldado, provavelmente influenciado pelo contexto da 2ª Guerra Mundial:

Soldado disciplinado do pequeno exército que poucos anos atrás não existia, recruta desta cruzada santa que muitos grandes homens da nacionalidade viveram pedindo desde os albores da República [...] guerrilheiros audazes que se aprestam e se treinam para os futuros grandes combates, repontam nos quatro quadrantes do Brasil¹⁴⁰.

Exaltava a experiência da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte como o marco de uma nova orientação na formação da sociedade brasileira:

É um marco nacional, uma pedra de recordação aos pósteros que separa que divide definitivamente duas épocas no sistema educativo da Nação, a linde admirável que fixa, no tempo e no espaço, o quadro que hoje justamente se inaugura da nova orientação brasileira do preparo e de formação de seus homens.¹⁴¹

A formação da primeira turma de professoras ruralistas foi considerada um marco para o conceito moderno de educação no qual cada tipo de homem deveria ser integrado a determinado ambiente e o reconhecimento de que esse objetivo requereria um tipo

¹⁴⁰ MENNUCCI, Sud. Discurso Colação de Grau Primeiras professoras ruralistas do Brasil. *Educação*. Vol. XXXI; Jan-Jun, 1944, p. 03.

¹⁴¹ Ibid., p. 04.

diferenciado de professor “[...] com o perfeito conhecimento do ambiente, como das atividades e da psicologia das gentes entre as quais vai operar”¹⁴².

Mennucci compreendia que construir uma proposta política baseada em uma agricultura eficiente e competitiva não significaria eliminar o desenvolvimento da industrialização no Brasil. Exemplificava o seu pensamento afirmando que o país deveria aproveitar as suas reservas de ferro para tornar-se um país industrial:

O Brasil terá de ser o maior país industrial do mundo. Não se possui impunemente, como ele, uma cordilheira inteira, a Serra do Espinhaço, em que 70 por cento de seu volume é ferro puro, para deixá-la inaproveitada e inútil, como uma dádiva do céu que os seus possuidores não sabem valorizar. Com o ferro que essa cordilheira guarda nas suas entranhas, nós construiremos amanhã a mais assombrosa potência industrial do planeta, tão grande e tão forte que hão de ser trabalhos de pigmeus aqueles que hoje desafiam a nossa admiração. (MENNУCCI, 1944, p. 15).

No entanto, a industrialização não poderia superar o caráter agrícola do país. Demonstrava uma visão evolutiva da sociedade cujo desenvolvimento deveria obedecer a determinadas fases:

A natureza, diz um velho brocado, não dá saltos. Nem as sociedades. E quando estas os dão, pagam as gerações posteriores os erros das que as precederam, com pesadíssimos tributos. Resignemo-nos, nós de hoje, a não ver o Brasil uma grande potência. Mas façamos o que em nós esteja para torná-lo um enorme país agrícola, organizado cientificamente, racionalmente, tendendo a realização de um ideal nacional que se transmita de pais a filhos, de avós a netos, como a trajetória indesejável de um grave lançado no espaço com a fatalidade de um torpedo que o percussor projetou o tiro. Não precipitemos os fenômenos sociais. (MENNУCCI, 1944, p. 15 e 16).

Para comprovar as características rurais do país apresentava dados demográficos da população:

Isso quer dizer que em termos concretos, que dos 44 milhões de habitantes atuais que o Brasil possui, 11 milhões apenas residem nas cidades, quando 33 milhões se espalham pela sua campanha. E esse número foi calculado a favor das cidades [...]. Há milhares de núcleos, no país, que nós inscrevemos para o efeito estatístico entre as zonas urbanizadas e que, no entanto, para o efeito da vida social, não passam de lobinhos enxertados dentro de âmbitos caracterizadamente rurais, vivendo deles e vivendo exatamente como eles. (MENNУCCI, 1944, p. 17).

¹⁴² Ibid., p. 05.

Mennucci verificava que, 14 anos depois das suas primeiras reflexões sobre a educação rural, ainda existia uma desigualdade no atendimento escolar entre o campo e a cidade. Essa situação reforçaria sua tese de que a desvalorização do trabalho do negro permanecia em nossa sociedade, definindo as ações da administração do ensino:

É o mais doloroso legado desses tempos, cujas marcas nos ficaram no espírito como se foram cicatrizes. Meio século depois de abolida a “mancha negra” seus estigmas perduram. Lá no fundo do inconsciente, o homem do campo, para nós, ainda não é bem o nosso semelhante e as necessidades que ele sente não são bem as nossas necessidades. Do ponto-de-vista intelectual, nós entendemos que esse homem é indispensável, que ele presta o maior e o mais relevante serviço ao país, [...]. Homem do campo e escravo foram, durante esses três séculos e meio, sinônimos perfeitos. (MENNUCCI, 1944, p. 20 e 21).

Passou a destacar as experiências estrangeiras com o objetivo de demonstrar que seu pensamento estava inserido num movimento internacional de preocupação com a escola rural. Destacava em seu relato tanto a construção de uma infraestrutura para o campo, quanto as que envolviam o ensino rural. Os Estados Unidos são exaltados pelas ações no que diz respeito à construção de uma infraestrutura necessária para o desenvolvimento econômico do campo:

O “Tennessee Valley Authority”, que é a realização ruralista mais notável nos Estados Unidos da América do Norte, nestes últimos dez anos, cometimento que transformou por completo toda uma larga região antes esquecida, só foi possível porque para garantir-lhe o sucesso contou com o apoio e o carinho do grande presidente Roosevelt. O Vale do Tennessee teve tudo para vencer, desde a contribuição dos mais autorizados especialistas em questões hidráulicas, que lhe regularia os cursos dos rios e lhe permitira a obtenção de energia elétrica a preços insignificantes, até o esforço pelo ressurgimento das pequenas indústrias caseiras locais e das atividades manufatureiras individuais. (MENNUCCI, 1944, p. 45)

Citou o México como o país que apresentou uma “notável” alteração do objetivo do seu sistema educacional, empreendendo uma diferenciação entre a educação rural e a urbana:

O México, para realizar a profunda metamorfose de seu aparelhamento educativo, partiu da consideração de que aproximadamente 80% da população mexicana é predominantemente rural e vive em vilarejos de menos de quatro mil habitantes, sendo que a maioria se localiza em aldeias e bairros que não alcançam mil almas. (MENNUCCI, 1944, p. 46).

Ressaltava, ainda, a organização de programas escolares e métodos de ensino diferenciados para as escolas rurais, bem como, o recrutamento e uma formação específica para os professores. O sucesso da iniciativa levou a comparar as características demográficas e econômicas com o Brasil, tentando demonstrar que o ensino brasileiro deveria seguir as mesmas iniciativas:

E repare o leitor que poucos países se parecem tanto com o nosso em formação demográfica, como aquele. Nós também temos cerca de 80% da população vivendo no campo e o México tem, como nós, algumas cidades de grande densidade. [...]. Como a sua população regula mais ou menos, a metade do Brasil, não é difícil concluir que suas condições demográficas se aproximam muito das nossas. Isso, parece-nos, deveria ter-nos levado a adotar, no ensino primário, providências muito parecidas às daquele país. (MENNUCCI, 1944, p. 46).

Também destacou a Venezuela por ter construído uma proposta educacional diferenciada para o ensino rural: “A medida foi levada a cabo em 1940 e os relatórios do Ministério Nacional de Educação Pública revelam que vem produzindo ótimos resultados e encontrado a melhor aceitação dos habitantes”. (MENNUCCI, 1944, p. 47). A Bolívia, Colômbia e o Peru organizaram políticas semelhantes, demonstrando que era imprescindível para o sucesso de um projeto ruralista que o chefe do governo adotasse a causa: “[...] é inútil querer fazer ruralismo sem o apoio governamental, que seja a consequência de uma política oficial disposta a mudar de rumo”. (MENNUCCI, 1944, p. 47).

Em 1939 Mennucci foi nomeado Chefe do Departamento de Publicidade do Ministério da Agricultura. A nomeação foi recebida com entusiasmo por colegas e amigos. Paulo Mont Serrat, inspetor de ensino, escreveu em bilhete entusiasmado: “Ao caríssimo Sud, o amigo que marcha vitorioso para o lugar que lhe reserva a inteligência e o dinamismo, saudando pela acertada escolha pelo Ministério da Agricultura nomeando-o seu chefe de Publicidade”¹⁴³.

Mennucci enviava cópias de seus livros aos Secretários de Agricultura dos Estados, Diretores de Ensino e de Escolas Normais, Grupos Escolares, entre outros. Em resposta recebia elogios às suas ideias. Os indivíduos que trabalhavam na estrutura administrativa ligada à agricultura dos Estados, destacavam o valor das ideias de Mennucci e sua “cultura pedagógica”:

Acaba de chegar às mãos, [...], o precioso livro de V.S. intitulado “A crise brasileira de educação” obra de mérito especial e de mais destacado

¹⁴³ Documento anexado a Caixa 01 do arquivo Sud Mennucci do Centro de Documentação do Centro de Referência em Educação Mario Covas.

entre as mais valiosas fontes de cultura pedagógica, merece bem a leitura e a atenção de todos os bons brasileiros, especialmente dos nossos professores e administradores, desejosos de contribuir patrioticamente para um Brasil verdadeiramente culto, e só assim para um Brasil verdadeiramente forte e poderoso.¹⁴⁴

O chefe do Departamento do Fomento à Cultura do Trigo do Paraná afirmou que o livro: “[...] é um trabalho digno de ser conhecido por todos nossos patrícios, em condições de assimilarem os patrióticos ensinamentos no mesmo contidos [...]”. Na sequência destacava que os professores não tinham preparo adequado para incorporar a proposta de Mennucci, pois seria de realização difícil “[...] dada a falta de educadores capazes para o desempenho de um programa de ensino rural de tão elevadas proporções”¹⁴⁵.

Para P. F. Silva Pinto, Dirigente do 2º Setor da Inspetoria Agrícola Federal, em carta enviada do Rio Grande do Norte, considerava São Paulo um modelo para o sistema de ensino dos outros Estados: “A gloriosa terra paulista, orgulho e molde da nação brasileira, continua, por seus omens de scol, a traçar os rumos bandeirantes de engrandecimento, valor e prosperidade”¹⁴⁶.

As ideias ruralistas de Mennucci receberam respaldo e integraram a campanha “Marcha para o Oeste”, criada pelo Estado Novo, em 1938. Para Adonia Antunes Prado (1995) a campanha visava criar dispositivos para incentivar a ida das populações pobres para o interior e a sua fixação no campo¹⁴⁷. Era uma alternativa para o enfrentamento da falta de mão-de-obra na agricultura, principalmente depois da crise da produção da borracha. O governo previa a construção de infraestrutura necessária (saneamento, transporte e educação) que incentivasse a população a permanecer no campo, pois as migrações teriam provocado o inchaço das cidades e o aumento dos problemas sociais.

¹⁴⁴ Carta endereçada à Sud Mennucci em 17 de janeiro de 1939. Da cidade de Cruzeiro do Sul no estado do Acre. Autoria: José Pereira Lima. Caixa 01 do arquivo “Sud Mennucci” do Centro de Documentação do Centro de Referência em Educação Mario Covas.

¹⁴⁵ Carta enviada à Sud Mennucci em 20 de janeiro de 1939. Autoria: assinatura ilegível. Caixa 01 do arquivo “Sud Mennucci” do Centro de Documentação do Centro de Referência em Educação Mario Covas.

¹⁴⁶ Carta endereçada à Sud Mennucci em 23 de janeiro de 1939. Autoria: P. F Silva Pinto. Caixa 01 do arquivo “Sud Mennucci” do Centro de Documentação do Centro de Referência em Educação Mario Covas.

¹⁴⁷ O escritor Cassiano Ricardo foi o mentor ideológico da ação governamental. Ricardo elaborou uma obra em 1940 na qual associava a iniciativa do Estado Novo à dos bandeirantes, que na sua interpretação teriam introduzido a democracia no país. O bandeirantismo seria a síntese do papel “natural” de cada indivíduo na construção da nação e de seu fortalecimento econômico. O branco era a liderança que estabelecia a ordem, o índio guiava, pois era conhecedor dos caminhos e possuíam a aptidão para a caminhada e o negro, devido a sua força e a inclinação para os trabalhos servis transportava a bagagem do grupo. Para Ricardo, a “Marcha para o Oeste” deveria espelhar as bandeiras que teriam instalado a legitimidade do Estado no país. O escritor realizava, ainda, uma apologia ao rural, destacando a sua pureza e brasilidade. Um olhar negativo era lançado às cidades, espaço onde o liberalismo, o fascismo e o comunismo eram considerados corruptores do homem. (PRADO, 1995).

O *ruralismo pedagógico*, representado nas ideias de Sud Mennucci e na sua posição simpática ao governo Vargas, foi considerado o movimento que mais satisfazia os interesses da campanha. A realização do *Oitavo Congresso Brasileiro de Educação* em 1942, por ocasião da inauguração da cidade de Goiânia, é emblemática da proximidade do governo com o *ruralismo pedagógico*. O Congresso tinha como tema geral “A educação primária fundamental”. Sud Mennucci foi relator do tema geral 3 “O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência”.

Segundo as análises de Adonia Prado (1995) e de Jaqueline Araújo (2012) havia entre as teses aprovadas para o tema 3 um consenso sobre a função da escola primária. Defendia-se que esta deveria possuir um caráter vocacional “ajustando” os alunos ao seu meio. Nesse sentido, a escola era entendida como um instrumento de desenvolvimento econômico. Havia, ainda, a valorização do homem rural que estava associada à sua transformação em indivíduo produtivo para o país. O debate sobre a diferenciação dos programas de ensino também marcou esse discurso sobre a valorização do homem rural. Alguns textos defendiam a retirada de conteúdos que não tivessem relação com a prática profissional. De maneira geral, o homem rural era representado como “pobre”, “sem terras”, um “bugre” que destruía e devastava as terras com suas técnicas agrícolas ultrapassadas. Chegava a ser representado quase como um animal que não possuía “valores civilizados”. Desse modo, a falta de conforto, higiene e a ausência de distrações no campo, problemas considerados motivadores da migração, poderiam ser solucionadas pela educação.

Araújo (2012) comenta que no relatório final da temática escrito por Mennucci, a administração pública foi convocada a reconhecer que a maior parte da população vivia no campo e a necessidade de ampliar o número de escolas rurais. Mennucci criticava a imposição de um modelo urbano de escola para as zonas rurais e para a formação dos professores. Além de uma formação específica em Escolas Normais Rurais defendia que o magistério deveria ser bem remunerado e receber uma assistência técnica, social e intelectual. Também ressaltava que o professor deveria conhecer o meio em que atuaria para poder organizar a escola segundo as necessidades locais. Ao final do relatório Mennucci fazia um apelo à Vargas para criação de Escolas Normais Rurais no país:

É, pois para êle, para esse grande guia da nacionalidade, que desejo se façam um apelo no sentido de que comemorando esta expressiva e significativa inauguração da cidade de Goiânia, no coração do Brasil, funde e mande instalar, desde já, uma escola normal rural, em cada circunscrição política da Nação, as quais, atendendo as peculiaridades regionais, hão de coroar a obra da grande transformação que Getúlio Vargas está operando em

nossa Pátria. (ABE, 1944, p. 300, *Apud*: Araújo, 2012, p. 112-113).

No entanto, a renúncia de Vargas em 1945 significou a saída de Mennucci da Direção do Ensino, colocando em suspenso as suas expectativas em torno do apoio político ao seu projeto de *ruralização* do ensino. Antes de sua saída da administração educacional publicou um texto na revista *Educação*, no qual homenageava o comprometimento de Caetano de Campos com a formação de professores no Estado. A publicação apresenta uma característica autobiográfica, na medida em que realiza uma aproximação entre a sua trajetória profissional e a do homenagado. É um discurso marcado por um ressentimento por não ter conseguido reorganizar a formação de professores, assim como, teria feito o diretor da Escola Normal da capital. É possível identificar algumas estratégias discursivas pelas quais realiza a comparação. Mennucci comentou sobre o problema cardíaco de Caetano de Campos que o teria afastado da função. Ao contrariar a recomendação médica de repouso, Caetano de Campos passou mal durante uma aula e faleceu. A imagem de um professor dedicado inteiramente à profissão é exaltada por Mennucci. Podemos perceber que a semelhança entre o problema de saúde e a dedicação ao trabalho são duas características que sustentam uma comparação entre a vida de Caetano de Campos e a de Sud Mennucci.

É esse gesto que me assombra e é nele que eu sinto o sopro épico. Caetano de Campos era daquelas criaturas que morrem na ativa, enfrentando o próprio destino, sacrificadas pelo próprio ideal. E marcou, por isso mesmo, com o seu cadáver todo o valor de uma geração. Transformou-se-lhe em símbolo. Deu-lhe a expressão e consistência, realizando um milagre de concretizar um sonho.¹⁴⁸

O uso do qualitativo “paladino” para se referir à iniciativa Caetano de Campos em reorganizar a formação de professores objetivava produzir a sua identificação com Sud Mennucci, na medida em que pretendia ser o primeiro a organizar uma formação diferenciada para o magistério rural. Para Mennucci, Caetano de Campos teria vivenciado a profissão como “sacerdócio”: “Fizera-se o paladino de um lema inédito para a missão do professor, fazendo-lhe aceitar esse novo credo do “dever pelo dever”. [...] E morto ficava maior do que vivo”¹⁴⁹.

A propósito da comemoração ao cinquentenário da Escola Normal Sud Mennucci de Piracicaba, em 1947, o professor Elias Mello Ayres publicou um texto no *Jornal de Piracicaba* que exaltava o trabalho de Mennucci como uma continuidade às ações de Caetano

¹⁴⁸ MENNUCCI, Sud. A glória dolorosa. *Educação*. Vol. XXXI; Jan/Jun, 1944, p. 209.

¹⁴⁹ Ibid., p. 209.

de Campos pela valorização da formação do magistério: “Sud Mennucci, educador piracicabano, é que vem sustentando, há muito, o magistério no nível em que o colocou Caetano de Campos”¹⁵⁰.

A aproximação entre as suas ações e as de Caetano de Campos em torno da formação de professores objetivava a afirmação de sua imagem como um competente administrador do ensino e destacar o comprometimento com a profissão docente, uma vez que ocupava posição estratégica na organização da classe dos professores.

Em 16 de junho de 1946, o interventor de São Paulo, Macedo Soares, nomeou três professores para preencherem o quadro de docentes da Universidade de São Paulo. Sud Mennucci foi nomeado Professor Catedrático de História, Geografia e Sociologia. A imprensa condenou as nomeações sob o argumento de que feriam a autonomia do Conselho Universitário que regulamentou o ingresso de professores por meio de concurso.

O jornal *O Estado de S. Paulo* teria se pronunciado contra a ação do interventor e atacava a competência dos indicados aos cargos. Giesbrecht (s/d) transcreveu um trecho do texto que foi publicado em 20 de julho de 1946:

[...] visando não sabemos que interesses ocultos, s. exa. persiste no seu propósito de dismantelar a organização do nosso ensino superior, abrindo-lhes as portas a apaniguados seus, sem nenhuma consideração pelas normas até aqui obedecidas pelos governos dignos desse nome e transformando as cátedras universitárias em prêmio para a ambição descompassada de vulgares simuladores de cultura. Ontem, eram as cadeiras do primeiro ano da desditosa Faculdade de Ciências Econômicas que s. exa. preenchia com elementos por nenhum título em condições de figurar no quadro docente da Universidade. Hoje, s. exa. vai muito além, nomeando para lecionar cumulativamente Sociologia, História e Geografia, um indivíduo portador de um simples diploma de escola complementar, que lhe daria, se acaso não tivéssemos descido tão baixo, no máximo direito a uma cadeira de escolas complementares, e autor de umas obrazinhas, que fogem a qualquer tentativa de classificação de caráter científico [...]. O Estado de S. Paulo, apud GIESBRECHT (s/d).

A postura contrária à sua contratação pelo jornal em que trabalhou durante anos a convite de Júlio de Mesquita Filho pode ser compreendida pela ideia de ressentimento deste por Mennucci ter continuado na direção do jornal após a intervenção federal que afastou os seus proprietários em 1930. José Americano, reitor na época, teria afirmado que as indicações foram realizadas por ele e seu vice ao interventor.

Em 1947, Sud Mennucci substituiu Djalma Forjaz na Direção-Geral do Departamento

¹⁵⁰ AIRES, Elias Melo. Um líder no Magistério. *Jornal de Piracicaba*. Ano XLVII, 25 de abril de 1947.

Estadual de Estatística que se ausentou do cargo por problemas de saúde. Nesse período, seu problema de hipertensão se agravou. Passou uma temporada em Santos para tratamento. Porém, ao retornar a São Paulo seu estado piorou e teve que se afastar do trabalho. Em 22 de julho de 1948 faleceu em sua casa na Vila Mariana.

Capítulo III

A vida do pensamento ruralista de Sud Mennucci- (1949-1956)

Figura 24- Capa do 1º número da segunda fase da *Revista do Professor*. Na imagem Sud Mennucci é exaltado como o criador do CPP. Ano VI, nº 01, maio, 1949. Acervo Paulo Bourroul da Faculdade de Educação da USP.

Neste capítulo investigamos as apropriações sobre as ideias ruralistas de Sud Mennucci na revista *Educação*, *Revista do Professor* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. A escolha das revistas educacionais como fontes dessa análise deve-se à sua potencialidade em reunir a diversidade de opiniões de administradores, inspetores escolares, diretores de escolas, professores das escolas normais e docentes em exercício nas escolas paulistas sobre a organização da escola rural e da formação de professores. Definimos o recorte temporal a partir do anúncio veiculado na *Revista do Professor* sobre a construção de uma escola Normal Rural em Piracicaba no ano de 1956. A iniciativa é considerada a materialização dos esforços de Mennucci pela melhoria da educação rural no país. Existe, a intenção de marcar, simbolicamente, o fechamento da trajetória de Mennucci no campo educacional.

A análise dos textos publicados permitiu identificarmos as políticas educacionais elaboradas no Brasil cuja preocupação foi a escolarização da população rural. Na RBEP circularam relatos e análises de experiências internacionais pelas quais ressaltamos aquelas nas quais se defendia a formação especializada de professores primários. A publicação dessas experiências na RBEP objetivava subsidiar reflexões para o debate sobre a elaboração de Leis e Diretrizes para a Educação que ocupou amplo espaço na revista.

Na primeira parte do texto apresentaremos as principais políticas desenvolvidas sobre a escolarização da população e a formação de professores rurais. Interessa-nos discutir o perfil de professor que era defendido pelos autores. Quanto às apropriações das ideias de Mennucci, identificamos apenas 2 texto que o citaram. Foi o estudo comparativo realizado por Lourenço Filho sobre a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte e a experiência da Fazenda do Rosário (MG), dirigida por Helena Antipoff, que mais tarde tornou-se professora da Universidade Federal de Minas Gerais. E o texto de autoria da professora Angela Sodero Pousa sobre a formação de professores rurais. No entanto, identificamos (onze) textos publicados na *Revista do Professor* e (um) na revista *Educação* cuja reflexão dos autores se aproximam dos argumentos mobilizados por Mennucci sobre a população, a escola e a formação de professores rurais.

Na *Revista do Professor*, destacamos entre os autores destes textos, Arnaldo Laurindo e Oscar Augusto Guelli, que foram integrantes do Conselho Diretor (CPP), a professora Eunice Salles Rebello que tratou sobre a potencialidade dos estudos da Sociologia da vida rural na formação do magistério. O texto publicado na revista *Educação* é de autoria de Noêmia Saraiva de Matos Cruz que, em 1951, ocupava o cargo de Inspetora Geral do Ensino Rural em São Paulo. Noêmia foi uma interlocutora de Mennucci e, como visto anteriormente,

dirigiu a experiência de criação de um Clube de Trabalho no Grupo Escolar Rural do Butantã, inspirada no *ruralismo pedagógico*.

Tendo em vista o “paradigma indiciário” estudado pelo historiador Carlo Ginzburg¹⁵¹, consideramos que o fato dos autores manterem relações de trabalho com Sud Mennucci no CPP e publicarem textos na *Revista do Professor*, importante espaço de divulgação das ideias do *ruralismo pedagógico* e a utilização de termos, como *ruralismo*, *ruralista* e *missão* para se referir ao trabalho do professor rural, são indícios da relevância das obras e ações de Sud Mennucci para o tratamento das questões sobre a escola rural. Nesse sentido, suas obras podem ser consideradas referências destes autores, que mobilizados por suas intenções no campo educacional e o contexto histórico construíram interpretações pessoais sobre as problemáticas que envolviam a organização da escola rural e a formação do magistério.

I- De “apóstolo” a “liderança”: as políticas educacionais para a formação do professor rural.

A partir da década de 1950, a preocupação com a escolarização da população rural, por parte do Estado brasileiro, esteve orientada pelo ideal de combate ao analfabetismo de jovens e adultos. Além disso, foi reforçado à escola rural o papel de oferecer-lhes um conjunto de conhecimentos úteis para o trabalho agrícola. A vinculação entre a alfabetização e a preparação para o trabalho correspondeu ao processo de modernização da agricultura norte-americana após a Segunda Guerra Mundial. Foram introduzidas técnicas e máquinas sofisticadas no campo que aumentavam a eficiência produtiva. O domínio de códigos da escrita e da matemática era considerado requisito para o comando das novas tecnologias empregadas na agricultura.

Nesse contexto, o Brasil estabeleceu convênios com os EUA, visando o desenvolvimento econômico e social das populações rurais. Foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha o objetivo de organizar as políticas educacionais e acompanhar as experiências realizadas nesse sentido. Os EUA ofereciam empréstimos ao governo brasileiro que deveriam ser destinados à construção de

¹⁵¹ GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” IN: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Neste capítulo, Ginzburg, analisa os métodos de investigação utilizados por Freud, pelo crítico de arte Gionani Morelli e do personagem Sherlock Holmes do escritor Arthur Conan Doyle e situa o surgimento do paradigma indiciário no final do século XIX. Nos três casos, eram utilizados os sintomas, signos e evidências para elaborar uma interpretação sobre o objeto de estudo.

escolas e melhoria das existentes, bem como organizar cursos de caráter profissionalizante e de formação de professores primários rurais. Destacamos entre os projetos desenvolvidos no Brasil, as *Missões Rurais* a *Extensão Rural*, que integraram a *Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos* do Ministério da Educação. As *Missões Rurais* tinham o objetivo de aperfeiçoar a formação de pessoal técnico em agricultura dos países parceiros. Foram implantadas a partir do convênio estabelecido entre o Ministério da Agricultura e a *Inter-American Education Foudation Inc.*. A entidade norte-americana enviava técnicos agrícolas para os países e ofereciam bolsas de estudos para que os estrangeiros participassem de cursos de aperfeiçoamento nos Estados Unidos. Já os projetos de *Extensão Rural* tinham o objetivo de oferecer cursos agrícolas às famílias rurais que visavam aumentar a eficiência produtiva. Previam a construção de infraestrutura necessária para a melhoria das condições de bem-estar social das comunidades. Os cursos eram oferecidos após as aulas regulares das escolas primárias rurais e eram ministrados por docentes especialistas em agricultura e higiene. Em suas justificativas a *Extensão Rural* via no homem rural um indivíduo carente que precisava ser assistido pelo Estado. Pretendia-se, também, promover a fixação do homem ao campo, combater à ideologia socialista e subsidiar a sustentação do processo industrial urbano. (LEITE, 2002).

Também ressaltamos o curso de aperfeiçoamento de professores primários organizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no Rio de Janeiro. O projeto também ofereceu seminários aos alunos em formação que foram ministrados, em alguns casos, por professores universitários estrangeiros. Apresentamos, ainda, a experiência de formação de professores realizada na Fazenda do Rosário em Minas Gerais e que contou com a colaboração do governo federal. A diretora da experiência foi Helena Antipoff ¹⁵².

Antes de nos determos nas especificidades do projeto realizado pelo INEP e da

¹⁵² Helena Antipoff nasceu na Rússia e formou-se em 1909 pela Escola Normal de São Petersburgo. Mudou-se para Paris onde fez o curso de bacharelado em Ciências, interessando-se pela psicologia. Atuou no Laboratório de Binet-Bisson sob a orientação de Th Simon. Realizou e acompanhou estudos sobre a medida da capacidade intelectual de crianças. Entre 1912 e 1916 formou-se psicóloga no *Institute de Science de l'Education* da Universidade de Genebra no qual especializou-se em psicologia da educação. Orientada pelo professor Édouard Claparède estagiou na *Maison de Petits*, escola anexa ao Instituto, aprofundando seus estudos sobre o desenvolvimento infantil. Em 1926 foi assistente de Claparède, atuando como professora de Psicologia da Criança no Instituto *Jean Jacques Rousseau*. Neste intervalo, retornou à Rússia para encontrar com o pai, ferido na Primeira Guerra e atuou em diagnóstico e elaboração de planos de ensino para crianças com déficit de aprendizagem. Observou que as crianças tinham aprendizagens significativas e de sua aproximação com a psicologia russa foi entusiasta de estudos a partir da realidade das crianças. Afirmava que os testes de laboratórios seriam artificiais. Em 1924 foi para a Alemanha encontrar o marido que estava exilado. Em 1929 foi convidada pelo governo de Minas Gerais e iniciou o ensino de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores instalada pela reforma de 1927. Nessa Escola instalou o laboratório de Psicologia onde desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento intelectual de crianças mineiras. Fundou a Sociedade Pestalozzi e estudou a educação rural, especial e a superdotação. Liderou, ainda, a experiência na Fazenda do Rosário na cidade de Betim. (FÁVERO; BRITTO, 1999).

Fazenda do Rosário gostaríamos de apresentar uma síntese das experiências internacionais de formação de professores que foram publicadas na RBEP. As publicações tinham o objetivo de oferecer subsídios teóricos e relatos de experiências para a organização das experiências brasileiras. O número 38 da RNEP, publicado em 1950, reuniu o maior número de textos escritos por autores estrangeiros ¹⁵³. O editorial, a partir do argumento de que a população rural, em termos educacionais e econômicos, foi colocada à margem dos interesses governamentais, que preferiram incentivar o desenvolvimento da industrialização, confirmava a expectativa de que essas experiências servissem de modelo para a elaboração de políticas educacionais brasileiras para a população rural. Os governos não teriam levado às zonas rurais e os benefícios sociais que favoreceram a vida nas cidades: “Assim, a zona rural com seus 30 milhões de habitantes ficou condenada à condição de marginalidade. Tudo isso ocorreu porque não acreditamos em fatos vividos por outros povos sem analisar as soluções utilizadas por muitas nações quando enfrentaram esses problemas” ¹⁵⁴.

Nas reflexões dos autores que escreveram sobre as experiências de Extensão Rural, Missões Rurais e de formação de professores primários, destacam os resultados positivos dos projetos. Suas narrativas, portanto, contribuem para a defesa de que o professor deveria assumir uma posição de “liderança” nas comunidades rurais. O termo nos remete à ideia de “apóstolo” utilizada por Sud Mennucci. No entanto, o primeiro sugere uma perspectiva técnica e científica sobre a formação. O professor munido de seus conhecimentos teria a capacidade de atuar eficientemente no ensino primário, articulando noções sobre a realidade do trabalho agrícola com o ensino geral, e orientar a comunidade em projetos de organização do trabalho de modo a contribuir com o seu desenvolvimento social e econômico. O segundo apresenta um sentido religioso, pelo qual se exige à sua identificação com o meio e com o modo de vida da população. Este seria um requisito para que pudesse disseminar conhecimentos úteis para o trabalho através da escola.

Os autores em seus relatos sobre as experiências internacionais concordam que a escola rural deveria organizar o ensino tendo como referência o trabalho agrícola. Os professores da Universidade de Columbia, Margaret Read, Edmundo de S. Brunner e Yang Hsin-Pao eram defensores dessa perspectiva de organização dos programas de ensino para a alfabetização de adultos e para os cursos oferecidos pela Extensão rural nos Estados Unidos. No entanto, os autores consideravam que era preciso lançar um olhar investigativo sobre o

¹⁵³ Os números 37 e 39 também apresentam textos de relatos de experiências estrangeiras que foram incorporados em nossas análises sobre o perfil de “liderança” do professor rural.

¹⁵⁴ Populações marginais e educação. *Educação*. Vol. XIV, nº38, Janeiro/abril, 1950, p. 03. (Editorial).

papel do trabalho na cultura da população rural para encontrar formas eficientes de ensino.

Margaret Read defendia que a escola não poderia se restringir ao ensino de técnicas para o trabalho agrícola. Para a formação de “monitores” que atuariam na alfabetização de adultos, propunha estudos sobre a adaptação dos programas e das técnicas de ensino às necessidades e possibilidades de aprendizagens dos indivíduos. Isso requereria “um profundo conhecimento da localidade e da sociedade em que se efetua o trabalho”¹⁵⁵. Afirmava que os “monitores” deveriam entrar em contato com “investigadores sociais” da realidade rural para que compreendessem a utilidade das informações coletadas. Nesse sentido, o investigador:

[...] tem que ser bastante competente e experimentado em matéria de sociologia; tem que colocar seus conhecimentos à disposição da equipe de monitores, para que esses possam ajudá-los a reunir dados úteis e saibam não só completar a sua própria documentação sociológica sobre a região em estudo, mas ainda aplicar o resultado de suas atividades nas modificações sociológicas e econômicas de que serão testemunhas.¹⁵⁶

A partir da importância conferida às rigorosas investigações sociológicas sobre as populações rurais, Read destacava a necessidade de que os “monitores” identificassem como o trabalho expressava a experiência das comunidades rurais. O objetivo seria desenvolver nos alunos a habilidade de analisar a prática, os conhecimentos transmitidos e avaliassem seu valor para a vida prática:

É preciso, com efeito, não esquecer de que esses possuem uma experiência pessoal: ganham a vida, vivem em família ou clã, ou se organizam para determinados fins. Todo o ensino teórico e prático deve repousar sobre essa experiência e os adultos devem ser encorajados a tomar consciência dessa experiência, a confrontá-la com as novas idéias que lhes são apresentadas e a examinar os possíveis resultados da adoção das novas diretrizes que lhes são propostas.¹⁵⁷

Nesse sentido, Brunner destacava que o professor da *Extensão Rural*, “[...] deve trabalhar com a cultura existente, suas tradições, costumes e valores. [...]. As modificações que seu programa procura introduzir devem ser racionalizadas em termos do que já é aceitável pela população e como um avanço lógico para um estágio superior”¹⁵⁸.

Para Yang Hsin-Pao a população rural era avessa à escola. Afirmavam que era inútil e

¹⁵⁵ READ, Margaret. A formação especializada de professores em Educação de Base. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XIII, setembro/dezembro, 1949, nº 37, p. 61.

¹⁵⁶ Ibid., p. 62.

¹⁵⁷ Ibid., p. 62.

¹⁵⁸ BRUNNER, Edmund S. A educação de adultos através do Serviço de Extensão Rural dos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XV, nº39, Maio/agosto, 1950, p. 15.

nociva à segurança da comunidade, pois o que se ensinava não tinha “[...] relação direta com a maneira pela qual os camponeses ganham sua vida” ¹⁵⁹. Além disso, considerava que, quanto mais as pessoas estudavam, mais se distanciavam da terra: “Um homem instruído é uma nova perda para a produção e um aumento do fardo que pesa sobre a população” ¹⁶⁰.

Para explicar esse posicionamento, considerava que as dificuldades de acesso aos meios de comunicação, como o rádio, e de infraestrutura de estradas, não permitia que a tivessem trocas culturais. Essa situação fortalecia uma cultura orientada pelos costumes e tradições. Ao perceberem que os saberes transmitidos pela escola satisfaziam o modo de vida das classes economicamente privilegiadas, atribuíam pouco valor ao ensino. O autor incorporava em seu discurso a ideia de que à “classe dominante” interessava uma postura avessa da população rural em relação à educação, pois assim “[...] desejava preservar a sua situação, elevando barreiras, a fim de reservar o privilégio especial da educação a um pequeno número de eleitos, e de afastar o mais possível a massa rural da escola e da educação” ¹⁶¹.

Como uma solução para esse embate, estabelecia uma lista de conteúdos e objetivos que tornassem o ensino atraente, principalmente para os adultos. Resumidamente podemos citar alguns: cuidados com a saúde; formação moral e cívica, que desenvolvesse o sentimento nacionalista; aproveitamento das horas de lazer; economia doméstica rural; incentivar a cooperação entre os trabalhadores, a partir da fundação de associações, sociedades, clubes, feiras de caráter agrícola e artístico; utilização e preservação da terra; administração e métodos científicos de produção agrícola; combate à insetos e pragas presentes nas plantações.

Identificamos que, entre os objetivos, havia a necessidade de construir a consciência da importância do trabalho agrícola para a sociedade e a fixação do homem a terra. No item 4, o autor destacava: “a) fazer compreender claramente aos habitantes que eles pertencem todos a uma sociedade única, fundada sob um sistema de relações mútuas. b) fazê-los ter consciência dos valores e das vantagens inerentes a vida campestre [...]” ¹⁶². Yang Hsin-Pao sugeria que todo esse empreendimento considerasse a realidade das fazendas, lares das pessoas, de modo que os cursos fossem adaptados:

[...] aos hábitos dos alunos de acordo com as necessidades das comunidades. Neles ensinar matérias que estejam em relação direta com

¹⁵⁹ HSIN-PAO, Yang A educação de adultos nas comunidades rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XIV, nº 38, Janeiro/abril, 1950, p. 09.

¹⁶⁰ Ibid., p. 09.

¹⁶¹ Ibid., p. 06.

¹⁶² Ibid., p. 13.

modos de vida e trabalhos do campo. [...] dar a população ocasiões de expressar seu respeito e seu apego as tradições familiares e locais, de que elas tem justo orgulho ¹⁶³.

Na experiência do Centro Social de Jibrail, comunidade localizada no Líbano na fronteira com a Turquia, o objetivo foi combater a miséria na qual a população se encontrava. Seria oferecida a formação primária para as crianças e jovens e cursos promovidos pela *Extensão Rural*. Para M. Khoury, a escola primária e seus programas deveriam ser organizados segundo a realidade econômica, social e cultural da população.

Na sugestão de conteúdos para o programa da escola primária rural é possível perceber a preocupação de que a “cultura” da população fosse considerada no ensino:

1) Destreza ou habilidade profissional, ex. agricultura, horticultura, criação de animais, etc.; 2) habilidades acadêmicas – capacidade de manejar o árabe e a matemática eficientemente; 3) geografia econômico-social; 4) indústrias agrícolas; 5) construção simples e reparos de utensílios agrícolas e cosméticos; 6) saúde; 7) jogos e recreação; 8) **relações de família**; 9) **destaque da cultura rural nativa**, história do Líbano, civismo, etc.; 10) religião ¹⁶⁴. (Grifo nosso).

Em dois casos, foi destacada nos textos a necessidade de organização das escolas primárias segundo as características do trabalho da população rural. No texto “Núcleos Escolares no Peru”, que não indica o seu autor, e o de Guillermo Bonilla y Segura, que analisou as experiências das Missões Culturais realizadas no México, **discute-se** a formação especializada de professores para as escolas primárias rurais.

No primeiro, identificamos que não havia interesse em compreender o trabalho como uma manifestação cultural das populações indígenas rurais. Associavam-se os hábitos religiosos das comunidades indígenas Quichua e Aimanara, do Peru, por exemplo, à pobreza em que se encontravam:

Mesmo a coca, mastigada com tanta satisfação e que o sentir fortes apesar da deficiência alimentar é também veículo de presságios. [...] O vôo das aves, o aspecto das rochas, os ruídos da noite, a côr da águas, fenômenos cuja origem para nós tem um singela explicação, constituem para eles agouros do porvir. As colinas têm espíritos, a quem adoram e fazem oferendas ¹⁶⁵.

¹⁶³ HSIN-PAO, Yang A educação de adultos nas comunidades rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XIV, nº 38, Janeiro/abril, 1950, p. 14.

¹⁵⁰ KHOURY, M. O centro social da comunidade rural de Jibrail. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Vol. XIV, nº39, Maio/agosto, 1950, p. 44.

¹⁶⁴ Ibid., p. 43.

¹⁶⁵ Núcleos escolares no Peru. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Vol. XIV, nº38, Janeiro/abril, 1950, p. 33.

Sob o argumento de que o ensino era “enciclopédico” e “tradicional”, alertavam para que o trabalho do professor primário fosse estendido para a esfera do desenvolvimento social, e, portanto deveria ser especializado: “O mestre não poderia limitar-se a ensinar disciplinas acadêmicas. Sua tarefa se alargaria, convertendo-se não só em trabalho didático, mas também social. [...]. Necessitam eles de preparação especial, para desempenhar efetivamente uma jornada dessa índole” ¹⁶⁶. Foram criados cursos de especialização em agricultura e higiene para os docentes, no quais recebiam orientação pedagógica, aprenderiam sobre ética profissional e se dedicariam à preparação de planos de aula, materiais didáticos e a organização de clubes agrícolas.

Guillermo Bonilla y Segura fez um estudo histórico sobre as ações do governo revolucionário mexicano de 1910 para o desenvolvimento das escolas rurais. A construção sistematizada de escolas, criação de cursos Normais Rurais e *Missões Culturais* foram as principais iniciativas pelas quais se objetivava oferecer instrução adequada às características da população rural que contribuísse para suas atividades agrícolas.

As *Missões Culturais* ofereceriam cursos aos professores até que a formação em Escolas Normais Rurais fosse uma realidade. Na primeira fase de funcionamento das *Missões* (1926 – 1938) podemos perceber que os cursos buscavam oferecer uma formação que articulasse conhecimentos pedagógicos aos específicos sobre a realidade rural. O programa de estudos:

[...] abrangia algumas noções de pedagogia, a técnica de ensinar os diversos dialetos nacionais (leitura, escrita, ortografia e composição), aritmética, ciências sociais, música, canto ginástica, esportes, agricultura, criação de animais, pequenas indústrias rurais, higiene, pronto socorro e trabalhos domésticos. [...] favorecer a eclosão de um espírito de otimismo fecundo e de confiança pelo Renascimento do México pela educação. ¹⁶⁷

Na segunda fase que iniciou em 1943, os programas privilegiaram os aspectos históricos, geográficos e culturais das comunidades rurais. É possível perceber no relato do autor de que a formação em pedagogia cedeu espaço para a preocupação com os conhecimentos em agricultura. A disseminação de conhecimentos sobre agricultura, técnicas de produção, comercialização de produtos objetivavam promover a melhoria das “[...]”

¹⁶⁶ Ibid., p. 37.

¹⁶⁷ Guillermo Bonilla y Segura. As *Missões Culturais* no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XIV, nº38, Janeiro/abril, 1950, p. 52.

precárias condições de vida da população rural”¹⁶⁸.

Nas Missões, trabalharam professores com comprovada experiência de ensino e especialistas em pequenas indústrias e trabalhos manuais. Eram encarregados de oferecer ao magistério conhecimentos sobre a economia rural. Os docentes aprenderiam sobre a produção de perfumes, sabão, conservas de frutas e legumes, entre outros conhecimentos ligados à produção agrícola. Além de professores normalistas com experiência comprovada em escola rural, as missões seriam formadas por especialistas em:

[...] agricultura, estudantes de medicina ou enfermeiras, professoras de ensino doméstico, treinadores de jogos, professores de música, carpinteiros, pedreiros, assim como técnicos em ofícios e indústrias indispensáveis, encarregados de ensinar a melhor maneira de aproveitar as matérias primas de que a comunidade dispõe.¹⁶⁹

Podemos perceber que nas experiências internacionais, da vinculação entre o ensino primário e a alfabetização de adultos emergia o perfil de um professor que fosse comprometido com a comunidade rural. Exigia-se que dominasse conhecimentos sobre a cultura e o trabalho agrícola sob a justificativa da melhoria da eficiência do ensino. É nas reflexões de Lourenço Filho sobre a formação de professores rurais no México que problematiza o perfil do magistério como “liderança” da população rural.

Lourenço Filho realizou um extenso estudo histórico sobre a formação de professores rurais das chamadas Escolas Normais Regionais criadas no México desde 1922. A expectativa era de que os professores primários se tornassem “líderes sociais” das comunidades rurais e incentivassem o seu desenvolvimento econômico. Neste sentido, os cursos com duração de dois anos: “[...] dariam preparação geral, ou literária e, profissional ou pedagógico-social, além de orientação para trabalhos práticos de agricultura, pequena criação, ofícios e indústrias”¹⁷⁰. Há uma preocupação entre as disciplinas voltadas para o trabalho e as pedagógicas.

Para os professores diplomados seriam oferecidos um curso de aperfeiçoamento com duração de 4 meses nos quais se destacam a ação social e os conhecimentos sobre agricultura:

- 1º) *Período* – Língua Nacional; Cálculo numérico e desenho e numérico; Práticas Agropecuárias; Ensino Industrial; Ação Social;
- 2º) *Período* – Princípios da educação aplicados à escola rural;

¹⁶⁸ Ibid., p. 53

¹⁶⁹ Ibid., p. 54.

¹⁷⁰ FILHO, M.B. Lourenço. A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Vol. XVII, nº45, Janeiro/março, 1952, p. 1254

Língua Nacional; Elementos de Geografia econômica do México; Cálculo aritmético e Geométrico; Práticas agropecuárias; Ensino Industrial, Ação Social;

3º) *Período* – Práticas agropecuárias; Noções de História do México; Organização do Trabalho nas escolas rurais; Noções de economia Rural; Ação Social;

4º) *Período* – Práticas agropecuárias; Laticínios; Ensino Industrial; Educação Cívica; Noções de Higiene e Medicina Rural. ¹⁷¹

Lourenço Filho identificou que a ação social foi a marca do desenvolvimento da educação rural, na medida em que o governo revolucionário assumiu em seu projeto político o combate à pobreza das comunidades rurais indígenas. No entanto, apontava uma posição diferente do próprio governo mexicano, especificamente do ministro da Educação Puig Casauranc, sobre o papel de “liderança” do professor na comunidade rural. Para o México, essa posição poderia causar problemas ao governo revolucionário se fosse vinculada a uma posição partidária questionadora do seu poder político.

Um dos resultados da manifestação dessa liderança e, principalmente, do que o governo considerava desvio das ideias socialistas foi a perseguição e condenação à morte de professores rurais: “Em consequência muitos mestres primários foram sacrificados, passando a ter a causa do ensino rural, ao lado dos seus apóstolos, também os seus mártires” ¹⁷².

Apesar dos elogios às ações governamentais sobre a educação rural e as ações sociais no campo, Lourenço Filho apontava a necessidade de o México promover a industrialização para diversificar a economia do país. Esta ação resultaria, na sua visão, em ponto de equilíbrio econômico, na medida em que os produtos importados pudessem ser produzidos no país devido à grande oferta de matéria-prima: “O México, dadas as condições referidas, entre as quais a da concentração urbana, a industrialização se mostrava realmente como a das mais indicadas, senão a mais indicada” ¹⁷³.

No Brasil, o projeto de formação de professores do INEP se configurou numa política nacional para o desenvolvimento da educação rural. O professor norte-americano Robert. K Hall apresentou na RBEP um relatório com suas observações sobre o curso de formação de professores para as escolas rurais localizado no Rio de Janeiro ¹⁷⁴. Hall apresentou uma visão positiva da formação de professores e destacava a sua contribuição para a sua fixação no campo. Primeiramente porque os candidatos à carreira seriam selecionados dentre as

¹⁷¹ Ibid.p. 125.

¹⁷² Ibid., p. 126.

¹⁷³ Ibid., p. 174.

¹⁷⁴ Robert K. Hall realizou, ainda, uma visita técnica ao estado de Sergipe, no qual o INEP mantinha um projeto de construção de escolas rurais.

comunidades rurais, por isso tinham melhor compreensão sobre a vida no campo. Em segundo lugar, a localização das Escolas Normais Rurais no campo evitaria que o normalista tivesse contato com a cidade e se tornasse muito “sofisticado” e “urbanizado”. E por fim, a construção de moradia para o professor próximo à escola era um grande incentivo para a sua permanência na zona rural.

O professor fez uma série de sugestões ao programa do INEP prevendo o seu aperfeiçoamento, das quais destacamos a aceleração da formação de professores. Essa medida previa que o número de diplomados pudesse assumir a regência nas escolas rurais que estavam sendo construídas pelo INPE e que somavam 4.600 estabelecimentos em 1950. Sobre o perfil do professor formado Robert Hall sugeria os conteúdos que deveriam ser oferecidos nos cursos. Percebemos o interesse de que o magistério dominasse os fundamentos teóricos para que pudesse adequar os programas de ensino das escolas e as metodologias de ensino à econômica rural. Dispensava os conhecimentos em psicologia, sociologia e história aos professores por considerar que não possuíam “capacidade” para acompanhar a sua reflexão e aplicação prática:

- 1) matérias técnicas e metodologia, destinada dar ao professor uma técnica específica útil na escola e 2) cursos amplos e gerais destinados a dar ao professor nova consciência e visão do papel da escola na comunidade local, na economia do país e no cenário nacional. Não creio que o curso deva incluir cursos formais de psicologia, sociologia, história e disciplinas semelhantes – uma vez que a interpretação e aplicação prática dessas disciplinas, na vida cotidiana da escola parece estar muito acima da capacidade dos professores-alunos.¹⁷⁵

Sugeria, também, que tantos os programas de ensino das escolas primárias, quanto os das Escolas Normais Rurais fossem construídos pelos professores em colaboração com representantes das comunidades locais e autoridades políticas. Deveriam dar “[...] maior atenção à agricultura prática – jardinagem, criação de animais, etc. também devem incluir o ensino de indústrias domésticas de produtos vendáveis a fim de aumentar a renda do agricultor [...]”¹⁷⁶. Também incluía conteúdos que contribuíssem para o melhoramento da higiene e da saúde coletiva, o combate às epidemias e doenças comuns como a malária. Interessante observar que o autor defendia a inclusão de conteúdos referentes à história,

¹⁷⁵ HALL, Robert King. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Vol. XIV, nº38, Janeiro/abril, 1950, p. 121.

¹⁷⁶ Ibid., p. 122.

geografia, língua portuguesa e aritmética em projetos que estimulassem a formação cívica:

As disciplinas de classe, língua pátria, aritmética, história e geografia devem ceder lugar a um projeto de metodologia em que os alunos aprendam as matérias instrumentos como parte integrante de projetos muito mais amplos e gerais relativos da vida cívica e da formação a assuntos da vida familiar, profissional.¹⁷⁷

A partir de sua participação no Seminário de Educação Rural do INEP reiterava que os candidatos para os cursos Normais Rurais deveriam ter origem rural e, preferencialmente, serem mulheres. Argumentava que teriam maior disponibilidade para cuidar de crianças, seriam capazes de viver com o salário de solteiras, enquanto os homens tinham suas obrigações com a família e lhes sobriariam poucos recursos. Acreditava ser uma vantagem atrair às mulheres ao nível superior na área educacional já que os homens se interessavam por outras carreiras. Ressaltava que deveriam pertencer à classe média local, pois teriam uma base cultural que as permitiria realizar trabalhos na agricultura e, ao mesmo tempo, conseguir uma posição de destaque e de liderança na comunidade. Seriam eliminadas as candidatas que tinham origem nas classes inferiores, pois não tinham “preparo cultural” necessário para o trabalho, e as das classes “superiores”, que não estariam dispostas ao trabalho prático na lavoura.

Para a seleção dos professores das Escolas Normais Rurais também sugeria que tivessem origem rural, conhecessem profundamente a realidade local e seus problemas, possuíssem longa experiência nas escolas primárias, serem conhecedores das matérias ensinadas no curso elementar. Descartava que tivessem conhecimentos em Sociologia e Psicologia. Recomendava que não fossem “[...] servilmente escravos da metodologia e dos programas tradicionais”. Deveriam ser professores e não pesquisadores: “(Não seria tão importante possuir altos diplomas universitários como seria o caso nas escolas urbanas)”¹⁷⁸.

Quanto aos programas as Escolas Normais Rurais sugeria que fossem elaborados com a participação de professores e autoridades políticas locais, porém deveriam ter um conjunto de conhecimentos mínimos reconhecidos pelo Ministério da Educação para que pudessem conceder a licença para a profissão. Para Hall, a formação deveria privilegiar algumas áreas de conhecimento e a partir delas definir as disciplinas e os seus conteúdos. A primeira área nos chamou a atenção, pois previa que se incentivasse o desenvolvimento da personalidade e

¹⁷⁷ Ibid., p. 124.

¹⁷⁸ HALL, Robert King. Educação Rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Vol. XIV, nº39, Janeiro/abril, 1950, p. 23.

das capacidades culturais da população. Seria composta por disciplinas que privilegiassem a produção científica do homem, sua relação com a natureza, arte e estética, organização social e política e a saúde: História, Antropologia, Economia, Ciências Físicas e Biológicas, Literatura, Música, Contabilidade, Ciência Política, Educação Cívica, Ética, Filosofia, Religião, Direito, Saúde, Higiene, Biologia e Psicologia.

Os cursos forneceriam teorias gerais sobre educação, técnicas de pesquisa e de metodologia de ensino. Esta última seria orientada pela “escola ativa, metodologia de projetos, experiências de trabalhos práticos, administração escolar democrática, cooperação e integração da vida da comunidade, práticas similares modernas de educação numa sociedade democrática”¹⁷⁹. Seria sua responsabilidade inserir os alunos em experiências reais de ensino, trabalhos práticos em agricultura e indústrias locais rentáveis como os trabalhos artesanais.

Robert Hall fazia, ainda, uma avaliação sobre os cursos de emergência destinados aos professores leigos e de especialização oferecidos àqueles formados em Escolas Normais. No primeiro caso, afirmava que se concentravam em conhecimentos mais teóricos do que práticos e tinham tendência em recrutar “[...] pessoal muito inferior ao padrão exigido dos candidatos a cursos regulares – pessoas idosas, professores formados por métodos tradicionais de escolas antiquadas, pessoas traídas por outros motivos estranhos ao ensino (dinheiro, piedade religiosa, fuga de outras situações, etc)”¹⁸⁰. No segundo, acreditava que deveriam ser realizados por professoras formadas em cursos Normais Rurais, pois a formação em Normais urbanas prejudicaria o ensino nas escolas rurais mesmo que o aluno tivesse origem rural: “[...] o fato de ter durante um tempo num centro urbano tende para tornar a diplomada numa Escola Normal urbana psicologicamente inadequada para regressar a uma vida integrada na comunidade rural”¹⁸¹. Nesse sentido, os cursos de especialização deveriam possuir um ano de duração e ensinar técnicas de agricultura ao professor.

As reflexões de Robert King Hall são acompanhadas por ideias que visavam melhorar as condições de vida do professor na área rural. Gratificações, estabilidade, ajuda de custo para viagens às reuniões e cursos, redução de preços de passagens, moradia anexa à escola com mobílias adequadas ou gratificação especial para custear a sua estadia, permissão para consumir os alimentos produzidos na horta da escola, instalar um rádio para que tivesse acesso às informações, incentivar a construção de bibliotecas nas escolas, bolsas de estudo para frequentar cursos como o oferecido pelo INEP no Rio de Janeiro e realização de viagens

¹⁷⁹ Ibid., p. 26.

¹⁸⁰ Ibid., p. 30.

¹⁸¹ Ibid., p. 31.

educativas. Um exemplo citado de destino a ser visitado seria a Argentina. Vale ressaltar que Mennucci promovia com os professores associados ao CPP viagens de férias à Argentina que também serviam para a observação do sistema de ensino daquele país.

Em 1953, Lourenço Filho realizou um estudo comparativo com o objetivo de avaliar a formação de professores rurais realizada na primeira Escola Normal Rural do país criada em Juazeiro do Norte (1934), no Ceará, e a da Fazenda do Rosário (1948) localizada no município de Betim, em Minas Gerais. É a partir de suas reflexões que temos notícias sobre o desenvolvimento das atividades na segunda experiência como política que estava sendo incorporada pelo governo federal.

Acerca da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, Lourenço Filho considerava dois pontos negativos sobre a experiência: estava localizada no espaço urbano e os alunos possuíam origem citadina. A maioria, posteriormente à formação, teria trabalhado em escolas urbanas, contradizendo as expectativas e objetivos do curso. Já a experiência da Fazenda do Rosário era considerada por Lourenço Filho de “moldes mais amplos”.

Uma das suas atribuições seria realizar a readaptação, ao ambiente rural, de crianças e adolescentes considerados “deficitários”. Funcionava em regime de internato e possuía escolas primárias, posto médico, uma floricultura, oficina de tecelagem e tapeçaria e instituições que estimulavam o cooperativismo e a recreação. Também possuía campos de cultura para as práticas agrícolas e lavouras especializadas que eram destinadas à produção comercial.

Relatou a existência de três tipos de cursos: cursos intensivos de férias ou de suficiência (duração 1 mês); regionais de treinamento (duração de 4 meses); aperfeiçoamento (duração de três meses) e regulares (dividido em dois cursos com duração de 2 anos). Os cursos regulares correspondiam à formação em Escolas Normais Rurais. Observamos que os programas e conteúdos de todos os cursos visavam fornecer conhecimentos e habilidades para a escrita e leitura, aprendizagem de técnicas e noções sobre economia e comércio rural, saberes sobre o solo, higiene, saúde e formação moral e cívica. Privilegiavam o desenvolvimento de atividades práticas.

Os cursos regulares funcionavam em regime de internato, semelhante ao dos seminários religiosos. Os alunos eram divididos em “conselhos de estudantes” e ficavam responsáveis por organizar o alojamento, as relações sociais, a alimentação, as compras, os meios de comunicação e elaborar a organização dos estudos. Seguiam uma escala de tarefas durante ao final do dia era lido um relatório de atividades, no qual era registrado desde as condições do tempo até as discussões em aula. Os alunos possuíam também uma caderneta

para anotar as impressões pessoais sobre as aulas e de suas aprendizagens. Juntamente com os professores obedeciam a uma lista de horários que definiam as atividades em aula, o despertar pela manhã, o banho, as refeições, aulas e reuniões.

Para Lourenço Filho, o programa de ensino da disciplina de Geografia poderia, a partir do esforço do professor que a ministrava, fornecer conhecimentos sobre a realidade econômica, social e cultural da população. Nesse sentido, os conteúdos poderiam ser adequados às características locais e regionais das comunidades. Previa-se o estudo do solo e das diferentes formas humanas de sua ocupação, clima, relevo, vegetação, hidrografia, tipos de habitações, saúde, regime agrário, exportação de produtos, população, usos e costumes da região.

No que diz respeito às questões sobre a saúde, Lourenço Filho elogiava as práticas que serviam para descrever as doenças, epidemias, práticas de higiene e as deficiências da alimentação. Afirmava que foram estudos que contribuiriam para a prática do professor e possuíam uma relevância social para a superação dos problemas relacionados que atingiam a população rural. Propunha que os conhecimentos relativos ao trabalho agrícola e à saúde no ambiente rural deveriam ser incluídos a pretexto de identificação dos problemas vivenciados pelas comunidades rurais. Reiterava sua posição de que o ensino não deveria ser profissionalizante, mas oferecer conhecimentos que tivessem relações com as demandas da população em relação ao trabalho agrícola:

Mais que simples preparação agro-técnica, o que se lhes procura dar é essa compreensão. É pelo aspecto da saúde, por exemplo, mediante a alimentação mais adequada, que a idéia das hortas escolares pode e deve ser apresentada; é pelo aspecto de melhoria geral da população que a idéia de melhoria da exploração da terra deve surgir; e assim por diante.¹⁸²

Afirmava que a seleção de candidatos ao magistério rural privilegiar a sua origem rural foi o diferencial da experiência realizada na Fazenda do Rosário. Nesse sentido, os cursos regularem se constituíam em “[...] “um centro de organização rural” para que pudesse inspirar o espírito de comunidade [...]”¹⁸³. O que a afirmação de Lourenço sugere é de que a identificação do normalista com o meio seria um requisito para que a formação atingisse o objetivo de promover o progresso social e econômico das comunidades rurais.

As experiências estrangeiras e as brasileiras sobre a formação de professores rurais destacaram as necessidades de vinculação entre o ensino primário e a alfabetização de adultos

¹⁸² FILHO, M.B. Lourenço. A preparação de docentes para as escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Vol. XX, nº 52, Outubro/dezembro, 1953, p. 95.

¹⁸³ Ibid., p. 101.

à conhecimentos relacionados ao trabalho agrícola, bem como a formação especializada do magistério rural. Na maioria delas destacou-se o papel dos professores como incentivadores ou “líderes” das comunidades e que deveriam trabalhar para o seu desenvolvimento econômico e social. O perfil do professor como “apóstolo” como foi defendido por Sud Mennucci é substituído pelo a do professor “liderança”. No entanto, é possível perceber que, embora a nomenclatura atribua um sentido técnico e científico ao termo “liderança”, desqualificando o significado religioso atribuído ao “apóstolo”, que remete à vocação, ao sacrifício para a disseminação de uma ideal, nota-se que as funções atribuídas a ambos são muito semelhantes. Tanto ao “apóstolo”, quanto ao “líder” era sua responsabilidade o cuidado com o ensino elementar e a introdução de temas, assuntos e atividades relacionadas à organização do trabalho agrícola. Embora Lourenço Filho questionasse o potencial político partidário do professor como “liderança”, a defesa, pelo autor, da sua identificação com o meio pela origem rural parecia satisfazer esse princípio, na medida em que o envolvimento do professor com a comunidade rural seria positivo para o ensino e o incentivo ao trabalho no campo.

II- As apropriações das ideias ruralistas de Sud Mennucci no campo educacional.

Entre 1949 e 1956 ocorreu uma alta da inflação decorrente do elevado preço do café no mercado internacional, que por sua vez estava regulado pela baixa de sua produção. O encarecimento do custo de vida da população serviu de justificativa para a eclosão de greves dos trabalhadores que exigiam a melhoria dos salários. A campanha salarial liderada pelo CPP estava inserida nesse movimento de reivindicações dos trabalhadores. Na tentativa de controle do operariado, o governo tentou estabelecer uma relação próxima com sindicatos, culpando os “especuladores e os gananciosos” pela crise econômica. Outro aspecto que destacamos desse período é o fortalecimento de uma política econômica para o desenvolvimento industrial do país. Foram realizados investimentos públicos financeiros em infraestrutura: construção de estradas, ampliação da produção de energia elétrica, reequipamento da marinha mercante e dos portos, e a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). Este último incorporou em seus objetivos a tarefa promover a diversificação da indústria. Após o episódio do suicídio de Vargas, Juscelino Kubitschek assumiu a presidência em 1955 e deu continuidade à política industrialista brasileira. (FAUSTO, 1995).

Nesse sentido, é preciso estar atento ao modo como os autores mobilizam as ideias de Mennucci, articulando ao seu objeto de análise e à sua posição na hierarquia do campo educacional, bem como elaboram as suas ideias sobre a escola e a formação de professores rurais. Ao realizar a leitura dos textos nas revistas educacionais identificamos duas referências ao nome de Sud Mennucci que foram realizadas por Lourenço Filho e pela professora Angela Sodero Pousa de São Paulo, a propósito da formação especializada de professores rurais.

Lourenço Filho concordava com a existência de cursos específicos, todavia questionava uma formação que privilegiasse a aprendizagem de técnicas agrícolas. Em seu texto, definiu historicamente o surgimento dessa compreensão. Em suas análises teria sido na década de 1930, marcada pelos processos migratórios do campo para a cidade, que a proposta ganhou força. Teria sido no estado do Ceará, afetado pelo processo migratório, que o papel da escola rural foi redimensionado para que objetivasse a fixação do homem no campo. Afirmava que desde 1932, o Ministério da Educação estabelecia acordos com inspetorias agrícolas regionais e grupos escolares, fomentando a discussão sobre a aprendizagem de técnicas agrícolas pelos professores primários. Somada a essa perspectiva, a preocupação do Estado desde 1922 com as ações de melhoria sanitária das zonas rurais levou a compreensão de que no âmbito da educação popular elas poderiam ser efetivadas com eficiência. Foi a partir da percepção de que o professor deveria possuir conhecimentos em técnicas agrícolas e contribuir com a disseminação de conhecimentos de higiene e profilaxia que teria sido criada a experiência da Escola Normal de Juazeiro do Norte, em 1934. Desse marco, teria se constituído um “movimento de *ruralização do ensino*”¹⁸⁴.

Em nota de rodapé, Lourenço Filho como se fizesse uma correção de seus argumentos, afirmava: “Essa ideia tinha sido exposta, aliás, já no começo do século por pensadores sociais tais como Silvio Romero e Albeto Tôrres. Deram-lhe maior eco o sanitarista Belizário Pena e o educador **Sud Mennucci**”¹⁸⁵. Nota-se que à Mennucci é atribuído papel de divulgador das ideias ruralistas de Alberto Torres. Interpretação questionadora dos textos de caráter personalista que circularam na *Revista do Professor* e que apontavam a originalidade do seu pensamento e a sua vanguarda na apropriação das ideias ruralistas de Albeto Torres para o ensino. Identificamos que havia o interesse de Lourenço Filho em colocar Sud Mennucci à sombra de sua atuação no campo educacional. Isso se revela quando, na sequência do texto,

¹⁸⁴ FILHO, Loureço. A preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XX, nº 52, Outubro/dezembro, 1953, p. 66.

¹⁸⁵ Ibid., p. 66. (grifo nosso).

afirmava-se juntamente com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira como questionadores da orientação profissionalizante que o grupo ruralista atribuía ao ensino:

No entanto, tendência diversa, com relação à matéria, começava a formar-se e a ser exposta por alguns professores universitários e outros pensadores sociais. [...] Não se poderia admitir a fórmula simplista de que a escola elementar pudesse “fixar o homem no campo”, desde que ensinasse, ou se pretendesse ensinar às crianças, rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde. Muito embora toda e qualquer escola primária deva ter em conta o ambiente em que trabalhe, e seja desejável e necessária a preparação dos mestres nesse sentido, não se deverá pretender fazer nela nenhum *ensino de caráter profissional*.¹⁸⁶

Percebemos que Lourenço Filho utilizava a sua posição como professor universitário para desqualificar o pensamento e as ações de Sud Mennucci. É uma referência ao episódio no qual a indicação de Mennucci para uma cadeira no Departamento de História da USP foi rechaçada em artigos no jornal *O Estado de S. Paulo* sob a alegação de que contrariava a determinação aprovada pelo Conselho Universitário de que era preciso um concurso público. Outro argumento fazia referência ao seu título de professor complementarista, considerado de baixo valor no campo educacional. Também questionava a representação de Mennucci como sociólogo, historiador e educador competente quando o colocava fora do grupo de “pensadores sociais”.

Para o enfrentamento da organização do trabalho no campo, Lourenço Filho apresentava posição semelhante à de Sud Mennucci defendida no livro *Crise Brasileira de Educação*: “[...] reforma do regime agrário; desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola como de distribuição de crédito, melhorias das vias de comunicação e serviços de assistência [...]”¹⁸⁷. Afirmava que essas medidas estavam coerentes com as que a UNESCO teria definido em seus programas.

A professora Angela Soderó Pousa também citou Sud Mennucci em relação à formação de professores rurais. Ao considerar que existiam condições econômicas, sociais e psicológicas que diferenciavam o homem rural do que habitava na cidade, apontava ser positiva a diferenciação da formação do magistério. Em seus argumentos as crianças rurais estavam sujeitas às doenças por falta de cuidados dos pais. Aprendiam técnicas de produção a partir da imitação do trabalho dos mais velhos e que não eram eficientes. Afirmava, ainda, que não eram “acostumadas a pensar” e quando entravam em contato com os professores e

¹⁸⁶ Ibid., p. 66. (grifo do autor).

¹⁸⁷ Ibid., p. 66.

com o que acontecia nas cidades:

[...] em que as condições de saúde, higiene, de desenvolvimento mental – que é favorecida pelos muitos e variados estímulos próprios das cidades que forjam situações a resolver – são superiores, somos forçados a concluir que a realidade pedagógica no campo é formada por um conjunto de indivíduos imaturos que constituem um grupo muito diferente do grupo escolar citadino¹⁸⁸.

Diferente de Sud Mennucci, que afirmava a existência de uma mentalidade urbanista do professor e que o levava a fazer uma propaganda do conforto das cidades aos alunos, estimulando o êxodo rural, Sodero atribuía a uma incapacidade mental do homem rural a necessidade de oferecer-lhe um ensino direcionado para o trabalho na agricultura.

Parabenizava o Estado de São Paulo por realizar concurso distinto para a atribuição de aulas em escolas rurais e urbanas. Nesse sentido, “[...] os esforços de Alberto Tôres, Luiz Pereira Barreto e **Sud Mennucci** não foram em vão, e que o problema já se faz sentir de modo efetivo. Os professores rurais terão de ser educados em escolas especializadas, onde estudarão profundamente o meio rural”¹⁸⁹. Na expectativa de que Piracicaba recebesse um curso Normal Rural “justo e necessário”, Angela Sodero demonstrava sua familiaridade com as análises de Sud Mennucci de que o país tinha uma “vocaço agrcola”. Afirmava que tambm era justa “[...] a multiplicaco de escolas para a formao de professores especializados em ruralismo num pas eminentemente agrcola como o Brasil”¹⁹⁰.

Durante a leitura dos demais textos identificamos algumas posices prximas s defendidas por Mennucci pelos quais afirmava a vinculao entre o ensino primrio e o trabalho agrcola, a especializao dos professores e a representao do “professor apstolo”.

J nas publicaes dos autores ligados ao CPP e divulgadas na *Revista do Professor*, bem como o texto de Nomia Saraiva de Matos Cruz na revista *Educao*, havia maior relao com as ideias de Sud Mennucci. No entanto, as apropriaes tambm revelam relaes com a sua posico na hierarquia do campo educacional e o contexto histrico, revelando sua posico pessoal sobre a educao rural.

No que diz respeito relao entre o ensino primrio e o trabalho agrcola, Arnaldo Laurindo, que na poca era Superintendente do Ensino Profissional de So Paulo, preocupado com os altos ndices de analfabetismo da populao rural elogiava a *Campanha Nacional de*

¹⁸⁸ POUSA, Angela Sodero. A propsito da educao em meio rural. *Revista do Professor*. Ano XI, n 16, maio, 1953, p. 17.

¹⁸⁹ Ibid., p. 17. (Grifo nosso).

¹⁹⁰ Ibid., p. 17.

Alfabetização empreendida pelo governo federal. Sua posição era justificada pelo argumento de que a crescente modernização das técnicas de cultivo e a introdução de máquinas, que aumentariam a eficiência de produção, exigiriam que a população rural recebesse escolarização para se adequar a nova realidade.

Mennucci afirmava que os administradores políticos e do ensino tinham uma mentalidade urbanista e, que por esse motivo, não demonstravam interesse em investir na construção de escolas rurais. A Campanha, para Laurindo, seria uma forma do governo brasileiro “[...] expiar a culpa de administrações sucessivas, que permitiram a existência, no país, nos dias de hoje, de milhares de adultos que na infância não tiveram escola”¹⁹¹.

Porém, destacava que, no tocante à infância, a alfabetização não era suficiente, pois se orientada “[...] nos moldes urbanísticos também poderá produzir resultados contraproducentes, favorecendo o êxodo rural de homens alfabetizados, mas incapazes de fazer com que a terra produza abundantemente”¹⁹². Defendia, assim como Mennucci, de que era “[...] necessário que a educação primária nos campos seja, ao mesmo tempo, um trabalho paralelo de ensino das primeiras letras e de incentivo de amor a terra, do gosto pela vida rural e de difusão de conhecimentos técnicos da agricultura”¹⁹³.

Arnaldo utilizou a sua experiência na direção do Grupo Escolar no município de Batatais para afirmar que o objetivo da escola seria o de oferecer primeiramente conhecimentos sobre higiene e depois agricultura aos alunos. Relatou que as crianças iam à escola sem conhecerem hábitos de higiene, por isso chegavam às aulas sofrendo de tracoma, nome dado no período à conjuntivite, tinham vermes nos pés e cheiravam aguardente: “Foi preciso primeiro cuidar da saúde dessas crianças, curá-las, dar-lhes conhecimentos de higiene, libertá-las da depressão ou do martírio da moléstia, para depois cuidar das práticas agrícolas”.

194

A professora Noêmia Saraiva de Matos Cruz concebia que a escola primária rural teria a obrigação de ensinar práticas agrícolas para que os alunos pudessem utilizar em seu cotidiano, pois a população do campo não viveria do trabalho intelectual e, sim, “[...] do trabalho de suas mãos. Procurará recursos na agricultura, na pecuária, na indústria extrativa, nas artes manuais campesinas, etc”¹⁹⁵.

Assim como Mennucci, a autora também partia da constatação de que no campo as

¹⁹¹ LAURINDO, Arnaldo. A escola rural. *Revista do Professor*. Ano VII, n.º 03, fevereiro, 1950, p. 02.

¹⁹² Ibid., p. 02.

¹⁹³ Ibid., p. 02.

¹⁹⁴ Ibid., p. 04.

¹⁹⁵ CRUZ, Noêmia Saraiva de Matos. Educação Rural. *Revista Educação*. Vol. XXXVII, n.º 60 e 61, Setembro/dezembro, 1951, p. 20.

crianças e jovens não tinham a mesma possibilidade de acesso aos cursos profissionais do que aquelas que moravam nas cidades. Para justificar a relação entre a escola e o trabalho utilizou como referência ao Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que definia o seguinte objetivo para a escola rural: “O programa da escola primária abrangerá práticas elementares de iniciação no trabalho, adequadas ao meio, à idade e ao sexo, de forma que desenvolvam a habilidade manual, satisfação a tendência infantil para a atividade e ponham a criança em contato direto com a natureza e a realidade econômica e social” ¹⁹⁶.

A organização da escola pretendida por Noêmia S. M. Cruz previa a fixação do homem rural, assegurando uma distribuição equilibrada da mão-de-obra no campo e nas cidades. No entanto, a fixação da população no campo não poderia se constituir uma regra imutável. “Os jovens inteligentes” poderiam desenvolver nas cidades funções sofisticadas. Com essas afirmações Noêmia S. M. Cruz reconhecia que o destino da maioria da população estava ligado ao trabalho manual:

O ensino no campo deve procurar satisfazer às necessidades e às aspirações do campo. Temos que nos esforçar para que o menino lavrador seja cada vez mais lavrador para que o pequenino industrial seja cada vez mais industrial em sua pequena indústria. Mas isso não quererá dizer que se deva aprisionar o homem a terra [...] . E os jovens inteligentes que chegam do campo para a cidade são nestas, mais tarde, geralmente os que dirigem as maiores empresas e desempenham as funções mais delicadas ¹⁹⁷.

Sua posição enquanto Inspetora do Ensino Rural de São Paulo difere do relato que fez sobre a experiência orientada por ela no Grupo Escolar Rural do Buntantã, em 1936. Nela, afirmou que o trabalho com técnicas agrícolas e saberes sobre agricultura seriam um pretexto para a aprendizagem dos conteúdos estabelecidos nos programas de ensino.

Relacionado ao problema da organização dos programas de ensino da escola rural estava a questão da não adaptação do professor ao meio. Oscar Augusto Guelli, Delegado de Ensino de Jundiaí e que foi integrante da direção do CPP, atribuía às disposições físicas e morais dos professores a sua falta de interesse pelo campo. Em sua interpretação, as condições de infraestrutura e a falta de conforto também desestimulavam a sua permanência nas comunidades rurais. Afirmava que:

Não se adaptam os professores na roça porque, as mais das vezes, tudo ali se torna mais deveras infenso, inteiramente contrários às suas

¹⁹⁶ Ibid., p. 20.

¹⁹⁷ Ibid., p.20.

disposições físicas e morais, à sua educação, finalmente. Não acham alimentação adequada às suas particulares condições de saúde, não encontram domicílio que lhes dê relativo conforto e bem estar na hora de repouso ou da meditação; longe, muitas vezes dos seus, sem ao menos com eles podendo corresponder-se a miúdo, é bem de ver quão penoso se lhes torna o labor assim. [...] Muita desinteligência entre professor e proprietário ou seu preposto nasce dessa situação precária e acabrunhadora do que, propriamente, pela tendência para dissídios ou caprichos por somenos¹⁹⁸.

Mennucci atribuía à formação e à mentalidade urbanista o problema de não se adaptar ao meio. Disso, resultaria um professor que não compreendia “o modo de vida rural” e, que na busca por vantagens econômicas nas escolas das cidades pedia remoção para os grupos escolares. A fala de Mennucci está situada no contexto em que havia uma diferença nos vencimentos dos professores que trabalhavam nas escolas rurais e urbanas. Os professores rurais recebiam menos e tinham a desvantagem de ter que pagar para se hospedar próximo às escolas, uma vez que estas não ofereciam espaço para a moradia docente.

A não adaptação do professor ao meio rural também foi objeto de reflexão da professora Eunice Sales Rabello. A autora destacou que os estudos sobre a Sociologia da vida rural deveriam ser incentivados na formação do magistério, uma vez que as escolas rurais eram o destino da maioria dos professores. Em sua perspectiva, o objetivo da disciplina nos cursos das escolas normais seria o de fornecer aos docentes “[...] uma base de conhecimentos mínimos que são utilíssimos para todos que lidam com outros seres humanos e, em particular, o professor”¹⁹⁹. Explicava que a principal consequência da falta de estudos sobre a realidade rural na formação inicial do magistério produziria a rejeição da população pela escola, pois não correspondia às suas necessidades ligadas ao trabalho no campo:

Com relação à escola no meio rural, o que se observa é uma separação entre o que a escola ensina e a ocupação à que o indivíduo irá mais tarde dedicar-se. Há uma separação entre a natureza daquilo que o aluno aprende na escola e as necessidades reais para encaminhar na vida, para desempenhar com sucesso a sua função no ambiente campestre. Tanto existe essa distância entre a vida e a escola, que são constantes as afirmações por parte das pessoas daquele meio de que a escola não serve para nada²⁰⁰.

Sud Mennucci também estabelecia uma explicação sobre o desinteresse da população rural pela escola. A falta de preparo especializado do professor e sua mentalidade urbanista,

¹⁹⁸ GUELLI, Oscar Augusto. O ensino nas escolas rurais. *Revista do Professor*. Ano VII, nº 05, agosto, 1950, p. 29.

¹⁹⁹ REBELLO, Eunice Salles. Sociologia da vida rural. *Revista do Professor*. Ano XII, nº 20, maio, 1954, p. 25.

²⁰⁰ Ibid., p. 25-26.

pela qual julgava o campo um lugar de atraso, resultavam em desentendimentos do professor com a população sobre o valor dos conteúdos para a vida no campo. Nesse sentido, afirmava que as escolas rurais, eram escolas urbanas “enxertadas” na zona rural. Esse impasse produziria o desprezo da população rural pela escola e pelo professor.

Para demonstrar a necessidade de adequar o ensino rural ao universo do trabalho da população, Eunice Rebello realizou uma breve análise sobre o papel do trabalho agrícola na organização da família rural. O objetivo da autora era oferecer um modelo de investigação sobre a vida rural e suas formas de organização social, econômica e cultural, pelo qual o professor pudesse orientar a sua prática. O relato pretendia, ainda, ser um modelo científico de abordagem das questões educacionais, do ponto de vista humano em contraposição a uma visão técnica:

[...] no exame das coisas sociais, a compreensão das causas e das consequências dos fenômenos exige mais do que o conhecimento prático, e só pode ser alcançada, quando dispomos de um instrumento de análise, como o método científico, que é mais complexo e perfeito do que o bom senso. Esse, em geral, é etnocêntrico, isto é, examina e julga técnicas e costumes diferentes dos seus, segundo os padrões sociais a que se filia²⁰¹.

Percebemos que a professora defendia uma formação científica do professor, posição próxima a que Mennucci defendia na revista *Educação*, em 1929, quando elaborou reflexões sobre a utilização de métodos racionais e científicos e uma postura investigativa dos professores nas discussões sobre as metodologias eficientes de alfabetização. No entanto, é preciso considerar que há um espaço de 25 anos entre as afirmativas de ambos e, que o contato com diferentes leituras podem ter orientados suas ideias educacionais.

Rabello afirmava, em suas análises, que o trabalho no campo ocupava espaço central na organização familiar e, conseqüentemente, na criação dos filhos e que as relações sociais no campo poderiam ser consideradas mais próximas e duradouras por conta do pouco contato com outros grupos sociais, devido às distâncias. Desse modo, a família desempenharia um papel preponderante na educação dos filhos e o trabalho se constituiria em referência para a sua formação. Compreendia que a escola deveria desempenhar uma função “socializadora” dos alunos. Logo, uma organização escolar que considerasse às expectativas da família rural sobre o trabalho, colaboraria para que seus filhos se tornassem “[...] um elemento mais útil à

²⁰¹ Ibid., p. 25.

sociedade rural [...]”²⁰².

A partir dos seus estudos, apontava que o contato limitado entre o professor, desejosos de estar no espaço urbano para fugir das dificuldades de comunicação no campo, e os alunos prejudicava o conhecimento do primeiro sobre a realidade rural. Afirmava que a construção de moradias para os docentes anexas às escolas poderia estimular o estudo sobre o modo de vida da população. Assim, o professor “[...] tem a oportunidade de compreender as necessidades reais dos alunos e da coletividade. Desta forma, pode desempenhar uma função de capital importância no processo de socialização de seus alunos”²⁰³.

Sobre a formação dos professores em cursos Normais Rurais alguns autores se aproximaram da imagem do professor como “apóstolo” que era defendida por Sud Mennucci, na medida em que utilizavam o termo “missão” para se referir à profissão.

Arnaldo Laurindo defendia a ideia da atuação do professor rural como “missão” a partir do elogio que realizou as Escolas Normais Rurais criadas no Brasil e aos cursos de especialização em agricultura oferecidos aos professores em exercício no estado de São Paulo. Embora considerasse que estes últimos não formassem o professor com o perfil ruralista que se esperava como a de um Curso Normal, reforçava que desempenhariam papel significativo para a educação rural:

Esse pessoal, assim especializado, [...] será sem dúvida muito melhor do que o atual tipo de professor [...]. Não será, possivelmente, o tipo de mestre ruralista [...]. Mas representará um indiscutível progresso e nos dará material humano de qualidade satisfatória para o fim em vista²⁰⁴.

No que diz respeito à seleção de candidatas para os cursos Normais Rurais, sugeria a indicação de alunas dos cursos agrícolas, pois acreditava que possuíam “satisfatória” formação em História, Geografia, Português, Matemática, Educação Moral e Cívica, Contabilidade Rural e Higiene: “As moças, nessas escolas, ambientam-se perfeitamente no meio rural, formando-se donas de casa para os campos, capazes de agir com eficiência no meio a que se destinam”²⁰⁵. Acrescentaria-se à formação de 4 anos que recebiam nos colégios agrícolas e mais dois para que recebessem conhecimentos em pedagogia e didática.

A origem rural e o comprometimento com a escolarização da população eram requisitos para o sucesso de sua prática docente. O objetivo era a formação de um professor

²⁰² REBELLO, Eunice Salles. Sociologia da vida rural. *Revista do Professor*. Ano XII, nº 22, novembro, 1954, p. 12.

²⁰³ REBELLO, Eunice Salles. Sociologia da vida rural. *Revista do Professor*. Ano XII, nº20, maio, 1954, p. 26.

²⁰⁴ LAURINDO, Arnaldo. O professorado primário rural. *Revista do Professor*. Ano VII, nº 04, maio, 1950, p. 09.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 09.

que permanecesse no campo. No entanto, para esse fim acreditava ser preciso que o Estado também oferecesse melhorias salariais e a redução do tempo de trabalho para a aposentadoria:

Para fixar ainda melhor os “regentes” no campo poderíamos estudar [...] uma tabela de vencimentos com as majorações feitas de três em três anos, ou mesmo de quatro em quatro anos, em lugar de quinquênios ora vigente. [...] o professor ou “regente” do 1º estágio atingiria em menos período os vencimentos mais elevados, compensando-se a possibilidade de alcançar os centros urbanos [...].²⁰⁶

A questão salarial é colocada como principal requisito para a fixação do professor ao meio. A equiparação gradual dos salários dos professores reforçaria o seu comprometimento com a educação da população rural e os situaria a dimensão da sua “missão”: “O meio, hostil e absorvente; a tarefa, ingrata e rude, exigem do mestre localizado no campo uma alta compreensão das finalidades sociais de sua **missão** e um espírito de **sacrifício** que só a noção exata do papel do educador podem fornecer”²⁰⁷.

Arnaldo Laurindo somava à ideia de sacrifício do trabalho docente à imagem de bandeirante, que também foi mobilizada por Mennucci a propósito da formatura dos normalistas do município de Mirasol publicada na *Revista do Professor*: “Ao professor primário, em verdade, devemos tudo o que tem sido feito em nosso país, no setor da instrução. [...] foi bandeirante, rasgando caminhos difíceis, surgindo como iniciador, o desbravador aquele que enfrentou as primeiras e mais árduas dificuldades”.²⁰⁸

Oscar Augusto Guelli também defendia o perfil da profissão como “missão” quando tratou sobre o saneamento das zonas rurais. Afirmava que, em algumas fazendas, a situação das moradias e os hábitos de higiene da população rural no início da década de 1950 eram precários e atribuía ao professor primário a “missão” de elevar a saúde das comunidades. Comentou que os porcos, galinhas, cães e gatos doentes tinham acesso aos cômodos das casas. Por não haver instalações sanitárias e terem o costume de andarem descalços, a população rural contraía diversas doenças causadas por parasitas. Tinham também o hábito de guardarem alguns alimentos recentemente colhidos em casa que atraíam ratos. Não havia tratamento de água. Isso aumentava o número de doenças.

Com o espírito diante deste quadro de horror, o professor que preza a sua **augusta missão**, que compreende o quase divino da sua nobilíssima

²⁰⁶ LAURINDO, Arnaldo. O professorado primário rural. *Revista do Professor*. Ano VII, nº 04, maio, 1950, p. 10.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 10.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 10.

carreira, que sente em seu peito um sã patriotismo, não cruzará jamais os braços diante de tanto sofrimento e tanta ignorância, não dará pábulo a um criminoso comodismo. [...]. Alicerces da Pátria, umpre-nos enveredar pelos rumos traçados, que nos levarão à solução dos problemas nacionais. A hora é de luta. Lutemos, pois, com vontade e entusiasmo”²⁰⁹.

A imagem do professor primário rural como um “missionário” é reforçada pelo valor atribuído à profissão na construção da nação. Guelli chama os professores para a “luta” com o objetivo de resolver os problemas nacionais. O autor participava do Conselho Superior do CPP, o que sugere que a valorização do trabalho do professor e a chamada para a “luta” tinha relação com a campanha salarial realizada pela entidade.

O inspetor de ensino da cidade de Salvador, José Francisco de Sá Teles, comentava as suas ideias sobre a formação de professores rurais, tendo em vista o decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que reorganizou os cursos normais em dois tipos: curso de regentes do ensino primário, associado ao curso elementar, e o curso de formação de professores primários, articulado com o ginásial. Para José F. S. Teles, o primeiro destinado à formação de professores rurais deveria ser organizado segundo os princípios da “escola ativa”, pelo qual a professora vivenciaria experiências de ensino que permitissem a sua apropriação da realidade escolar e de prática docente. As normalistas deveriam passar por uma rigorosa seleção e possuírem origem rural. Quanto aos saberes profissionais, o inspetor de ensino comentava que era preciso evitar a prescrição exata das disciplinas e conteúdos dos programas de ensino, mas era preciso “[...] um domínio seguro das técnicas do ensino com vistas ao ambiente [...]”²¹⁰. O autor se aproximava da representação da profissão como “apostolado” quando afirmava que o professor precisava demonstrar amor ao meio rural e vocação para o magistério. Todavia utilizava o termo “liderança” para se referir ao papel do professor no campo, o que sugere também sua aproximação com a ideia de “liderança” do professor rural que circulou no debate sobre a educação rural. O professor dizia José Telles deve possuir “[...] certas qualidades de liderança e de amor ao meio rural, um aprofundado sentido social e humano da sua função, certa radicação à localidade e vocação pelo magistério [...]”²¹¹.

De modo geral, as apropriações das ideias ruralistas de Sud Mennucci acerca da adequação do currículo aos conhecimentos relativos ao trabalho agrícola, da representação do abandono da população rural pelo poder público, da não adequação do professor ao meio, da

²⁰⁹ GUELLI, Oscar Augusto. O saneamento da zona rural: um serviço que o professor pode prestar. *Revista do Professor*. Ano X, nº 13, agosto, 1952, p. 09.

²¹⁰ TELES, José Francisco de Sá. Problemas básicos da escola rural – II. *Revista do Professor*. Ano XII, nº 24, maio, 1955, p. 06.

²¹¹ TELES, José Francisco de Sá. Problemas básicos da escola rural – II. *Revista do Professor*. Ano XII, nº 24, maio, 1955, p. 06.

“missão” da profissão, que se aproximava da ideia de “apostolado”, são subsidiadas pela atuação política do CPP e o contexto de crise econômica da produção agrícola e do incentivo governamental à industrialização. A partir do engajamento desses autores, decorrente de sua posição na hierarquia do campo educacional, afirmaram as interpretações pessoais sobre a organização da escola e da formação do magistério rural.

Considerações finais.

A produção de uma biografia intelectual de Sud Mennucci, na perspectiva de François Dosse (2009), favoreceu a nossa aproximação ao seu pensamento educacional ruralista. Tentamos compreender - a partir da relação entre as hipóteses levantadas sobre suas experiências pessoais e trajetória escolar, a análise de sua produção escrita e do contexto histórico e educacional do período; como elaborou uma proposta de *ruralização* do ensino paulista, cujo fundamento seria a diferenciação entre a formação dos professores urbanos e rurais. Os conceitos de capital cultural (BOURDIEU, 1998) e de representações (CHARTIER, 1990, 1991) permitiram analisar de que modo Mennucci mobilizou suas experiências de vida e leituras, para construir uma interpretação sobre a história da educação e da profissão docente pela qual justificava a construção de um sistema nacional de ensino que denominou de “Escola Brasileira”.

Um de nossos esforços foi identificar a dimensão pessoal da escrita de Mennucci em seus livros e textos, o que se constituiu em desafio, pois as fontes pesquisadas foram escritas com o objetivo de tornar público as suas ideias e ações educacionais. Foram poucos os momentos em que Mennucci utilizava as suas vivências para sustentar uma visão sobre a educação e a formação de professores. Neste sentido, nos deparamos com a impossibilidade de conhecer mais de Sud Mennucci como cidadão comum.

Já a biografia escrita por seu neto, alguns textos escritos em sua memória na *Revista do Professor* e o Romance escrito por Leo Vaz apresentavam informações sobre sua família, a trajetória escolar, a formação em Escola Complementar, a sua relação com as manifestações artísticas em Piracicaba e até a sua personalidade. Tendo em vista o cuidado de que a análise não se apoiasse numa interpretação que exalta a sua trajetória de vida, embora reconheçamos que as informações apresentadas foram selecionadas para tal fim, essa documentação serviu para levantar algumas hipóteses sobre a relação de Mennucci com a cultura e a educação rural.

Não utilizamos a sua produção jornalística. Optamos por consultar os textos escritos nas revistas educacionais, na medida em que poderíamos situá-los na dinâmica das disputas em torno da organização da escola e da formação de professores rurais. No entanto, destacamos que os textos jornalísticos, especialmente aqueles publicados em jornais de municípios do interior ao mesmo tempo em que iniciava na carreira no magistério podem fornecer informações autobiográficas úteis para compreender a construção do seu ideário

educacional, a exemplo dos textos que escreveu no *Jornal de Piracicaba* sobre sua experiência na reforma dos programas de ensino da Escola de Marinheiros e Aprendizes da Marinha na cidade de Belém, no Pará.

O arquivo de Mennucci doado pela família ao Centro de Documentação do Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE), localizado em São Paulo, também pode guardar fontes de caráter autobiográfico. Até o momento identificamos correspondências escritas à Mennucci. São desde cartas de agradecimento pelo recebimento de suas obras até pedidos de apoio à remoção de professores, inspetores do ensino, diretores de escolas. Também encontramos ofícios e Informes do CPP e da Academia Paulista de Letras. Reiteramos a necessidade de investir na identificação dessas fontes de modo que possam contribuir para a ampliação das análises sobre a natureza do seu pensamento educacional.

A partir do conjunto de fontes pesquisadas é possível realizar algumas observações. Sobre a profissão do pai de Mennucci, destacamos que exigia um conhecimento sobre arte, especialmente a religiosa, pois realizava muitos trabalhos nos quais estava envolvida a sensibilidade artística e um conhecimento especializado em escultura. A compra de livros para o filho estudar, mesmo que os relatos memorialísticos informassem as dificuldades financeiras, revelam o valor da escola e da cultura letrada para a família.

O contexto cultural piracicabano era estimulado pelo governo municipal que organizava apresentações artísticas em espaços públicos. Privilegiava-se a apresentação de orquestras, que tocavam música clássica, saraus, serenatas, espetáculos teatrais. Esse movimento, influenciado por integrantes das elites locais, imbuído de um sentido civilizatório, marcou a relação de Mennucci com o que podemos considerar de cultura erudita. As publicações nos jornais confirmam a tentativa de se diferenciar o que era cultura para as elites e para as classes pobres. O episódio em que teria estranhado o menino pobre que assobiava ópera pela rua nos indica que compartilhava da visão cultural dominante.

As suas primeiras experiências em escolas rurais colocaram Mennucci em contato com comunidades que não tinham acesso a outros níveis de ensino além do primário e, que, enfrentavam dificuldades relativas à comunicação, de acesso à energia elétrica e ao transporte. A condição de pobreza que encontrou na zona rural foi marcada pelo contexto da Primeira Guerra Mundial e o crescimento industrial e tecnológico do período. A guerra colocou em xeque o papel da escola tanto no que diz respeito à centralidade da cultura europeia como símbolo de civilização, quanto sobre o papel da *Escola Nova* na organização do sistema de ensino, pois teria origem a partir da observação das necessidades urbanas e industriais de países europeus. É possível que o seu desapontamento com a guerra e as dificuldades

vivenciadas durante a sua atuação docente na zona rural fizeram com que lançasse um olhar sobre o desenvolvimento histórico do campo com o objetivo de explicar os seus problemas, especialmente, aqueles ligados à educação. Sua primeira obra de crítica literária, publicada em 1918, evidenciava a sua preocupação com a construção de uma literatura que expressasse concordância com as características da realidade social do país. É possível que Mennucci já tivesse entrado em contato com os escritos de Alberto Torres e suas reflexões sobre a adaptação das instituições brasileiras à realidade brasileira e as formulações de Émile Durkheim sobre a adequação da escola às instituições e à realidade econômica e social dos locais onde estavam inseridas.

A partir desse referencial teórico e experiências Mennucci passou a considerar que a escola rural oferecesse, além da alfabetização, conhecimentos sobre agricultura e técnicas de produção. A escola, desse modo, atenderia às expectativas sobre a necessidade de mão-de-obra atingida pelo êxodo rural e pelas crises da produção do café. Ao colaborar para a fixação do homem rural ao meio também evitaria a precarização dos serviços públicos e de condições de moradia nas cidades. Para tanto, mobilizou uma interpretação histórica que produziu uma representação do homem rural na qual ele aparece abandonado pela administração política e do ensino. Essa representação era justificada pela existência de uma “mentalidade urbana”, que valorizava a vida nas cidades e a associava à ideia de civilização e de progresso. Em sua visão, o trabalho agrícola era estigmatizado nessa “mentalidade urbana”, pois associado ao negro e sua condição escrava. Disso resultaria a sua condição de marginal quanto ao atendimento escolar.

As primeiras ações de Mennucci a fim de promover a vinculação entre a escola primária rural e o trabalho agrícola foram realizadas em Piracicaba quando atuou como Delegado de Ensino do município entre 1922 a 1925. Trabalhou na construção e organização de diversos grupos escolares rurais que, na lógica republicana da visibilidade (CARVALHO, 2003), possuiriam estrutura e materiais didáticos adequados para a formação dos alunos, bem como serviriam de modelo para as práticas nas escolas rurais isoladas. Essa experiência contemplava as prescrições presentes nos programas escolares sugeridos para as escolas rurais paulistas desde a década de 1910. Nas disciplinas “Ciências Naturais” e “Trabalhos Manuais” previa-se a construção de hortas, ferramentas utilizadas nas lavouras e a aprendizagens de conhecimentos ligados à realidade de vida e do trabalho rural.

A partir do reconhecimento do interesse da população rural pela escola questionou uma representação do homem rural ligada à figura do “Jeca Tatu”, na qual, segundo essa ideologia a ascendência indígena ou negra, somada às doenças e verminoses, seriam causas da

sempre referida “preguiça” e “ignorância”. Sud Mennucci não concordava que a pobreza e as doenças da população rural fossem justificadas a partir de teorias biológicas ou genéticas. Ao invés, propunha uma explicação sociológica, ressaltando a mentalidade discriminatória do meio urbano.

A crise de 1929 abalou a produção industrial e agrícola baseada no café. Mennucci encontrou um contexto sócio-político mais receptivo às suas ideias. Passou a destacar a centralidade da agricultura para a economia brasileira e o papel da escola rural na formação de uma “mentalidade ruralista”. Através dessa mentalidade, o homem rural sentiria orgulho do seu trabalho e não almejaria buscar melhores opções de vida nas cidades. Porém, para a construção de uma “mentalidade ruralista”, o professor desempenharia papel fundamental. Para Mennucci, seria a origem urbana, a influência do modelo pedagógico da *Escola Nova*, a falta de experiência didática dos professores e sua incapacidade de compreender o modo de vida da população rural, os problemas do ensino no campo.

A representação da “inadequação” do professor serviu à elaboração do projeto de construção das Escolas Normais Rurais. Mennucci atribuiu ao professor rural a condição de “apostolado”. Deveria desempenhar papel fundamental na organização do trabalho agrícola e campanhas de higiene e saúde. Contribuiria também para a construção do sentimento de nacionalidade. O perfil do “professor apóstolo” contrasta com a defesa de uma formação científica que defendeu na revista *Educação* em 1929. A mudança de sentido do perfil do professor tem relação com suas expectativas à indicação para a o cargo de Diretor do Ensino. Um discurso nacionalista que exaltava o papel da escola e do professor primário na elevação econômica do país no contexto de crise mundial poderia ter um efeito positivo nas elites agrárias e urbanas e do governo federal, que vivenciavam a falta de mão-de-obra nas suas fazendas, o inchaço das cidades e o aumento dos problemas sociais.

Na *Revista do Professor* é associada à representação do “professor apóstolo” a do “bandeirante”. O magistério rural é exaltado porque desbravava o interior levando “luz” à população em “prol da civilização”. A exaltação do magistério tem relação com a política corporativista pela qual se estabelecia os direitos trabalhistas, mas ao mesmo tempo pretendia exercer, através dos líderes sindicais, o controle sobre as categorias profissionais. A posição de Sud Mennucci como presidente do CPP viabilizou os objetivos de Vargas de controle dos sindicatos de trabalhadores. Mennucci demonstrava seu apoio a Getúlio Vargas desde quando foi integrante da Legião Revolucionária. O estreitamento de sua relação com o governo federal tornou-se mais evidente quando o *ruralismo pedagógico* integrou a campanha da *Marcha para o Oeste*, criada em 1938, e de sua participação no 8º Congresso Nacional de

Educação, em 1942, no qual defendeu a formação especializada dos professores rurais. O professor “apóstolo” e “bandeirante” satisfazia às intenções políticas varguistas de incorporar novos territórios ao Estado com o objetivo de implantar uma política de diversificação da produção agrícola. Nesse sentido, o ideal civilizador e missionário do professor defendido por Mennucci foi potencializado pelos interesses políticos da década de 1940.

No entanto, apesar de seus esforços de fundamentação e divulgação do *ruralismo pedagógico*, constituiu-se, após o seu falecimento, a sua imagem como educador e administrador do ensino comprometido com a organização do magistério. Suas ideias ruralistas foram absorvidas pela memória de “maior mestre do Brasil” e pela sua liderança no CPP. Essa memória influenciou, assim como a nova crise da produção de café em 1950, no qual o discurso educacional defendia um equilíbrio entre as atividades agrícolas e industriais, as apropriações do seu pensamento ruralista no campo educacional paulista. Nesse sentido, a formação de professores era valorizada nos discursos tanto pelo seu papel no desenvolvimento econômico rural, quanto para fortalecer a ação política do CPP nas campanhas salariais que organizou no período.

Lourenço Filho citou Sud Mennucci como um educador que atuou na divulgação das ideias de Alberto Torres, segundo as quais a escola rural deveria ensinar conhecimentos ligados à prática agrícola aos alunos. Lourenço Filho, afirmava que a formação do professor rural não poderia ser restrita a aprendizagem de técnicas e conhecimentos sobre agricultura e que o papel da escola não seria o de fixar o aluno à terra a partir da aprendizagem de conteúdos dessa natureza. Os saberes relativos ao trabalho agrícola deveriam fazer parte do processo de aprendizagem e não se constituírem no próprio conteúdo da aprendizagem.

Entre os autores que se aproximaram das ideias ruralistas de Mennucci é possível identificar em seus discursos a contrução de categorias pelas quais definiam o perfil de professor rural e que afirmavam o sentido da sua atuação no desenvolvimento econômico e social do campo. Havia um consenso de que era preciso oferecer uma formação escolar à população rural que incluísse a aprendizagem de técnicas e saberes necessários ao trabalho agrícola. Ressaltavam o trabalho do professor como “missão” e o seu “espírito de sacrifício”, o que sugere que compartilhavam da representação do “professor apóstolo” defendida por Mennucci. Desse modo, acreditavam que o magistério consciente de sua “vocação” seria o disseminador de conhecimentos considerados úteis para o trabalho agrícola. No entanto, a professora Angela Soderó, era favorável à especialização do magistério porque reconhecia uma “inferioridade” da população rural em relação à urbana tanto em termos econômicos, sociais, quanto psicológicos. Postura diferenciada de Mennucci que considerava o homem

rural símbolo da nacionalidade e portador de um “modo de vida” que deveria ser objeto de investigação no ensino.

Nos relatos das experiências estrangeiras sobre a formação de professores rurais emerge o perfil de “liderança”, posição que deveriam assumir nas comunidades rurais. São contextos influenciados pelos projetos de *Extensão Rural* e *Missões Rurais*, integrantes de um projeto de modernização da agricultura através da introdução de máquinas na produção agrícola. Atribuía-se ao professor primário a função de alfabetizar, a partir da utilização de saberes ligados à produção agrícola local, e estar envolvido em projetos que incentivassem o desenvolvimento rural como os “Clubes de Trabalho”.

A compreensão de que o professor rural deveria se identificar com o meio e ter uma atuação comprometida com o desenvolvimento social e econômico da população rural aparece como requisito tanto para a atuação do professor “apóstolo”, quanto para o “professor líder”. Embora haja diferenças entre os contextos históricos e no modo de se prescrever como o professor deveria mobilizar os conhecimentos sobre agricultura no ensino primário, indagamos: tomando a ideia de longa duração, existe influência desses perfis de professores nas discussões empreendidas pelo MST na atualidade sobre a formação do “professor militante”? Para o Movimento, a formação do “professor militante”, identificado com a sua ideologia e luta política, sugere o seu comprometimento com os problemas vivenciados pela comunidade rural. O “professor apóstolo” e o “líder” consagraram, no discurso educacional, modos de compreender e se referir à função do professor rural na história da educação?

O ensino rural e a formação dos professores foram objetos de disputa entre aqueles que reivindicavam para si a competência da administração do ensino. A partir de suas representações sociais sobre a escola, a população e o professor rural, os administradores organizaram propostas de sistematização dos programas escolares e da formação do magistério, visando à eficiência do ensino, segundo os ideais de civilização e progresso econômico e legitimar suas posições na hierarquia do campo educacional. Representações, portanto, construídas segundo perspectivas diferenciadas que ora reconheciam uma superioridade do urbano sobre o rural e ora, como no caso de Sud Mennucci, defendia a “vocação agrícola” do país e se esforçava para afirmar o homem rural como símbolo da nacionalidade.

Além de uma formação especializada em agricultura, Mennucci demonstrava preocupação de que o professor compreendesse o “modo de vida” da população rural e tivesse “amor pela cultura popular”. Podemos considerar que Mennucci, embora em suas propostas e ações tenha predominado o objetivo de oferecer conhecimentos agrícolas à população rural,

incentivou uma reflexão sobre o papel da cultura da população rural no ensino. Quando defendeu que o professor deveria ser um investigador da realidade social e questionou representações negativas sobre o homem rural, recusando a utilização de teorias biológicas ou genéticas para explicar seus sentimentos e comportamentos dos indivíduos, estimulava tal reflexão. No entanto, o fator econômico, se impunha em sua proposta para satisfazer os interesses políticos que visavam o equilíbrio entre o desenvolvimento industrial e agrícola. Foi na década de 1950 que os estudos da antropologia cultural influenciaram os estudos educacionais sobre a cultura do homem rural e o ensino.

Desse modo, a população rural conheceu algumas experiências positivas, mas que substancialmente não fundamentaram um projeto que a considerasse produtora de cultura. José de Souza Martins, ao responder sobre qual ensino deveria ser oferecido ao “trabalhador rural” alertou que o termo utilizado na pergunta escondia uma posição antiquada de que o homem rural é trabalhador e mais nada: “Raramente se pensa no homem do campo como preservador e criador de cultura, como agente dinâmico do processo social e cultural. É quase sempre concebido como um passivo à espera do messias cultural que vai educá-lo, “civilizá-lo”” (MARTINS, 2004-2005).

Os movimentos sociais, na atualidade, têm afirmado em seus discursos, a importância de se respeitar as diferentes ruralidades que marcam a diversidade cultural do campo brasileiro. A produção acadêmica também tem avançado teoricamente no debate, a partir de estudos sobre a presença de diferentes ruralidades no campo, evidenciando a diversidade identitária e cultural da população rural brasileira e a necessidade de seu reconhecimento, tanto pelo Estado na formulação de políticas públicas para a educação rural, quanto nos cursos superiores em suas reflexões sobre a formação docente.

Na prática, precisamos estar com os olhos atentos para que se garanta um tipo de escola que não reproduza a ideia de que existe uma cultura rural em oposição à urbana para satisfazer apenas ao engajamento político ou aos interesses econômicos relacionados à produção agrícola. Uma escola que incentive os alunos a problematizarem as representações que estigmatizam tanto o homem rural, quanto o urbano e ressalte a complexidade e diversidade cultural.

Item I: Obras de Sud Mennucci.

MENNUCCI, Sud. Cem anos de Instrução pública (1822-1922). São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia, 1932a.

_____. **O que fiz e pretendia fazer.** São Paulo: Editora Piratininga, 1932b.

_____. **A Crise Brasileira de Educação.** 2ª ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1934.

_____. **Aspectos Piracicabanos do ensino rural.** São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunaes, 1934.

_____. **Pelo Sentido Ruralista da Civilização: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935.

_____. **O Precursor do Abolicionismo no Brasil (Luiz Gama).** São Paulo: Brasiliana, 1938.

_____. **Ruralização.** São Paulo, Imprensa Oficial, 1944.

Item II: Referências bibliográficas

ALEXANDRE, Fernando Luiz. **Literatura e educação na memória de uma cidade: um olhar sobre Thales Castanhos de Andrade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo. 2007, 230 p.

AMARAL, Aristides. **Aspectos rurais de São Paulo**. Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio do Estado de São Paulo; Diretoria de Publicidade. São Paulo: Thypographia Brasil Rothschild & CO, 1929.

AZEVEDO, Carmen Lucia de. **Jeca Tatu, Macunaíma e a brasilidade**. (Doutorado). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação na Encruzilhada**. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Os negrinhos que por ali andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. Dissertação de Mestrado: FEUSP, 2005.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. (tese de doutoramento). Faculdade de Educação da Universidade estadual de Campinas, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FRREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaína (org.). Usos e abusos da história oral. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo**. São Paulo: UNESP, 2004a.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004b.

_____. **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

_____. **O poder simbólico**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003, 355 p.

_____. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre as estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Modos de Ler, formas de escrever: estudo sobre a história e escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 142.

CARVALHO, M. A. R. **O quinto século: André Rebouças e a construção do Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª Ed. Expressão Popular, 2004.

CATANI, Denice Barbara. **“Memória e Biografia: o Poder do Relato e o Relato do poder na História da Educação**, Ensaios sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos. São Paulo, FEUSP, 1994 (mimeo).

CATANI, Denice Barbara; **BASTOS**, Maria Helena Camara. **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras editora, 2002.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003, 325 p.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. (trad. Maria Manuella Galhardo) Lisboa, Rio de Janeiro, DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Vol.05 Nº.11 São Paulo: Jan./Abr, 1991, p. 173-190.

CRUZ, Noemia Saraiva de Matos. **Educação rural**. São Paulo: JR de Oliveira & C. 1936.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Observações sociológicas sobre um tema controverso**. (tese de doutoramento) Faculdade de Filosofia Letras e ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1979.

_____. **Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo**. Relatório ao Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais- INEP: Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU. São Paulo, 1984, p. 168.

_____. O coronelismo e a educação na 1ª República. **Educação e Sociedade**: dez, 1989, p.44-74.

DORA LICE. **O Calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1927.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: Escrever uma vida**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Da ruralização do ensino à constituição de escolas de formação de professores para atuar no campo: ditos e feitos da primeira Escola Normal Rural do Brasil. O ensino e a pesquisa em história da educação: **5º Congresso Brasileiro de História da Educação** – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

FÁVERO, Maria Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora URFJ/MEC-INEP, 1999.

FERREIRA, Fernanda de Jesus. **“A redenção do corpo e da alma”: a representação literária sobre a educação dos escravizados em José de Alencar (1850-1875)**. Dissertação de Mestrado: FEUSP, 2012.

FILHO, M. Bergstron Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e**

diretrizes da Pedagogia Contemporânea. 11ª Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos. 1970.

FONSECA, Marcus Vinícius. A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista; EDUSF, 2002a.

_____. A Educação dos Negros: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 4, jul/dez, 2002b.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Uso (s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci: lembranças de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial. (s/d).

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” *IV: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**: Rio de Janeiro, nº. 1, p. 05-27, 1998.

GUSMÃO. Neusa Maria Mendes. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**. v. 19, n. 3 (57), p. 47-82 - set./dez. 2008.

HERSCHAMNN, Micael H; PEREIRA, Carlos A. M. O imaginário moderno no Brasil. IN: HERSCHAMNN, Micael H; PEREIRA, Carlos A. M. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 226.

ITODA, Érica Myeko Ohara. Educação, **Política e Trabalho: a formação da identidade nacional brasileira no pensamento de Alberto Torres**. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

KUHLMANN JR, Moysés. Raízes da Historiografia educacional brasileira (1881-1922). **Cadernos de Pesquisa**, nº. 106, p. 159-171, março, 1999.

LAMOUNIER, Bolivar. Formação de um Pensamento Político Autoritário na Primeira República. Uma interpretação. In: FAUSTO, Bóris. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III: O Brasil Republicano, vol. 2: Sociedade e Instituições (1889-1930), São Paulo, DIFEL, 1985.

LEITE, Sérgio Celani Leite. **ESCOLA RURAL: urbanização e políticas educacionais**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Vera Regina Beltrão; PANDINI, Sílvia. Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. **Revista Brasileira de História da Educação**: nº 08, p. 85-104, jul/dez, 2004.

MARSON, Adalberto. **A ideologia nacionalista de Alberto Torres**. São Paulo: Duas cidades, 1979.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 7ª Edição, São Paulo: HUCITEC, 1998.

_____. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. **Revista USP**, São Paulo, nº 64, p. 28-49, dezembro/fevereiro, 2004-2005.

_____. **São Paulo no século XX: primeira metade**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: POIESIS, 2011.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da escola**. Bauru (SP): EDUSC, 2002.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves, ARAÚJO, José Carlos Souza. **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920-1946)**. Campinas, SP: Autores Associados Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, 494p.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. IN: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p.19-52.

MORAES, Dislane Zerbinatti, **Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas**. (mestrado) dissertação. Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 1996, 182p.

NASCIMENTO, José Leonardo. **São Paulo no século XIX**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: POIESIS, 2011.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **Sociedade de Educação de São Paulo (1922-1931)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009, p. 252.

OLIVEIRA, Marilza. A representação do caipira na imprensa paulista no século XIX. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira (org.). **História do Português Paulista**. Série Estudos, vol. 1: Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, Campinas, 2009.

PASTOR, Raimundo. **Alegrias, Agruras e tristezas de um professor: recordações de Xiririca, Itanhaém, Iporanga e Vila Bela de 11-07-1919 a 5-1926**. São Paulo: Gráfica São José, 1970.

PIVATTO, Priscila Maddalozzo. Alberto Torres e a organização nacional: críticas ao modelo republicano brasileiro (1914). Anais do **XXIV Simpósio Nacional de História- ANPUH**, 2007. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/APUH.S24.1288.pdf>.

RAGO, Luiza Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – (1890-1930)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade de Agricultura*, nº 4; julho de 1995, p. 05-27.

RANQUETAT Jr, Cesar Alberto. Construindo uma nação: o nacionalismo no pensamento de Alberto Torres. **Composição: Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, v. 9, p. 45-57, 2011.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. **Negro livre no final do Brasil Império: cidadania e educação no projeto nacional de André Rebouças**.

SANTOS, Carlos José Ferreira. **Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza (1890-1915)**. São Paulo: Annablume – FAPESP, 2003.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque. **Práticas de memória, narrativas de história: representações de alunos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo (UNIOESTE) sobre o ensino de História**. (dissertação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010, p. 140.

SCHRIEWER, Jürgen. **Formas de externalização no conhecimento educacional**. Lisboa: Educa, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. **A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. A cidade *metástasis* e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia paulista. **Revista USP**, São Paulo, nº 03, p. 16-35, setembro/novembro, 2004.

_____. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20**. São Paulo: CIA das Letras, 2009.

SHIEH, Cynthia Lushien. **O que ensinar nas diferentes escolas públicas paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1827-1929)**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, n.º 36, p. 15-18, jul/dez, 2011.

SOUZA, Maria Antonia; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação do campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, n.º 36, p. 191-204, jul/dez, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de Souza. **Os alicerces da pátria: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)**. (Livre Docência). Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2006.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

_____. O “Bandeirismo paulista no ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n.º 42, p. 123-143, jan/abr, 2011.

TENCA, Álvaro. **Razão e vontade política: o IDORT e a grande indústria nos anos 30**. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1987.

UEMORI, Celso Noboru. O discurso político-pedagógico de Joaquim Nabuco. **História & Perspectivas**. Uberlândia, (29 e 30): 217-337, Jul/Dez, 2003/jan/Jun, 2004.

VAZ, Leo. **O professor Jeremias**. São Paulo: Monteiro Lobato &C editores, 1921.

VICENTINI, Paula Perin. Imagens de professores: a visibilidade dos profissionais na Revista do Professor. *Educação em Revista*. São Paulo (1934-1965). N. 32, p. 21-56. 2000.

VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930 - 1964)**. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997, 196p.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGU, Rita de Cássia. A Escola Nova em xeque na reforma de Sud Mennucci (São Paulo – 1932): exaltação do trabalho dos professores brasileiros e ruralismo pedagógico. IN: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves, ARAÚJO, José Carlos Souza. **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920-1946)**. Campinas, SP: Autores Associados Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, 494p.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. IN: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil 3 – República: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Cia da Letras, 2006, p.49-130.

ANEXO I**Educação (1929-1948)**

<i>Autor</i>	<i>Data e número da Revista</i>	<i>Título</i>
FIRMINO COSTA	Educação. Jan-Fev; Vol VI; 1929, p. 99-103.	Ensino Rural
CYRO DE FREITAS GAYA	Educação. Mar; Vol VI; 1929, p. 280-284.	A Escola Primária do Littoral
JOÃO MIGUEL AMARAL	Educação. Jul-Set; Vol VIII; 1929, p. 349-352.	A Escola Rural e a Agricultura
JOÃO AUGOSTO DE TOLEDO	Educação. Mai; Vol XI; 1930, p.123-142.	Inquerito sobre a formação e fixação dos professores rurais
JOÃO AUGOSTO DE TOLEDO	Educação. Jun; Vol XI; 1930, p.260-287..	Inquerito sobre a preparação e fixação do professor rural
JOÃO AUGOSTO DE TOLEDO	Educação. Jul; Vol XII; 1930, p.15-33.	Inquerito sobre a preparação e fixação do professor rural
NAIR BOUDER DE A. MORAES	Educação. Out-Dez; Vol V; 1931 p.147-148.	A ruralização do ensino.
LAHYR DE CASTRO COTTI	Educação. Abr/Mai; Vol VII; 1932, p.11-17.	A orientação agrícola no ensino primário
AGGÊO PEREIRA DO AMARAL	Educação. Abr-Mai; Vol VII; 1932, p.56-58.	Ensino Rural
FRANCISCO CIMINO	Educação. Abr-Mai; Vol VII; 1932, p.88-93.	O êxodo dos campos
BENEDICTO DE ASSIS	Educação. Mar; Vol XI; 1933, p.117-127.	O ensino rural (como iniciá-lo nas escolas normais)
ABÍLIO DE CARVALHO	Educação. Mar; Vol XI; 1933, p.178-181.	O ensino rural
ANNA SILVEIRA PEDREIRA	Educação. Dez; Vol VII; 1934, p.95-98.	Clubes agrícolas escolares
ANNA SILVEIRA PEDREIRA	Educação. Dez; Vol VII; 1934, p.95-98.	Clubes agrícolas escolares
NOEMIA SARAIVA DE MATTOS CRUZ	Educação. Mar; Vol IX; 1935, p.93-103.	Primeiro congresso de ensino regional realizado na Bahia (clubes agrícolas escolares)
LUIS ANTÔNIO DE OLIVEIRA JUNIOR	R. Educação. Mar-Jun; Vols XIII e XIV; 1936, p.170-177.	Ruralismo no bairro de serrote
ROSA SELLITO SALOMÃO	Educação. Mar-Jun; Vols XVII e XVIII; 1937, p.42-43.	Como nasce uma horta escolar
EDWIN R. EMBREE	Educação. Set-Dez; Vols XIX e XX; 1937, p.137-141.	A educação rural nos Estados Unidos
ROGER BREUIL	Educação. Mar-Jun; Vols XXI e XXII; p.232-234.1938.	A educação no litoral sul
ANTÔNIO J. DE OLIVEIRA	Educação. Set-Dez; Vols XXIII e XXVI; 1939, p.208-211.	O professor da escola rural

JOAQUIM MOREIRA DE SOUZA	Educação. Jun-Dez; Vols XXX; 1943, p.6-19.	Uma lição da guerra sobre a educação rural
PAULO MONTE SERRAT	R. Educação. Jun-Dez; Vols XXX; 1943, p.36-39.	O que penso do ensino rural
RAIMUNDO PASTOR	Educação. Jun-Dez; Vols XXX; 1943, p.48-55.	O professor rural
OLAVO DE CARVALHO	Educação. Jun-Dez; Vols XXX; 1943, p.56-59.	O problema do ensino primário na zona rural comum
A. MOREIRA DE SOUZA	Educação. Jan-Jun; Vol XXXI; 1944, p.12-15.	A educação física na escola rural
OSCAR VILAÇA	Educação. Jan-Jun; Vol XXXI; 1944, p.39-42.	A finalidade social da escola rural
FRANCISCO FARIA NETO	Educação. Jan-Jun; Vol XXXI; 1944, p.57-59.	O Homem do Campo
FRANCISCO FARIA NETTO	Educação. Jan-Jun; Vol XXXIII; 1945, p.72-80.	Ruralismo
PAULO PINTO DE CARVALHO	Educação. Jan-Jun; Vol XXXIII; 1945, p.81-84.	Educação e escola rural
ULISSES FREIRE DA PAZ	Educação. Jan-Jun; Vol XXXIII; 1945, p.85-90.	Problemas ruralistas
I.L. KANDEL	Educação. Jan-Jun; Vol XXXIII; 1945, p.242.	A educação rural e secundária nos Estados Unidos.
	Educação. Jul-Dez: Vol. XXXIV, 1945, p. 129-135	1º Congresso Normalista de ensino Rural (conclusões)
	Educação. jan/dez; Vol. XXXVI, 1947, p. 14-42.	Consolidação das Leis do Ensino.
MARIA AUGUSTA, LENIRA PAPA, DULCE BERNARDES	Revista de Educação (nova fase). Vol. XXXVII, 1951, p. 75-79.	Trabalhos manuais na escola isolada.
NOEMIA SARAIVA DE MATOS CRUZ	Revista de Educação (nova fase). Vol. XXXVII, set/dez, 1951, p. 19-20.	Educação rural.
NELSON RIBEIRO	Revista de Educação (nova fase). Vol. XXXVII, set/dez, 1951, p. 37-39.	Problemas da escola rural

Revista do Professor – (1934-1939)

<i>Autor</i>	<i>Data e número da Revista</i>	<i>Título</i>
VICTOR LINO BAMBINI	N 11, ano II, maio e junho 1935	A questão do ensino no Brasil e as soluções de Sud Mennucci (p. 07)
	N 12, ano II, julho 1935	A questão do ensino no Brasil e as soluções de Sud Mennucci (p. 21)
	N 13, ano II, setembro 1935	A questão do ensino no Brasil e as soluções de Sud Mennucci (p. 04)
MÁXIMO DE MOURA SANTOS	N 05, Ano I, Agosto de 1934	Escolas Rurais (p. 11)
	N 12, Ano II, julho de 1935	Ruralismo (discurso aula inaugural Semana Ruralista de Franca – 22 de abril 1935) (p. 12)
NOEMIA SARAIVA DE MATTOS CRUZ	N 03 Ano I maio de 1934	Ensino Rural (p.19)

LUIZ PIZA SOBRINHO	N 13, Ano II, setembro 1935	Criação do Serviço de Assistência Agrícola Municipal. (p.29)
	N 13, Ano II, setembro 1935	Clubes de Trabalho (p. 32)
LAMARTINE F. COIMBRA (Diretor do Ginásio Estadual Francisco Martins de Franca)	N 02, Ano I, abril de 1934	“O que fiz e pretendia fazer” (p.07)
DR ERVEU BETTARELLO	N 04, Ano I, junho e julho 1934	A Crise Brasileira de Educação (p. 35)
RENATO SENECA FLEURY	N 05, Ano I, Agosto de 1934	As Atividades do Espírito. (p. 09)
GERALDO F REZENDE SILVA	N 06, Ano I, setembro de 1934	O Ensino Rural. (p. 24 - 25)
Conferência de A SABÓIA LIMA	N. 07, Ano I, novembro de 1934.	Semana Ruralista de Itanhandú, MG. Realizado pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres ,(p. 14 e 15).
JOÃO HERMENEGILDO	N. 07, Ano I, novembro de 1934.	A Agricultura e as Características da Sociedade Rural (p. 23, 24 - 27)
GABRIEL FIGUEIREDO	N 11, Ano II, mai/jun de 1935	O Ensino Rural em São Paulo (p.09)
PLÍNIO CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	N 13, Ano II, setembro de 1935	Sud Mennucci – O Professor (p.05)
FRANCISCO FARIA FILHO	N 13, Ano II, setembro de 1935	O Ensino Agrícola nas Escolas (p.14)
FRANCISCO FARIA FILHO	N 13, Ano II, setembro de 1935	O Ensino Agrícola nas Escolas. (p.14)
JOAQUIM ALVES	N 14, Ano II, abril 1935	Ensino Profissional Rural (p. 07)
WAMBERTO DIAS DA COSTA	N 14, Ano II, abril 1935	Pela ruralização do ensino no Brasil. (p.15)
Dr. Ciro Vieira da Cunha	N 16, Ano III, setembro de 1936.	Um livro de Sud - Resenha do livro de Sud Mennucci. Transcrição do Jornal A Gazeta da cidade de Vitória ES. (P. 08)
BÁSILIO DE MAGALHÃES	N 18, Ano IV, Março de 1937.	Civilização Rural e Praieira (p. 08)
LUCILA MENNUCCI (CARTA).	N 19, Ano IV, maio 1937.	O ruralismo em marcha. (p. 30)

ANEXO II

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1949-1956)

Autor	Data e número da Revista	Título
Margaret Read (tradução de Célia Neves)	Vol. XIII, setembro/dezembro, 1949, nº 37.	A formação de professores especializados em Educação de Base.
Yang Hsin-Pao (Tradução de Beatriz Getúlio Veiga)	Vol. XIV, Janeiro/abril, 1950, nº38.	A educação de adultos nas comunidades rurais.
Tradução (Antônio Marques).	Vol. XIV, Janeiro/abril, 1950, nº38.	Núcleos escolares no Peru.
Guillermo Bonilla y Segura	Vol. XIV, Janeiro/abril, 1950, nº38.	As missões culturais no México.
(tradução Roberto Gomes Leobons)	Vol. XIV, Janeiro/abril, 1950, nº38.	A instrução primária nas zonas rurais nos Estados Unidos.
Edmund de S. Brunner (tradução Célia Neves)	Vol. XIV, Janeiro/abril, 1950, nº38.	Educação e migração rural nos Estados Unidos.
Robert King Hall	Vol. XIV, Janeiro/abril, 1950, nº38.	Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil.
Antônio de Campos Gonçalves	Vol. XIV, Janeiro/abril, 1950, nº38.	Escolas primárias rurais.
Edmund. De S. Brunner	Vol. XV, Maio/agosto, 1950, nº39.	A educação de adultos através do Serviço de Extensão dos Estados Unidos.
Robert King Hall	Vol. XV, Maio/agosto, 1950, nº39.	Educação rural.
M. Khouri	Vol. XV, Maio/agosto, 1950, nº39.	O centro social da comunidade rural de Jibrail.
Eliseo Berrios	Vol. XV, Maio/agosto, 1950, nº39.	A segunda unidade rural de Porto Rico um eficiente instrumento social.
Lourenço Filho	Vol. XVII, Janeiro/março, 1952, nº 45.	A educação rural no México.
Lourenço Filho	Vol. XX, Outubro/dezembro, 1953, nº 52.	A preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais.
Helena Antipoff	Vol. XXIV, junho/setembro, 1955, nº 59.	A escola e as atividades artesanais em escolas rurais.