

O VIVIDO E O CONCEBIDO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A BIOGRAFIA INTELECTUAL DE SUD MENNUCCI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS

■ FERNANDO HENRIQUE TISQUE DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0003-1789-5747>

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

■ DISLANE ZERBINATTI MORAES

<https://orcid.org/0000-0002-0585-5599>

Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender a natureza do pensamento educacional de Sud Mennucci a partir da construção da sua “biografia intelectual”. Sua atuação no campo educacional está marcada pela defesa da criação de Escolas Normais Rurais. O *corpus* documental da pesquisa é composto por cinco livros publicados por Sud Mennucci e seus textos escritos na *Revista do Professor* (1934-1939) e *Educação* (1929-1948). 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 e Roger Chartier (1990, 1991) que tem permitido pensarmos na relação entre o capital cultural e social como fundamentos de representações. Para Sud Mennucci, os professores de origem urbana e formados nas Escolas Normais das cidades eram considerados inaptos para trabalhar nas escolas rurais. Os formados em Escolas Normais Rurais deveriam desempenhar o papel de “apóstolos” do ensino, assumindo a atribuição de disseminadores de conhecimentos úteis ao trabalho agrícola.

Palavras-chaves: Sud Mennucci. Biografia intelectual. Formação de professores rurais.

ABSTRACT THE LIVED AND THE CONCEIVED IN THE HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION: SUD MENNUCCI'S INTELLECTUAL BIOGRAPHY AND THE FORMATION OF RURAL TEACHERS

The objective of this study was to understand the nature of Sud Mennucci's educational thought since the construction of his intellectual biography. Mennucci's performance in the educational field is marked by the defense of the creation of Regular Rural Schools. The documentary corpus to this research consists of 5 books published by Sud Mennucci and their texts written on the following magazines *Revista do Professor* (1934-1939) and *Educação* (1929-1948). Our theoretical framework consisted 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 and Roger Chartier (1990, 1991) who has been permitting us to think of the relationship between cultural and social capital as fundamentals of representations. To Sud Mennucci, teachers of urban origin and trained in *Escolas Normais* of the cities were considered unfit to work in rural schools. Graduates in *Escolas Normais Rurais* should play the role of the "apostles" of teaching. Taking upon themselves the mission of disseminators of useful scientific knowledge for the next generation of field workers.

Keywords: Sud Mennucci. Intellectual biography. Training of rural teachers.

RESUMEN LO VIVIDO Y LO CONCEBIDO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: LA BIOGRAFÍA INTELLECTUAL DE SUD MENNUCCI Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES.

El objetivo de este artículo es comprender la naturaleza del pensamiento educativo de Sud Mennucci a partir de la construcción de su "biografía intelectual". Su desempeño en el campo educativo está marcado por la defensa de la creación de *Escolas Rurais Normais*. El corpus documental de la investigación está compuesto por 5 libros publicados por Sud Mennucci y sus textos escritos en la *Revista do Professor* (1934-1939) y *Educação* (1929-1948). Nuestro marco teórico consistió en la lectura de François Dosse (2009), quien entiende la biografía como un aporte a la reflexión historiográfica desde la singularidad de la vida de un individuo. Pierre Bourdieu (1998), basa-

do en su análisis del capital cultural y Roger Chartier (1990, 1991) nos han permitido pensar en la relación entre el capital cultural y social como fundamentos de las representaciones. Para Sud Mennucci, los profesores de origen urbano y formados en las escuelas normales de la ciudad no se consideraban aptos para trabajar en las escuelas rurales. Los graduados de las escuelas normales rurales deben desempeñar el papel de “apóstoles” de la educación, asumiendo el papel de difundir el conocimiento útil para el trabajo agrícola.

Palabras clave: Sud Mennucci. Biografía intelectual. Formación del profesorado rural.

Introdução

Certo ou errado, Rousseau não consentiu em separar o seu pensamento e sua individualidade, suas teorias e seu destino pessoal. É preciso tomá-lo tal qual ele se nos oferece, nessa fusão e confusão de existência e ideia. Vemo-nos assim impelidos a analisar a criação literária de Jean-Jacques como se ela representasse um ato imaginário e seu comportamento como uma ficção vivida.

Jean Starobinski (1976, p. 9)

Analisar uma história de vida de um intelectual é acenar para dois caminhos que se estendem no complexo jogo de significações e aprendizagens que fixam a imagem de “si” bem como os encontros e desencontros com o exterior – as circunstâncias históricas, os pertencimentos sociais que ensejaram críticas e propostas de reformas. No entretecer da escrita da biografia realizada pelos pesquisadores da História da Educação e a iluminação dos textos do biografado, múltiplos tempos, sujeitos e espaços ganham novo estatuto, permitindo compreender as permanências e rupturas de questões de ensino e da história da profissão docente. Entre outros pressupostos, nesse trabalho, parte-se da ideia, ou desafio de identificar modos de narrar e por meio das narrações as articulações de processos de autoconhecimento, de formação e de produção

de conhecimentos sobre educação. (MORAES, 2010a, 2010b).

Inaugurando uma especialidade nos estudos educacionais, Sud Mennucci é um personagem histórico que pensou, escreveu e coordenou iniciativas de formação de professores e de modelos de ensino para escolas rurais no Brasil. As incursões de pesquisa que efetuou abarcaram diversas dimensões da sociedade brasileira desde a sua organização em classes e camadas sociais, a histórica e a política na curta e longa duração temporal. Assim, tratou em seus livros a ideia de mundo rural em perspectiva espacial e temporal, destacando as especificidades da natureza, geografia, economia, relações entre o rural e o urbano, problemas sociais, história da educação, história do trabalho e especialmente da escravidão no Brasil. Articulações que continuam sendo feitas, hoje com modernas ferramentas conceituais, produtos de nosso tempo, resultado dos avanços intelectuais para a compreensão desse objeto de estudo.

Atualmente quando abordamos “as escolas situadas no território rural, fazem-se necessários investimentos diversos, na perspectiva de contribuir para a fixação dos sujeitos que habitam o espaço rural, as condições de formação de professores e do trabalho desenvolvido

nas escolas rurais". (SOUZA, 2011, p. 15). Ainda, acompanhando o pesquisador Elizeu Clementino de Souza, os estudos sobre os saberes, lutas, conquistas, reivindicações, construção de identidades e de pertencimentos nessas escolas podem favorecer o enfrentamento de graves problemas que atingem as escolas rurais no Brasil de hoje. Em torno dessas questões Sud Mennucci deixou algumas intuições acerca de conflitos e projetos de Brasil em disputa. Intuições essas, que podem vir a nos ajudar a compreender as tensões contemporâneas em torno das políticas públicas de educação rural.

Sud Mennucci nasceu em Piracicaba no ano de 1892 e faleceu aos 56 anos na cidade de São Paulo após complicações decorrentes da hipertensão. cursou a Escola Complementar de Piracicaba e iniciou o magistério em escolas rurais do interior do estado de São Paulo em 1911. Foi colega de trabalho e concunhado de Manoel Bergström Lourenço Filho em Porto Ferreira que, posteriormente, ficou conhecido pelo seu trabalho em torno da *Escola Nova*.

Participou do censo escolar que fundamentou a Reforma de Sampaio Dória em São Paulo no ano de 1920. Em 1921 foi nomeado Delegado Regional de Ensino de Campinas e um ano depois foi transferido para Piracicaba. Exonerou-se e passou a morar na capital para se dedicar ao cargo de redator do Jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP). Em 1927 participou do anteprojeto da Reforma educacional de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro. Foi membro da Sociedade de Educação de São Paulo (SESP) e vice-presidente da Legião Revolucionária, 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 do Ministério da Agricultura em 1939. 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. O Conselho Universitário criticou a nomeação e 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.

Durante sua trajetória profissional defendeu a criação de Escolas Normais Rurais, segundo os ideais do *ruralismo pedagógico*¹. A preocupação com a formação específica de professores para atuarem nas escolas rurais do país está expressa em cinco livros que utilizamos como fontes: *A Crise Brasileira de Educação* (1930), *O que fiz e pretendia fazer* (1932), *Aspectos Piracicabanos da educação rural* (1934), *Pelo sentido ruralista da civilização* (1935) e *Ruralização* (1944). Também expressou essas ideias em textos publicados nas revistas *Educação* e *Revista do Professor* editada pelo CPP. Além dessas publicações utilizamos a biografia produzida por seu neto Ralph Mennucci Giesbrecht.

Sud Mennucci atuou em um período marca-

1 O ruralismo pedagógico foi 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 educadores e administradores do ensino se apropriaram em seu ideário pelo qual expressava 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 *ruralistas* no campo educacional brasileiro.

do 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. O papel da escola seria o de disseminação das ideias de “moderno”, “civilização” e de “progresso”. (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994), (CARVALHO, 2003).

Para Marta Carvalho (2003) 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” a tudo o que se referisse à pedagogia “tradicional”². Há pouco interesse da historiografia sobre a atuação de Mennucci na disputa pela organização do sistema de ensino brasileiro.

Investimos, portanto, na construção da sua “biografia intelectual”, conforme elabora Dosse (2009), que reconhece a possibilidade que a biografia dispõe de permitir uma “entrada pela singularidade a fim de chegar à universalidade” e de compreender a natureza do pensamento de um indivíduo e suas transformações, tendo em vista a sua vinculação com o contexto temporal e espacial que lhe dá suporte (p.

406)³. Outro aspecto destacado pelo autor é o de que devemos considerar os modos de apropriação das ideias dos sujeitos biografados, pois 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).

Nossa preocupação assenta-se na potencialidade de pensar as ideias de um indivíduo fora de esquemas mecânicos de análise ou que pretendem o culto da vida exemplar. Chartier (1991) critica um modelo de produção biográfica na qual as ideias aparecem deslocadas do contexto histórico. A história social das ideias, para além de modelos de análises mecânicos, privilegia o estudo das relações entre os sistemas de crenças, de valores e de representações de um período com as posições sociais dos indivíduos.

Diante do desafio da produção da biografia intelectual, Bourdieu (1996) problematiza a cumplicidade do pesquisador com seu objeto de estudo e a denomina “ilusão biográfica”, que seria a exposição linear da vida de um indivíduo de forma “coerente”. Schwarcz (2013) alerta para a interpretação de uma vida que elimine as contradições, ambiguidades de suas ações e ideias. Tentamos colocar esses sujeitos 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, corroborando para representações de uma vida heroica e/ou de sucesso.

Bourdieu (1996) elabora o termo “trajetória de vida” pelo qual a biografia pode ser

2 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).

3 O capítulo do livro *O pensamento da Vida e a vida do Pensamento: biografia intelectual* de François Dosse serviu de referência para a construção dos subtítulos desse texto.

considerada uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente” (p. 189). 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).

Os conceitos de capital cultural e social nos ajudam a pensar a trajetória de vida de Mennucci. O primeiro 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. (BOURDIEU, 1998).

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, 1998, p. 67).

As posições ocupadas por Mennucci foram na administração do ensino. Miceli (2001) afirma que os intelectuais que atuaram nas décadas de 1920 e 1930 dependiam tanto das posições das famílias em relação à classe dirigente, quanto dos capitais escolar, cultural e social para acessar um cargo público. Há que se considerar, também, 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.

Partimos do pressuposto que tanto o capital cultural quanto o social fundamentam e constituem um conjunto de representações que Sud Mennucci mobilizou para fazer valer suas ideias e ações no campo educacional. Para Chartier (1991), as representações 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” (p. 183). 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 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. 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).

Chartier (1990) ainda ressalta 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). Para impor suas ideias, Mennucci utilizou seus livros e textos publicados nas revistas educacionais do período, os meios legitimados pelo campo (Bourdieu, 2004) na disputa pelo controle do sistema de ensino.

Há que se destacar o papel da imprensa educacional, representadas pelas *Revistas do Professor e Educação* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* analisadas neste trabalho. São responsáveis pela construção da hierarquia social do campo, divulgando modelos para a prática docente, sustentados por um discurso que se proclamava científico. (CATANI, BASTOS, 2002; Caspard, Caspard, 2002; Nóvoa, 2002)⁴.

No caso da *Revista do Professor*, editada pelo Centro do Professorado Paulista (CPP), Paula Perin Vicentini (1997) 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, a utilizou para divulgar as ideias e experiências orientadas segundo as concepções do ruralismo pedagógico, justificando a criação de Escolas Normais Rurais.

Mennucci acompanhou a criação, em 1934, da primeira Escola Normal Rural em Juazeiro

do Norte, no Ceará, sendo patrono da primeira turma. No entanto, apesar da sua participação nas discussões referentes à formação de professores rurais, somente após o seu falecimento é que as Escolas Normais Rurais foram disseminadas pelo país. Por volta dos anos 2000, diversos cursos de formação de professores rurais, em nível de graduação, foram criados em universidades públicas tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Essas propostas surgiram a partir da aproximação das instituições de ensino superior públicas, o governo federal e os estaduais e os movimentos sociais do campo, a fim de atender as demandas de escolarização. Os movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde os anos 1980 tem questionado o currículo e a formação de professores, defendendo um ensino que esteja vinculado à realidade econômica e cultural da população rural, bem como a defesa da formação de um professor militante.

As pesquisas em Educação do Campo, que comportam tais discussões, têm demarcado politicamente uma diferença em relação ao termo Educação Rural. Este aparece vinculado a presença de um Estado de caráter autoritário na organização do currículo e da formação docente, enquanto a Educação do Campo é representada pela participação dos sujeitos do campo, tendo como objetivo a construção de uma escola que respeite os saberes e colabore na construção e afirmação de sua identidade social. (CALDART, 2004; ARROYO, CALDART, MOLLINA, 2011).

Bezerra Neto (2003) apontou, em estudo comparativo, que o MST utiliza estratégias discursivas semelhantes ao ruralismo pedagógico na afirmação do objetivo da escola de fixar o homem do campo e do seu papel no desenvolvimento econômico do país. A partir deste debate proposto pelo autor é interessante pensar

⁴ 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.

nas possíveis aproximações e distanciamentos entre a Educação Rural e a Educação do Campo. A produção da biografia intelectual de Sud Mennucci pode ser um dos caminhos pelos quais possamos estabelecer análises sobre as relações entre o vivido e o concebido pelos sujeitos, de modo a colaborar com o debate em torno dos problemas que, historicamente, acompanham a escola rural até a atualidade como, a falta de material didático, de mobiliário adequado às atividades dos docentes e dos alunos, a organização do tempo escolar e do currículo e a formação de professores.

Sud Mennucci na “Atenas Paulista”: entre o capital cultural e o social na construção de representações sobre a educação

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, também teve representantes ativos na política, a exemplo de Prudente de Moraes na presidência do país e o Dr. Paulo de Moraes Barros, à frente do Partido Republicano. O clima republicano e as transformações urbanas, como a instalação da energia elétrica, o aumento 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. 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 (1949, p. 26) se referia à cidade como “Atenas Paulista” devido à sua agitada vida cultural.

Sud Mennucci era filho dos imigrantes italianos, Amadeo Mennucci e Tereza Lari Mennucci, que chegaram no Brasil em 1888, acompanhados dos dois filhos. Seu pai fundou uma marmoraria em Piracicaba, na qual dedicou-se à produção de obras funerárias. Também se dedicou à produção artística. Segundo Giesbrecht (s/d), em 1908, teria recebido uma medalha de bronze na Exposição Internacional no Rio de Janeiro por obras que realizou na cidade. (GIESBRECHT, s/d).

Mennucci frequentou o Grupo Escolar Moraes Barros, 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. Imagem reforçada após o seu falecimento. Mário Cavalcanti afirmava que “Esse é o único título intelectual, o que prova que foi um autodidata autêntico.” (1952, p. 26).

Em 1903, Mennucci iniciou os estudos na Escola Complementar que possuía o curso gi-

nasial e profissional, funcionando como acesso para as escolas superiores e habilitando para o magistério. Tinha 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 cursasse a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ). Ralph Giesbrecht afirma que Mennucci não gostava de Botânica e Agricultura e isso o teria feito escolher a formação para o magistério. (GIESBRECHT, s/d).

Participava da vida cultural de Piracicaba, integrando as apresentações teatrais que tinham motivos religiosos e eram promovidas por Lydia Resende. Sobre o contexto cultural de Piracicaba, o memorialista comentou que Mennucci teria se impressionado ao ver na rua “[...] uma criança de aparência surrada assoberbando 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”⁵.

Em seu livro *Aspectos Piracicabanos da Educação Rural* (1934a), Mennucci 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 com características que considerava “selvagens”:

[...] aquelas brilhantes “congadas” que fizeram

5 No livro “O queijo e os vermes”, Carlo Ginzburg, compartilham 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.

a ruidosa e incomparável alegria de meninice de nossa geração, [...] em que os homens de côr, rútilos e esplendentes, enfeitados 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 feitiço, cheias de ritmos e de alegria selvagem... (MENNУCCI, 1934a, p. 69).

Exaltava os saraus, as serenatas e orquestras que se apresentavam em praça pública e 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).

Aos dezoito anos começou a lecionar em escolas rurais e conheceu as problemáticas vivenciadas pela população: a falta de transporte e a situação precária das estradas, a falta de energia elétrica e de acesso aos meios de comunicação. Um aspecto muito evidente era a dificuldade dos professores de permanecer no campo devido à falta de moradia próxima à escola. Dora Lince, 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 calunniada e desprezada” (DORA LICE, 1982, p. 53). Demonstrava insatisfação em ministrar conteúdos 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 ras-tejasse tanto, e tão somente, pelo capim que a rez engorda” (DORA LICE, 1982, p. 79).

Em episódio de desentendimento com o inspetor de ensino sobre a frequência dos alunos às aulas, Mennucci afirma a “incapacidade” dos administradores do ensino em compreender as necessidades reais da população.

Não culpava os pais pela não frequência dos alunos às aulas, mas a impossibilidade de outro horário de funcionamento da escola quando as crianças precisavam ajudar no trabalho agrícola.

Após participar da reforma curricular da Escola de Aprendizes de Marinheiros ⁶ em Belém, foi nomeado professor substituto efetivo do Grupo Escolar de Porto Ferreira, onde trabalhou com Lourenço Filho e Thales Castanho de Andrade.

Depois de participar da Reforma de Ensino de Sampaio Dória em 1920, foi nomeado Delegado Regional do Ensino em Campinas. Por meio de uma permuta conseguiu voltar à Piracicaba em 1922 onde permaneceu até 1924. Nesse tempo reestruturou o ensino rural, fechando algumas escolas primárias e criou Grupos Escolares em todos os bairros rurais do município. O projeto de reorganização também previa cursos de orientação ruralista aos professores para que estes pudessem organizar os programas de ensino das escolas a partir de estudos sobre o trabalho agrícola. Foi neste contexto que Sud Mennucci alcançou destaque no campo educacional e lançou as bases de suas ideias pelas quais orientou suas ações no sentido da ruralização do ensino.

O pensamento da vida: a “Escola Brasileira” e a formação de professores rurais.

No contexto marcado pela penetração das

⁶ 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. 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).

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 que foi 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 1929⁷.

Mennucci afirmou que as escolas rurais não estavam organizadas de acordo com as necessidades do trabalho agrícola. 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 possibilitariam 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 cívico⁸.

Afirmava que a origem urbana dos professores era um problema para o ensino nas escolas rurais e, por isso não seria capaz de compreender a dinâmica das relações do campo. Resultariam disso os constantes pedidos de remoção para as escolas urbanas, nas quais os docentes encontravam melhores salários e melhores condições de trabalho nas escolas.

⁷ Diana Vidal (2011) destacou o papel da reedição do Inquérito de 1926, em formato de livro intitulado *A educação na encruzilhada* de 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* reuniu as opiniões de educadores destacados do sistema de ensino como, 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.

⁸ Resposta de Sud Mennucci ao Inquérito de 1926 e reproduzido no livro: AZEVEDO, Fernando de. **A Educação na Encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1957, p. 89

Para Mennucci a escola rural seria o “prêmio” para o “bom” professor, recompensado com o aumento nos seus vencimentos. Criticava a formação em Escolas Normais:

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”. (MENNУCCI, resposta ao Inquérito de 1926. Azevedo, 1957, p. 95)

Os docentes de *mentalidade urbanista* seriam responsáveis por divulgar os benefícios e comodidades da vida nas cidades. Ou seja, disseminava entre a população rural 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 Canaã. (MENNУCCI, resposta ao Inquérito de 1926. Azevedo, 1957, p. 96).

Nesse sentido, fazia críticas ao movimento da *Escola Nova* e sua influência na formação do magistério. 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. (MENNУCCI, 1929, p. 107).

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 rural, considerando a construção de Escolas Normais Rurais⁹. Sud Mennucci considerava que o objetivo da escola rural seria ensinar conhecimentos úteis para o trabalho no campo, a partir da construção de uma mentalidade que valorizasse a vida rural. 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.

Os docentes deveriam possuir origem rural, receberiam conhecimentos em agricultura e higiene, sob a justificativa de que estariam aptos a desenvolver em seus alunos o amor ao trabalho e à vida no campo. O papel da escola seria incentivar a fixação do homem rural em seu meio, contribuindo com o seu trabalho para a elevação econômica do país. Sud Mennucci passou a atribuir ao professor a representação de “apóstolo”, pois seria um disseminador de conhecimentos úteis para o trabalho e da retirada da população rural do estado de pobreza e da ignorância.

9 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. 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 combatesse o “urbanismo” no ensino, o critério para a seleção de professores que lecionariam nos cursos e as vantagens que deveriam ser concedidas aos professores formados nesses cursos para que se fixassem no campo.

No livro *A Crise Brasileira de Educação* (1934b), fundamentou a partir de argumentos históricos e sociológicos a criação de Escolas Normais Rurais. Destacamos que o projeto de formação diferenciada dos professores rurais subsidiaria o que denominou de “Escola Brasileira”, um modelo escolar que seria construído em oposição à *Escola Nova*, tendo como suporte sólidos conhecimentos sobre a economia e a psicologia da sociedade brasileira que, para Mennucci, era predominantemente rural. A ideia de “vocação agrícola” do país serviu de base 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. A partir dos pressupostos de Émile Durkheim, de que os modelos pedagógicos deveriam “socializar a criança”, Mennucci apontou para a existência de um descompasso entre a escola, o modelo pedagógico *escolanovista* e a realidade rural brasileira para formar um nativo “típico”:

[...] 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 classifica-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. (MENNУCCI, 1934b, p. 96)

Para Mennucci o pouco interesse para os investimentos 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” 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 administrado-

res para o reconhecimento de que a escola rural não promovia a socialização dos indivíduos ao meio. Exaltou o trabalho agrícola como a fonte da riqueza do mundo:

Hávamos 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. (MENNУCCI, 1934b, p. 43-44).

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. 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”. (MENNУCCI, 1934b, p. 123)¹⁰.

O resultado disso teria sido a construção de “[...] “escolas da cidade” implantadas ou

¹⁰ No entanto, não é possível afirmar que Mennucci se posicionava sobre a educação da população negra do ponto de vista da sua emancipação social. 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 esclarecido 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.

enxertadas à força em núcleos rurais” (MENNCCI, 1934b, 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. (MENNCCI, 1934b, p. 70-71).

Em relação às condições econômicas da população rural, considerava que era preciso facilitar o acesso da população rural 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. A solução seria uma distribuição de terra, mas que não seguisse o modelo da Revolução Russa.

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 amanho da terra, quando ela era trabalhada unicamente pelo escravo. (MENNCCI, 1934b, p. 102).

A construção de Escolas Normais Rurais teria o objetivo de formar professores com conhecimento e mentalidade diferenciada, pelos quais atuaria com o objetivo de despertar no homem rural o “amor” pelo trabalho agrícola:

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. (MENNCCI, 1934b, p. 131).

Os conhecimentos em agricultura e medicina são adicionados à formação do professor primário para ter consciência da importância do trabalho agrícola para a economia e para a construção de hábitos de higiene nas populações rurais. No entanto, afirmava que os professores rurais não precisavam ser profissionais 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”. (MENNCCI, 1934b, p. 163).

Sugeriu a criação da Inspeção Técnica do Ensino Rural que ajudaria a oferecer um sentimento ruralista ao ensino. Nela, trabalhariam um inspetor-médico, outro inspetor-agrônomo e um inspetor-escolar os quais seriam responsáveis por fiscalizar e oferecer apoio pedagógico ao trabalho docente.

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 amígdadas e demoradas. (MENNCCI, 1932, p. 27).

Sua reforma previa o aumento salarial progressivo e automático dos docentes 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 da profissão. Mennucci afirmava que reclamações eram das professoras que tinham sido dispensadas por ele quando assumiu a Direção do Ensino e que tinham sido contratadas na gestão de Lourenço Filho. Destacava que tinha feito uma consulta

aos filiados do CPP e que 86% dos professores aprovavam as mudanças para estimular a sua permanência nas escolas rurais.

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, fixá-lo ao seu meio e a sua escola, evitando essa malfadada peregrinação dos mestres-escolas pelo território do Estado, atrás de hipotéticas vantagens pecuniárias. (MENNUCCI, 1932, 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 professores que lecionavam em escolas rurais para as novas vagas que tinham sido criadas nas escolas da capital paulista pretendia realizar esse intento.

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. (MENNUCCI, 1937, p. 02)

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 rurais e grupos escolares e imprimir 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”. O professor, nesse sentido, desbravaria o campo e se encarregaria por elevar a cultura do povo em “prol da civilização”.

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. (MENNUCCI, 1934, p. 02).

Em 1933, pelo Decreto n.º 6.046 de 19 de agosto, Mennucci criava a Escola Normal Rural de Piracicaba e mais três estabelecimentos desse tipo que seriam distribuídos no interior do Estado. Funcionaria um curso complementar com duração de três anos e o curso 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.

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 sele-

ção dos alunos ocorreria através de uma prova composta por conteúdo das disciplinas do curso complementar, acrescido de um questionário que apontasse a “vocação” do candidato para o magistério no campo, não importando se 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, 1934b, 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 da “Horta no Lar”, um programa que objetivava despertar nas crianças o “gosto e o respeito pelas fainas agrícolas”. (MENNUCCI, 1932, p. 142). No entanto, o decreto de Mennucci não pôde funcionar por não possuir financiamento disponível para o seu custeio. Juazeiro do Norte, Ceará, foi o local da criação da primeira Escola Normal Rural do país, seguida por experiências em outros Estados que funcionaram até a década de 1970.

Em 1944, período que desponta o desenvolvimentismo industrial no país, Mennucci publicou o livro *Ruralização*, no qual dá continuidade às suas ideias ruralistas e apresenta diferentes modelos internacionais de ruralização do ensino. 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 afetou 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).

As ideias ruralistas de Mennucci ganharam a força necessária dentro do contexto desenvolvimentista e de crise na produção agrícola. Projetos de Extensão Rural e Escolas Normais Rurais funcionaram a fim de oferecer orientação profissional à população rural. Mennucci ocupou o cargo de Diretor de Propaganda da Secretaria de Agricultura. Nesse período enviou seus livros para diversas autoridades políticas e da administração do ensino com objetivo de divulgar suas ideias ruralistas.

A vida do pensamento: as apropriações das ideias ruralistas de Sud Mennucci no campo educacional (1949-1956)

Para acompanhar as apropriações das ideias de Mennucci sobre a escola rural e a forma-

ção de professores utilizamos como fontes as revistas *Educação*, *Revista do Professor* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Referenciamos nossa investigação no “paradigma indiciário” estudado pelo historiador Carlo Ginzburg¹¹. Além de identificar o nome de Mennucci nas referências dos textos publicados, nos atentamos para a utilização de termos como, *ruralismo*, *ruralista* e *missão* para se referir ao trabalho do professor rural.

Na *Revista do Professor*, destacamos Arnaldo Laurindo e Oscar Augusto Guelli, que foram integrantes do Conselho Diretor (CPP). 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 dirigiu a experiência de criação de um Clube de Trabalho no Grupo Escolar Rural do Butantã, inspirada no *ruralismo pedagógico*.

Mennucci e Lourenço Filho tiveram a amizade abalada após o primeiro substituir Lourenço na Direção do Ensino paulista. Mennucci dispensou um grupo de professoras contratadas por Lourenço para disseminar o *escolanovismo* nas escolas. Após o falecimento de Mennucci, Lourenço tratou especificamente sobre a formação de professores rurais. Ressaltava a necessidade de cursos específicos para os professores que atuavam no campo, todavia questionava a aprendizagem de técnicas agrícolas pelos docentes. Ao analisar a experiência da Escola Normal de Juazeiro do Norte (1934) afirmava que teria sido resultado dessa compreensão e que desse marco teria se constituído

do um “movimento de *ruralização do ensino*”. Em nota de rodapé, Lourenço Filho citou Mennucci como um dos principais disseminadores do ruralismo: “Essa ideia tinha sido exposta, aliás, já no começo do século por pensadores sociais tais como Silvio Romero e Alberto Tôrres. Deram-lhe maior eco o sanitarista Belizário Pena e o educador Sud Mennucci”. (FILHO, 1953, p. 66).

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* e propunha uma “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 [...]”. (1953, p. 66).

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, Angela Soderer Pousa atribuía à 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 diferenciado para a atribuição de aula em escolas rurais e urbanas. Nesse sentido, “[...] os esforços de Alberto Tôrres, 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”. Pousa afirmava que o país tinha uma “vocaçãõ agrícola” e que era justa “[...] a multiplicação de escolas para a formação de professores especializados em ruralismo num país eminentemente agrícola como é o Brasil” (POUSA, 1953, p. 17).

Noêmia Saraiva de Matos Cruz concebia que a escola deveria ensinar práticas agrícolas para que os alunos pudessem utilizar em seu coti-

11 Ginzburg (1990), 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.

diano, 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”. (CRUZ, 1951, p. 20). Pautava suas ideias no Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que definiu o objetivo dos programas escolares 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”. (CRUZ, 1951, p. 20).

Oscar Augusto Guelli, que participava do Conselho Diretor do CPP, 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 carreira, que sente em seu peito um sã patriotismo, não cruzará jamais os braços diante de tanto sofrimento e tanta ignorância, [...]”. (1952, p. 02).

De modo geral, as apropriações das ideias ruralistas de Sud Mennucci acerca da adequa-

ção 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 “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”.

Mennucci preconizava que a escola rural oferecesse além da alfabetização, conhecimentos sobre agricultura e técnicas de produção. 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. O agravamento dessa realidade ocorria quando o trabalho no campo era associado ao negro e sua condição de escravizado. Disso resultaria a sua condição de marginal quanto ao atendimento escolar.

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”. Desempenharia 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” confere 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.

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.

A análise da produção bibliográfica de Sud Mennucci, sua biografia intelectual, leituras e apropriações pelo campo educacional mostram a relevância dos estudos sobre memória e história, realçam os velhos narradores, portadores e transmissores de saberes da experiência, os quais ainda têm algo a sugerir ao tempo presente.

Fontes consultadas

MENNUCCI, Sud. **O que fiz e pretendia fazer**. São Paulo: Editora Piratininga, 1932.

_____. **Aspectos Piracicabanos do ensino rural**. São Paulo: Empreza Gráfica da Revista dos Tribunales, 1934a.

_____. **A Crise Brasileira de Educação**. 2  ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1934b.

_____. **Pelo Sentido Ruralista da Civilização: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935.

_____. **Ruralização**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1944.

Referências

ALEXANDRE, Fernando Luiz. **Literatura e educação na memória de uma cidade: um olhar sobre Thales Castanhos de Andrade**. 2007, 230 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, M nica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação na Encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003, 233 fl., Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSP, 2003.

CATANI, Denice Barbara; **BASTOS**, Maria Helena Câmara. Apresentação. In: **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 05-10.

CASPARD, Pierre; CASPARD, Penélope. Imprensa Pedagógica e Formação Contínua de Professores Primários (1815-1939). In: CATANI, Denice Barbara; **BASTOS**, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 33-46.

CAVALCANTI, Mário. Sud, o mestre. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 13, Ano X, p. 25-27, agosto, 1952.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, no. 11, vol. 05, p. 173-190, Jan./Abr, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acessado em: 08 jun. 2019.

CRUZ, Noêmia Saraiva de Matos. Educação Rural.

Revista Educação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Vol. XXXVII, nº 60 e 61, p. 19-20, Setembro/dezembro, 1951.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. O coronelismo e a educação na 1ª República. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n. 34. p. 44-74, dez., 1989.

DORA LICE. **O Calvário de uma Professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1927.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: EDUSP, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

FILHO, Lourenço. A preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, nº 52, Vol. XX, p. 61- 104, Outubro/dezembro, 1953.

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**. Dossiê: negros e a educação. São Paulo, Universidade de São Paulo. nº 4, p. 123-144, jul/dez, 2002b. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38725/20254>. Acessado em: 05 jul. 2019.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci**: lembranças de Piracicaba. São Paulo: Imprensa Oficial, (s/d).

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUELLI, Oscar Augusto. O saneamento da zona rural: um serviço que o professor pode prestar. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 13, Ano X, p. 09-10, agosto, 1952.

HERSCHAMNN, Micael Maiolino; PEREIRA, Carlos Alberto Messenger. O imaginário moderno no Brasil. In: HERSCHAMNN, Micael Maiolino; PEREIRA, Carlos Alberto Messenger. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 09-42.

MENNUCCI, Sud. A literatura escolar e a escola activa. **Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Vol VII, n. 01-02, p. 106-114, Abr/Jun, 1929.

_____. Escola Normal de Mirasol. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 02, Ano I, p. 02-03, março/1934.

_____. A situação escolar da capital. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº19, Ano IV, p.01-02, maio/1937.

MARQUES, Vera Regina Beltrão; PANDINI, Sílvia. Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n.º 08, p.85-104, jul/dez, 2004. Disponível em: <https://www.rbheold.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/199>. Acessado em: 01 jul. 2019.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Apresentação. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta (orgas.) **Docência, pesquisa e aprendizagem: (Auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 11-17.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Fontes (auto) biográficas na pesquisa em educação: “um relógio solar histórico-sociológico”. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgas.) **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. p. 113-137.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; **BASTOS**, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista: a imprensa periódica**

e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 11- 32.

PEIXOTO, Silveira. Leo Vaz e Sud. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 01, Ano VI, p. 26-27, maio, 1949.

POUSA, Angela Sodero. A propósito da educação em meio rural. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 16, Ano XI, p. 16-19, maio, 1953.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. A biografia como gênero e problema. **História Social: Dossiê História e Biografia**. Revista dos pós-graduandos em história, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP: n. 24, p. 51-73, Janeiro/junho 2013. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1577/1083>. Acessado em: 04 jun. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Apresentação: Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Universidade do Estado da Bahia: Departamento de Educação. Salvador, v.20, n.36, p. 15-18, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/379/326>. Acessado em: 03 fev. 2020.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jaques Rousseau: la transparence et l'obstacle**. Paris: Tel, Gallimard, 1976.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 23, n.45, p. 37-70, julho, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf>. Acessado: 05 jun. 2019.

VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930 - 1964)**. 1997, 196 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Recebido em: 30.09.2019

Aprovado em: 20.12.2019

Fernando Henrique Tisque dos Santos é docente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutor e mestre em educação pela Universidade de São Paulo. Licenciado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: fernandotisque@ufrb.edu.br

Dislane Zerbinatti Moraes é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação e Doutora em Letras pela USP com pós-doutorado na Universidade de Lisboa. Coordenadora do LIHED/FEUSP: Grupo de Pesquisa: Literatura, História e Educação: faces do ensino e da pesquisa sobre formação e profissão docente. E-mail: dzmoraes@usp.br