

HENRIQUE DE OLIVEIRA FONSECA

**EM DEFESA DA RURALIZAÇÃO DO ENSINO:
SUD MENNUCCI E O DEBATE POLÍTICO E
EDUCACIONAL ENTRE 1920 E 1930**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Agosto de 2014

Henrique de Oliveira Fonseca

EM DEFESA DA RURALIZAÇÃO DO ENSINO: SUD
MENNUCCI E O DEBATE POLÍTICO E EDUCACIONAL ENTRE
1920 E 1930

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação da Faculdade de Educação/FAE da
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

Área de concentração: Educação e Inclusão
Social

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Thais Nivia de Lima e
Fonseca

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Agosto de 2014



Universidade Federal de Minas Gerais
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada “Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930”, de autoria do mestrando Henrique de Oliveira Fonseca, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Thais Nivia de Lima e Fonseca - FAE/UFMG - Orientadora

Marta Maria Chagas de Carvalho - USP/SP - Examinadora

Irlen Antônio Gonçalves - CEFET/MG - Examinador

Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG/MG - Examinador

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira - UFMG/MG - Suplente

Maria do Carmo Xavier - UEMG/MG - Suplente

AGRADECIMENTOS

Dedico essa dissertação aos meus pais: Valter e Sandra. Sem o apoio deles essa caminhada não existiria. Sou grato à confiança inquestionável que depositaram sobre mim.

Agradeço ao meu irmão Gustavo por compartilhar um pouco da sua inteligência aguçada nas longas conversas em tardes infinitas. À Milena irmã, parceira e amiga que me ajudou intensamente enquanto eu procurava explicar o que Sud Mennucci defendia, e ela, como conhecedora dos detalhes do “palco da vida”, me fez enxergar muitas coisas sobre ele e sobre mim.

À minha orientadora Thais Fonseca agradeço pelo pacto ético como profissional. Tive a oportunidade de ter uma orientação que me proporcionou um aprendizado profícuo que superou a própria dissertação, já que pude acompanhá-la durante um ano em suas atividades na docência. Sou grato pela sua confiança em permitir dividir comigo algumas dessas experiências.

Também agradeço à todos envolvidos de alguma forma no projeto *Pensar a Educação, Pensar o Brasil — 1822–2022*, destacadamente aos professores Luciano e Tarcísio, por acreditarem que a Universidade pode ser diferente e melhor. Pude nesse projeto criar diversos amigos, compartilhar conhecimentos e até arriscar uma carreira de locutor de rádio!

Aos amigos e colegas dessa empreitada: Brunão, Raquel, Fabiana, Guilherme, Leandro, Vanessa, Lilliane, Tereza, Isabella, Mamede, Michele, Leide, Priscilla, Mauro... enfim, aos que dividiram nesses últimos anos as felicidades e angustias inerentes à vida de acadêmica.

E, por fim, a CAPES, por me financiar durante um ano e meio com uma preciosa bolsa CAPES/REUNI.

RESUMO

Sud Mennucci (1892-1948) foi uma das figuras proeminentes da educação rural na primeira metade do século XX. Suas propostas, em defesa de uma educação rural, tiveram um amplo reconhecimento, principalmente nos finais da década de 1920 e 1930. Este trabalho procura refletir sobre a trajetória de Mennucci visando apreender quais foram seus espaços de atuação, suas posições políticas e seu projeto pedagógico ruralista. No intuito de compreender as estratégias do debate educacional, estruturei a pesquisa através de análises das publicações de Mennucci em periódicos e jornais, assim como de seus próprios livros. Além disso, essa investigação promove reflexões acerca do contexto político do período e sobre a historiografia da educação.

Palavras-chave: Educação Rural; História Política e Intelectual; Sud Mennucci.

ABSTRACT

Sud Mennucci (1892-1948) was one of the prominent figures of rural education in the first half of the 20th century. His proposals, in defense of a rural education, had wide recognition, especially in the late 1920s and 1930s. This paper seeks to reflect about the trajectory of Mennucci with the objective of to apprehend what were his areas of expertise, his political positions and his ruralist pedagogical project. In order to understand the strategies of the educational debate, I structured this research through of analysis of Mennucci publications in periodicals and newspapers, as well as his own books. Furthermore, this research promotes reflections on the political context of the period and the historiography of education.

Keywords: Rural Education; Political History and Intellectual History; Sud Mennucci.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
I. Entre as generalizações e peculiaridades	8
II. O movimento tentacular da Escola Nova.....	11
III. Fontes	15
IV. Definições sobre o aparato teórico-metodológico.....	16
1. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE SUD MENNUCCI	32
1.1. Cargos públicos e o cenário educacional.....	36
1.2. Redes, grupos e associativismo	40
1.2.1. O contexto reformista e os Congressos Educacionais	40
1.2.2. Sociedade dos Amigos de Alberto Torres	46
1.2.3. Centro do Professorado Paulista.....	53
1.3. Debates entre intelectuais: a exposição pública	55
1.3.1. Renato Jardim e Sud Mennucci	55
2. A RURALIZAÇÃO DO ENSINO COMO CERNE DA NAÇÃO	70
2.1. A vocação agrícola nacional e o ruralismo.....	70
2.2. O Livro <i>A Crise Brasileira de Educação</i> e a guinada para o campo.....	79
2.3. O ideal em prática.....	96
2.3.1. A Escola Normal Rural.....	97
2.3.2. A Escola Rural.....	103
2.3.3. Clube Agrícola Escolar.....	108
2.4. A Revista do Professor e a disseminação do projeto ruralista.....	117
3. A EDUCAÇÃO RURAL: ENTRE O NOVO E O ARCAICO.....	125
3.1 A Educação Rural e suas variações	125
3.2 Fernando de Azevedo e a crítica ao movimento “rumo ao campo”	129
3.3 (Re)politizando um discurso: História da Educação e o debate historiográfico.	135
CONCLUSÃO.....	144

REFERÊNCIAS	148
FONTES CONSULTADAS.....	156
SÍTIOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS	159

INTRODUÇÃO

I. Entre as generalizações e peculiaridades

Do Rigor da Ciência

...Naquele Império, a Arte da Cartografia logrou tal perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do Império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmedidos não foram satisfatórios e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia ponto por ponto com ele. Menos afeitas ao Estudo da Cartografia, as gerações seguintes entenderam que esse extenso Mapa era inútil e não sem impiedade o entregaram às inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por animais e por mendigos; em todo o País não resta outra relíquia das Disciplinas Cartográficas.

JORGE LUIS BORGES

Sud Mennucci (1892-1948) nasceu na cidade Piracicaba, no interior do estado de São Paulo, e durante sua vida atuou profissionalmente como docente, político e jornalista. No contexto educacional destacou-se como defensor de uma proposta que visava a *ruralização do ensino*. A presente dissertação buscou pesquisar a trajetória desse intelectual no âmbito do debate político-educacional dos anos de 1920 e 1930¹.

Por meio de diversos trabalhos da História da Educação no Brasil, que privilegiaram esse mesmo recorte temporal, criou-se o consenso em interpretá-lo como

¹ As propostas educacionais de Sud Mennucci ainda não ganharam grandes repercussões dentro dos estudos acadêmicos da historiografia educacional. Entretanto, pode-se ressaltar alguns autores que colaboraram com trabalhos sobre Mennucci, como: Carlos Monarcha (2007) que construiu um artigo tratando amplamente de sua trajetória, dando ênfase em suas orientações educacionais; Isabel Mattos (2004) que produziu uma dissertação sobre ele; Luiz Bezerra Neto (2003) que elaborou uma tese sobre a educação rural no Brasil, mesmo que seja um estudo mais amplo em que Mennucci não é o personagem principal da trama, Bezerra Neto forneceu amplas informações sobre a ruralização do ensino nas concepções de Sud Mennucci; Paula Vicentini (1997) fez uma dissertação sobre o Centro do Professorado Paulista (CPP), órgão do qual Mennucci foi presidente durante a década de 1930, suas contribuições colaboraram para compreensão da atuação dele dentro dessa instituição; e Ralph Giesbrecht (1998), neto de Sud Mennucci, escreveu um livro sobre a vida de seu avô, embora não figure como uma produção acadêmica, as informações detalhadas sobre a trajetória de Mennucci em vastos espaços de atuação foram salutar para essa dissertação. Mas, atualmente, um dos importantes polos de pesquisa sobre educação rural em São Paulo são os trabalhos defendidos sob orientação da professora Rosa Fátima de Souza da Universidade Estadual Paulista. Pode-se destacar o trabalho da própria Souza, *Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)* (2006), como também o doutorado de Virgínia Pereira da Silva Ávila (2013) e a dissertação de Agnes Iara Domingos Moraes (2014).

um momento de conflito educacional entre dois grupos: *escolanovistas* e os *católicos*². O primeiro grupo ficou conhecido por conglomerar os defensores dos projetos mais modernizantes, progressistas e liberais para a educação, ganhando notoriedade após a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* de 1932, no qual propunham reformas educacionais fundamentadas na laicidade, na gratuidade e na obrigatoriedade do ensino. O outro grupo, os *católicos*, foi caracterizado pela historiografia como representante das aspirações mais arcaicas que estavam enraizadas nas estruturas políticas nacionais. Os dois grupos em conflito tornaram-se uma das principais generalizações promovidas por uma linha historiográfica que balizou por um dilatado período as discussões sobre a História da Educação no Brasil.

No campo da História, em relação ao anseio de construir conhecimentos que representem a síntese total do passado, o conto exposto na epígrafe desta introdução, *Do Rigor da Ciência* de Jorge Luis Borges, problematiza de forma literária a eficácia da descrição plena de Império através da produção de um Mapa. No conto, que tem como pano de fundo uma crítica ao ideal de aquisição de conhecimento científico, evidencia-se a não efetividade de um mapa que contenha os mínimos detalhes do Império. Como se sabe os mapas devem servir como um instrumento de análise que não contemplem a totalidade dos detalhes, mas que forneçam resumidamente os elementos de guia para quem o precisar. Essas relações dos detalhes variam conforme o objetivo do mapa, se a intenção é reproduzir grandes aéreas, como é o caso, por exemplo, do mapa-múndi, diminui-se a quantidade de detalhes para valorizar uma dinâmica mais ampla, entretanto, quando se observa uma determinada região ou cidade, o mapa pode ganhar em detalhes e ficar mais rigoroso com sua descrição. Nesse sentido, a História apresenta semelhanças com a cartografia, pois traduzimos o passado através das nossas próprias lentes, procurando criar certa coerência do pretérito, sendo que em determinados momentos é necessário a utilização de generalizações amplas e em outras circunstâncias restringimos o foco de análise na pretensão de entender outros detalhes.

Nos estudos da História da Educação algumas generalizações perduraram por longos períodos, tal como o embate entre escolanovistas e os católicos nas décadas de 1920 e 1930. No entanto algumas pesquisas mais recentes têm demonstrado uma possível fragilidade nessa afirmação. Alessandra F. M. Schueler e Ana Maria B. M.

² A bibliografia que versa sobre este tema é bastante extensa, mas vale considerar algumas obras como: PAIVA, (1973); NAGLE, (1976); CURY, (1978).

Magaldi (2009) no artigo *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa* apontam para essa lacuna nos estudos. Segundo as autoras:

Nos debates educacionais que se expressaram nos anos 1920, estendendo-se pela década seguinte, emergiram como atores privilegiados os educadores comumente identificados pela historiografia como ‘escolanovistas’ – ou ainda como ‘renovadores’, ou ‘liberais’ – e os chamados ‘educadores católicos’. Tais termos, que tendem, com frequência, a ser apresentados, em manuais de história de educação, entre outros tipos de publicação da área, até os nossos dias, de uma forma naturalizada e polarizada, carecem de precisão. Ainda que os utilizemos, como será o caso deste texto, torna-se necessário considerar essa imprecisão. Um primeiro ponto a destacar a respeito é o de que as posições – de confronto, em diversos aspectos – que educadores vinculados a esses grupos assumiram não envolveram polaridades rígidas, diferentemente do que aponta uma historiografia da educação ainda não suficientemente alimentada por pesquisas recentes de base empírica (SCHUELER, MAGALDI, 2009, p.47).

Destaca-se que as autoras afirmam que utilizarão do dualismo entre *escolanovistas* e *católicos*, conscientes da sua falta de exatidão. Para construir uma coesão à narrativa histórica, as autoras e tantos outros pesquisadores, recorrentemente utilizam-se de generalizações como instrumento elucidativo. Caso essa ação seja negada ao historiador o seu trabalho seria impraticável devido à impossibilidade descritiva e detalhista da totalidade histórica.

Contudo, nas frestas de algumas dessas imprecisões causadas pela utilização de generalizações, novos pesquisadores iniciaram um processo de revisão. Neste sentido é comum no campo das pesquisas históricas temas já abundantemente estudados retornarem ao ateliê do historiador com novos apontamentos, motivados por novas indagações. Na história da educação brasileira os trabalhos de Marta Maria Chagas de Carvalho colaboraram para a desmistificação da institucionalização dos escolanovistas e católicos como grupos homogêneos e totalmente opostos. Segundo Carvalho “na memória que se sedimentou sobre o movimento educacional dos anos 1920 e 1930, o campo em que se antagonizaram católicos e pioneiros é redutoramente demarcado” (CARVALHO, 1999, p.18).

Esta dissertação compartilha com algumas dessas aspirações revisionistas presente no recente debate historiográfico. As reflexões aqui desenvolvidas procuram adentrar no rol dos questionamentos sobre a educação no começo do século XX.

Assim, o presente estudo percorreu dois caminhos que recorrentemente se entrecruzam. No primeiro, em escala reduzida de análise, o foco foi a trajetória de Sud

Mennucci, possuindo como norte o levantamento da sua experiência profissional, os seus locais de sociabilidade e as suas ideias políticas, observando como ele utilizou de suas concepções pedagógicas como instrumento de articulação política para alcançar cargos de destaque. Nessa linha interpretativa, para entender as estratégias que o legitimaram no debate pedagógico do período, foi necessário realizar comparações com outras propostas educacionais para melhor compreender e situar Mennucci no debate educacional. O segundo caminho, mais amplo, visou abordar em qual situação Sud Mennucci foi incorporado na tradição de pesquisas da História da Educação, adentrando dessa maneira no debate historiográfico sobre os anos de 1920 e 1930. Para melhor compreender a conexão entre esses dois caminhos, foi importante também investigar como a proposta de Mennucci representou uma indicação para um projeto nacionalista, embasado em uma percepção ruralista para o Brasil.

Para tanto, essa pesquisa não pretendeu usar pontos rígidos para delimitar seu recorte temporal, mas o foco principal se deu entre os finais dos anos de 1920 até o início do Estado Novo, 1937. Defino esses balizas porque, conforme argumentei por toda dissertação, defendo que nesses anos havia um cenário histórico propício para a possibilidade de que os projetos político-educacionais, construídos e debatidos em um universo privado, como em associações e agrupamentos civis e privados, pudessem vir a ser o modelo adotado pelo Estado. Também aponto esse período, pois, através das fontes levantadas foi possível notar uma maior mobilidade de Mennucci dentro do cenário educacional, nesses anos observa-se com maior clareza algumas alterações de posicionamento educacional e político do intelectual. Contudo, recorrentemente, a pesquisa criou afastamentos e adiantamentos mais dilatados para compreender alguns antecedentes ou desdobramentos.

II. O movimento tentacular da Escola Nova

Sud Mennucci viveu em momento de profícua discussão educacional, o afloramento da *escola nova* denotou uma abertura para reflexão sobre a importância da educação em um cenário social em transformação. Tal como A. Reis Monteiro afirma “a consagração constitucional do princípio da escola nova, no século XIX, foi um momento decisivo do assalto do Estado a secular fortaleza familiar e religiosa no terreno da educação” (2005, p.14). Nesse panorama de alterações, questionamentos surgiram a fim de ponderar sobre novas formas de aprendizagem que condissessem com

as necessidades das mudanças sociais. Assim, um movimento de âmbito internacional se consolidou como um conjunto de ideias e práticas reformadoras que procurava superar os desafios impostos pelos imperativos de seu tempo.

A *escola nova*, *educação nova*, *escola do trabalho* ou *escola ativa* representam as múltiplas variações referendadas na reformulação educacional ocorridas no final do século XIX e principalmente depois da I Guerra Mundial (1914-1918). Lourenço Filho autor de *Introdução ao Estudo da Escola Nova* em 1930, um dos primeiros livros sobre esse tema no Brasil, afirma que esse processo “não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.59). Assim, o movimento da *escola nova*³, tem que ser encarado como um contexto de proposições pedagógicas e também de críticas a determinados modelos educacionais.

O movimento da *escola nova* iniciou-se com a discordância de algumas compreensões educacionais, tais como as indicadas por Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Herbart foi um pensador alemão que influenciou o panorama educacional ocidental no século XIX, sua teoria era embasada em apropriações filosóficas de Immanuel Kant, defendia, assim, uma instrução fundamentada próxima aos ideais do *imperativo categórico*⁴. As concepções de Herbart estabeleceram uma das percepções educacionais mais difundidas daquele período, sua intenção em criar padrões e métodos de aprendizagem foi considerado um momento angular na história da educação. Contudo, a partir do final século XIX, iniciou-se um movimento de críticas às propostas do pensador alemão, denunciavam que seu raciocínio era profundamente idealista, moralista e que nesse panorama o aluno tornava-se passivo no processo educativo, já que o professor representaria o único sujeito capaz de transmitir as corretas coordenadas educacionais (MONARCHA, 2009, p.23-81).

Dessa aversão ao modelo *herbartiano* (ou comumente denominado *modelo tradicional*), intelectuais como os suíços Édouard Claparède e Adolphe Ferrière, o belga Jean-Ouvide Decroly, o alemão Georg Kerschensteiner, a italiana Maria Montessori, os

³A expressão *Escola Nova* será empregada para denominar esse movimento educacional entre o final do século XIX e início do XX.

⁴ Embora seja de difícil apreensão, o complexo conceito *imperativo categórico* é um dos principais elementos da filosofia de Immanuel Kant. Para o filósofo a ética e moral têm como base esse conceito. O *imperativo categórico* é o dever de toda pessoa agir conforme os princípios embasados na Razão que ela quer que todos os seres humanos adotem. Uma conduta racional que se transforme em uma lei da natureza humana (ABBAGNANO, 2007, p.545-546).

estadunidenses John Dewey e W. H. Kilpatrick, entre outros pensadores, procuraram construir novos aportes reflexivos para educação, desenvolvendo o conhecido movimento da *escola nova*.

Dentre as novas propostas educacionais ressaltava-se a mudança no foco da ação educativa, nessa nova reflexão o aluno começou a ser encarado como protagonista ativo da aprendizagem, dessa maneira procurou-se incentivar o interesse na aprendizagem em oposição ao esforço obrigado, estimulou-se a espontaneidade e o experimentalismo, valorizaram a prática, os trabalhos manuais, as atividades físicas e tantas outras mudanças em relação à *escola tradicional*. Nesse contexto histórico, devido ao desenvolvimento científico, áreas do conhecimento como psicologia e biologia ganharam novos padrões analíticos e foram empregados intensamente pelos intelectuais da *escola nova*.

Nessa época, o movimento da *escola nova* se alastrou por diversos países, iniciando um período de mudanças com aplicações desses novos conceitos em projetos pedagógicos escolares.

Ressalta-se que nesse momento a industrialização e a urbanização denotavam características de pujança, os países Europeus e os Estados Unidos já se apresentavam como representantes legítimos desse padrão de nacionalidades modernas. Esses novos teóricos da pedagogia vivenciavam esse período e suas proposições refletiam endossamentos a esse padrão. Decroly, um dos grandes pensadores da educação, ao analisar os fundamentos teóricos de Dewey afirmava que:

Não é simples coincidência que apareça o teórico-pedagógico Dewey no cenário educativo dos Estados Unidos, na mesma época em que o prático industrial F. W. Taylor ajusta os processos de trabalho a um mínimo tempo e a um máximo de aproveitamento do esforço humano, nos campos da produção. Não. São fatos concomitantes, ou melhor, determinados: um é consequência direta e imediata do outro. Dewey é consequência de Taylor, e ambos podem simbolizar perfeitamente a totalidade do problema: Ford (DECROLY, 1945, p.48, *apud* MONARCHA, 2009, p.39).

Essa relação com o desenvolvimento e progresso pode ser notada no encontro promovido pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles* na cidade de Calais, França em 1919. Esse grupo foi fundado por Adolphe Ferrière em 1899 em Genebra, com o objetivo de se tornar o centro coordenador da *escola nova*, uma espécie

de veículo disseminador dos novos projetos educacionais. Nesse encontro foram sugeridos trinta pontos que uma escola deveria seguir se pretendesse aderir ao *escolanovismo* (LOURENÇO FILHO, 2002, p.249). Logo no primeiro item está descrito:

A Escola Nova é um laboratório da pedagogia prática. Procura desempenhar o papel de explorador ou iniciador das escolas oficiais, mantendo-se ao corrente da psicologia moderna, a respeito dos meios de que se utilize, e das necessidades modernas da vida espiritual (LOURENÇO FILHO, 2002, p.249).

Os outros pontos da lista seguem a mesma lógica valorizando o conhecimento prático, o trabalho manual, a ciência, a cidade e as práticas modernas.

Essas ideias transitaram com certa dinamicidade no ocidente, alguns intelectuais defensores da *escola nova* estiveram em diversos países propalando os seus pontos de vista. O Brasil se inseriu nesse contexto de trocas e recebeu algumas visitas⁵ como também enviou pessoas para se aperfeiçoarem fora de suas fronteiras⁶. Desse contato, surgiu o movimento *escolanovista brasileiro* que nas décadas de 1920 e 1930, intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos e tantos outros empreenderam esforços para a implementação de projetos educacionais que visassem inserir as noções mais modernas e contemporâneas da pedagogia no Brasil.

Sud Mennucci defendia uma posição um pouco diferente dos reformadores escolanovistas, afirmava que o Brasil era um país agrícola e pouco industrializado, apontava uma distância entre a realidade estrangeira e a brasileira. Sobre esse ponto dizia que:

O pior de todos os achaques do Brasil tem sido essa mania da cópia servil e inconsciente sem consulta aos dados dos nossos problemas. E por isso, enquanto o país ansiava por uma legislação visceralmente rural, imbuída até a medula dos ossos do critério da assistência à lavoura, a cópia fez nascer e crescer e desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades, de incompreensível incremento à expansão das grandes urbes (MENNUCCI, 1934, p.52).

⁵ Alguns intelectuais desse movimento estiveram no Brasil, como, por exemplo, Leon Walther, Helena Antipoff, e Édouard Claparède, esse último não conseguiu efetuar sua visita porque quando seu navio atracou na costa brasileira a Revolução de 1930 estava em curso, e nesse cenário, não foi permitida seu desembarque em terras brasileiras (MONARCHA, 2009).

⁶ Dentre os intelectuais brasileiros que fizeram esse percurso destaca-se Anísio Teixeira que viajou para Estados Unidos e aproximou-se das propostas de John Dewey (NUNES, 2010).

A presente dissertação pretendeu discutir esse posicionamento de Mennucci e também procurou investigar em quais contextos esse debate se inseriu.

III. Fontes

Essa pesquisa é resultado de uma trajetória de investigação iniciada ainda na minha graduação na Universidade Federal de Ouro Preto. No início, as fontes que analisava restringiam-se a uma ata de fundação do Banco Agro Escolar em 1937, filiado ao Clube Agrícola Escolar do colégio Dom Benevides, da cidade Mariana, Minas Gerais. Nesse momento inicial de pesquisas, eu não tinha muitas informações sobre o que se tratava, ou como trabalhar com os elementos contidos naqueles documentos. Com o objetivo de encontrar aberturas para começar uma pesquisa, iniciei algumas leituras sobre o tema de *educação e agricultura*. Em uma dessas leituras deparei-me com o nome de Sud Mennucci e o *ruralismo pedagógico*, tal fato, me motivou a aprofundar na pesquisa sobre esse intelectual e suas ideias acerca da educação. Dessa maneira, essa dissertação foi delimitada pelo contato com algumas fontes encontradas durante essa trajetória de investigação.

Dentre a documentação utilizada nessa pesquisa foram utilizados diversos artigos de jornais relacionados à Sud Mennucci, dentre os quais merecem destaque uma série de 18 textos publicados no *Diário de São Paulo* e no *O Estado de S. Paulo* no ano de 1929⁷, em que Sud Mennucci e Renato Jardim⁸ discutiram publicamente assuntos relacionados à educação. A notoriedade desses artigos é evidenciada devido à repercussão no meio educacional, já que esses textos foram republicados no ano seguinte na Revista do Ensino de São Paulo e uma seleção de alguns desses artigos constituiu o livro *A Escola Paulista* (1930).

Outro conjunto de fontes consultado foi o periódico do *Centro do Professorado Paulista*⁹ a *Revista do Professor*, ambas dirigidas por Sud Mennucci. Os periódicos aqui analisados foram publicados durante 1934 até 1939, compondo vinte e

⁷ Alguns desses artigos estão disponíveis para a consulta no site do arquivo histórico do jornal *O Estado de S. Paulo*. Mas, primeiramente, obtive acesso à esses artigos, por intermédio da professora Ana Clara Bortoleto Nery que, gentilmente, cedeu do seu arquivo pessoal fotocópias desses textos.

⁸ Renato Jardim foi um intelectual que trabalhou, tal como Mennucci, em jornais e como professor. Chegou a ser diretor da instrução pública da capital do Brasil – Rio de Janeiro – em 1926, gestão que antecedeu a direção de Fernando de Azevedo (NERY, 2009).

⁹ Centro de Professorado Paulista (CPP) foi fundado em 1930, servindo como espaço associação do professorado paulista. O CPP está em atividade até hoje.

duas edições¹⁰. Essas revistas, como está exibido no decorrer do texto, constituíram em um importante meio de disseminação das formulações políticas e educacionais do intelectual, fornecendo a possibilidade de entender quais foram suas defesas e propostas.

Além disso, constituíram como fontes, diversas obras de autoria de Sud Mennucci, entendendo-as como um espaço de sistematização do seu ponto de vista pedagógico.

Outro documento explorado foi o próprio *Curriculum Vitae*¹¹ de Sud Mennucci, que, em conjunto das informações obtidas em livros e textos que versam sobre o intelectual, colaborou com a delimitação dos espaços de atuação e convívio em relação a sua carreira profissional.

Também foram examinadas outras revistas e livros sobre educação publicados no começo do século XX. Essas fontes complementares colaboraram na busca por reverberações e polifonias no debate educacional.

Nesse ímpeto de procurar desdobramentos no debate educacional, foi importante o trabalho com alguns decretos e leis aprovadas no período, que expuseram determinadas intervenções políticas de Sud Mennucci¹².

IV. Definições sobre o aparato teórico-metodológico

Esse estudo procurou demarcar um determinado arcabouço teórico que colaborasse com as discussões sobre o percurso de Sud Mennucci no universo político e educacional entre os anos de 1920 e 1930. Para tanto, a análise se divide em três campos temáticos, pois para descrever a trajetória do intelectual foi preciso estruturar definições que melhor delimitassem a sua ação no meio social, ponderando sobre sua inserção pública através do debate político e no contexto histórico brasileiro, assim definiu-se, como necessário, a seguinte divisão: *intelectuais e sociabilidade, discurso político e suas variações e modernidade e modernismo no Brasil*.

¹⁰ A revista está disponibilizada no acervo da Biblioteca Professor Sólon Borges dos Reis do Instituto de Estudos Sud Mennucci filiado ao Centro do Professorado Paulista.

¹¹ Documentação gentilmente cedida pelo professor Carlos Monarcha.

¹² A maioria dos decretos e leis foi indicada nas leituras das fontes, assim os textos completos foram pesquisados no sítio: www.jusbrasil.com.br

Para entender as ações do educador paulista no interior da teia social foram utilizadas as proposições de Jean-François Sirinelli e suas formulações sobre a *História Intelectual*. Tal emprego teórico ocorreu principalmente porque os apontamentos desse historiador colaboraram para a compreensão das relações, convivências e disputas entre sujeitos no meio social. Sirinelli afirma que recentemente o panorama dos estudos históricos que visam compreender os jogos discursivos políticos, os microcosmos, o sujeito e sua atuação social, fizeram com que a categoria *intelectual* ganhasse novamente um maior espaço nas elaborações do historiador. O pesquisador relata que no passado as análises historiográficas voltadas para o estudo dos intelectuais não eram flexíveis para apreciações mais profundas desse conceito. Defende, assim, um novo desdobramento para as pesquisas, valorizando a redução da escala de análise como também a revisão do que seria um recorte temporal na pesquisa histórica, em suas análises a década volta a ser uma baliza valiosa para a *História Intelectual* (SIRINELLI, 2003, p.231-271), reforçando, dessa maneira, a escolha dessa dissertação em trabalhar apenas entre as décadas de 1920 e 1930.

Outro aspecto fundamental para compreensão do intelectual está na revisão da sua conceituação analítica. Sirinelli produz uma distinção da conceituação denominada *História dos Intelectuais* em favor da *História Intelectual*, segundo o autor

[...] para não ficar restrita apenas à abordagem das grandes correntes de pensamento, [ela] rapidamente tomou como objeto, além do estudo dos pensamentos construídos, o da articulação, em uma sociedade, entre estes e as percepções individuais ou coletivas, expressas em registros menos elaborados e, pois, os fenômenos de circulação, impregnação e enraizamento (SIRINELLI, 2004, p.15).

Por conseguinte, a utilização da conceituação *História Intelectual* referenda a importância de estudar os indivíduos que compõem as teias sociais sem distinção de valoração. Assim ressaltam-se as indicações de Sirinelli em relação às *redes de sociabilidade*. No artigo *Os intelectuais* (2003), o historiador procurou exibir as novas características que o estudo dos intelectuais assumiu, tendo como novo foco a ação do sujeito dentro sociedade. A compreensão dos locais, dos grupos e das instituições em

que os sujeitos se sociabilizam, ganham preponderância na compreensão da atuação no meio social do intelectual.

As *redes* são utilizadas como um conceito para organização do campo intelectual, assim, a abordagem sobre a figura de Sud Mennucci procurou demarcar quais eram seus parceiros, suas inimizades, seus vínculos e tomadas de posição, além de colaborar para um melhor entendimento da circulação e recepção das propostas educacionais do intelectual.

Nessa corrente analítica também estão presentes os apontamentos de Carlos Eduardo Vieira (2011). Em seu estudo sobre Erasmo Pilotto, Vieira construiu uma conceituação mais refinada sobre os intelectuais no meio educacional brasileiro. O historiador procurou observar três campos de atuação do intelectual, para ele

[...] a formulação conceitual [sobre o intelectual] incide sobre os seguintes aspectos: a identidade e o sentimento de missão dos intelectuais, bem como as crenças na modernidade e no protagonismo político do Estado (VIEIRA, 2011, p.25).

Essas três características apontadas por Vieira serão recorrentes nas abordagens sobre as ações perpetradas por Mennucci, compondo, dessa maneira, um importante norte para compreensão do contexto histórico no qual o educador vivenciava.

Em relação à ação intelectual de Mennucci também são válidos os apontamentos de Quentin Skinner. Esse historiador britânico pertence à linha de pensamento conhecido como *contextualismo linguístico* proveniente da *escola de Cambridge*. Skinner em seu texto *Significação e Compreensão na História das Ideias* (2005)¹³, refletindo sobre as interpretações das obras dos autores clássicos, fez uma crítica às abordagens que procuram compreensões e significações apenas nos próprios textos, o que Skinner denomina de *textualismo*, para o historiador

[...] não é possível estudar apenas aquilo que um escritor ‘disse’ (especialmente numa cultura que nos é estranha) sem que tal ponha em causa as nossas próprias expectativas e os nossos preconceitos acerca do que eles estarão a dizer (2005, p.82).

Skinner constrói uma abordagem que tende a procurar comparações com outros textos e obras para buscar uma determinada intertextualidade presente no mesmo período. O

¹³ Texto escrito em 1969 para a revista *History and Theory* com o título *Meaning and Understanding in the History of Ideas*.

historiador também enfoca na intenção do sujeito ao escrever, o que ele chama de *atos de fala*, para o autor só é possível compreender o significado e sentido de uma enunciação a partir de uma abordagem que visa recuperar o cenário em que ela foi efetuada. Por isso, sua abordagem é o *contexto* como forma de análise. Segundo Skinner

[...] devemos tentar apanhar não apenas o que as pessoas estão a dizer, mas também o que eles estão a ‘fazer’ quando afirmam [...] para além de tentar descortinar o significado do que eles disseram, devemos ao mesmo tempo procurar compreender o que é que eles queriam dar a entender com aquilo que estavam a afirmar (SKINNER, 2005, p.117).

Dessa maneira, Skinner criou uma metodologia de pesquisa para melhor entender as projeções existentes nas expectativas dos discursos, dando ênfase assim, no futuro pretendido pelos intelectuais do passado. Nessa condição definiu algumas *mitologias* que compuseram o fazer historiográfico sobre intelectuais por diversos anos. São elas:

a) mitologia da doutrina – os enunciados dos autores clássicos, mesmo que esparsos e ocasionais, são forçosa e sistematicamente enquadrados em “doutrinas”, construções típico-ideais do próprio historiador, que este atribui ao universo das crenças do autor estudado; b) mitologia da coerência – presume-se que o autor construiu (ou ao menos tentou construir) sistemas intelectuais fechados, em que todos os seus enunciados mantêm uma relação de coerência com os demais, o que impede o historiador de perceber as contradições entre os enunciados de um autor ou suas mudanças de concepção a respeito de certos temas; c) mitologia da prolepse – confunde-se o significado dos enunciados para o historiador com o significado para o autor, sendo este último negligenciado. O enunciado só revelaria seu significado no presente, conclusão que repousa sobre o contestável pressuposto teleológico de que a ação linguística precisaria esperar pelo futuro para revelar-se totalmente; d) mitologia do paroquialismo – seguindo padrões atuais de discriminação e classificação, o historiador, em face de um mundo passado que lhe é estranho, constrói uma identidade entre o universo mental do autor do passado e o seu próprio universo atual de crenças, produzindo uma falsa familiaridade entre culturas muito distintas (SILVA, 2010, p.307).

Para Skinner a recorrência dessas *mitologias* representou um empobrecimento metodológico para os estudos dos intelectuais, em sua proposição teórica, os estudos precisam essas abordagens para buscar na contextualização histórica as intenções dos autores, a fim de não incorrer no temido *anacronismo historiográfico*.

Esses apontamentos metodológicos sobre os equívocos no trato da *História Intelectual* foram utilizados como balizas nos apontamentos sobre Sud Mennucci.

Assim, através dessa conceituação sobre o intelectual definem-se três enfoques sobre a trajetória de Mennucci. Primeiramente foram analisados quais foram seus contatos, sua circulação e atuação, buscando delimitar quais foram as redes de sociabilidade em que o educador participou nas décadas de 1920 e 1930. Em segundo, pretendeu-se traçar qual era cenário nacional daquele período, no que tange à produção cultural, política e intelectual, e como esse contexto era um reflexo e também uma produção de determinadas singularidades. Por último, foram examinadas quais foram as alegações de Mennucci, valorizando, assim, uma investigação sobre quais constituíram suas intenções¹⁴.

Discurso político e suas variações

Nesta parte teórico-metodológica é ponderado como Mennucci transitou no meio educacional e quanto sua produção bibliográfica representava a adesão a determinadas referências históricas. Frisando que a educação em seus múltiplos aspectos era reconhecida como veículo formador da *alma brasileira*, os projetos educacionais relacionavam-se profundamente com projetos de formação nacional. Segundo José Murilo de Carvalho “a busca de uma identidade coletiva para o país, de uma base para a construção nação, seria tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República” (CARVALHO, 1990, p.32). No contexto educacional, e em tantas outras instâncias, esse ideal pode ser estendido ao período do Governo Vargas (1930 – 1945). O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 é um exemplo desse ideal formativo, pois procurava disseminar uma concepção de educação que induziria a

¹⁴ Embora esses novos enfoques apontem para diversas formas de compreensão sobre o universo intelectual, ainda sim existem muitas lacunas sobre uma abordagem mais adequada nessa área de estudo. Recentemente Maro Lara Martins (2013) em sua tese sobre a sociologia ensaística do Brasil, fez uma profícua metáfora, ao tentar descrever o contexto de sociabilização dos intelectuais, em suas palavras: “Pode-se comparar os intelectuais a uma orquestra sinfônica. Estão dispostos no palco aos olhos da plateia, em determinado espaço, seguindo o compasso de determinada música. Cada qual possui seu instrumento que pode ser agrupado a partir de certas características, como as cordas, os sopros, a percussão. Alguns instrumentos são pesados para o músico carregar sozinho, outros são leves. Alguns desafinam rapidamente à influência de qualquer mudança climática, outros seguem a harmonia musical durante a execução inteira. Alguns são solistas, outros só se ouvem se acompanhados. Alguns ensaiam antes da apresentação, outros improvisam. Alguns participam da música inteira, outros só entram de relance. Alguns tocam somente um instrumento, outros são multi-instrumentistas. Alguns são músicos profissionais, outros são diletantes. Alguns recebem aplausos, outros recebem vaias. Mas estão todos ali, reunidos, executando algo diferente do silêncio” (MARTINS, 2003, p.38).

consolidação de um projeto nacionalista. Portanto, é no contexto da formulação de projetos educacionais, que compreendiam uma mudança estrutural para o Brasil, que os discursos políticos de Sud Mennucci se inseriram.

Sobre a questão dos discursos políticos outro teórico do movimento do *contextualismo linguístico* da *escola de Cambridge* se destaca. J.G. A. Pocock em seus trabalhos procurou compreender como o discurso político vincula-se a uma expressão de seu contexto histórico. Mas, antes de tratar sobre essa abordagem e como ela colaborou com as análises pretendidas nessa pesquisa, é importante destacar o distanciamento da formulação de Pocock de algumas outras noções teóricas sobre essa temática.

Patrick Charaudeau em seu livro *Discurso Político* (2006) decompõe as estruturas presentes nas construções do discurso político. Mesmo que considere a influência do contexto histórico, sua abordagem procura descrever algumas articulações que transcendem a questão temporal. Charaudeau examinou as considerações relacionadas ao princípio de alteridade, de influência e regulação, como tantos outros detalhes que o discurso necessita para referendar-se como uma ação social. Também há apontamentos sobre as instâncias de produção discursiva, os valores, enfim, todas as características que fazem, segundo o autor, parte da fundamentação da mensagem política. Conforme Charaudeau a análise do discurso:

[...] não questiona sobre a legitimidade da racionalidade política, nem sobre as explicações causais, mas sobre os discursos que tornam possíveis tanto a emergência de uma racionalidade política quanto a regulação dos fatos políticos (2006, p.37).

Dessa maneira, defende a valorização de algumas características que precedem e legitima o pronunciamento político, uma espécie de estrutura que antecede e fundamenta a prática. Seus apontamentos são bastante frutíferos para quem se interessa por essa área de conhecimento, contudo sua abordagem não reputa as variáveis que essa conceituação possa sofrer motivada por alterações na história.

Os estudos na área da História ganharam importantes contribuições com os novos apontamentos e problemáticas provenientes da Linguística nas últimas décadas¹⁵, e muitos das propostas teóricas que surgiram são desdobramentos desse contato, mesmo

¹⁵ Para uma melhor compreensão sobre movimento do *giro linguístico* iniciada nos anos 1960, conferir (AROSTÉGUI, 2006, p.182-185).

assim, procurei utilizar das afirmações de J. G. A. Pocock que buscou entender o contexto como propulsor de significações para o discurso político.

Pocock compreende o discurso como um espaço constituído por expressões resultantes do contexto no qual ele foi proferido. Portanto, para o autor, o historiador que trabalha com os discursos políticos devem atuar como um arqueólogo, desenterrando e compreendendo as várias camadas históricas que compõe a enunciação. Para historiador,

[...] as camadas de contextos linguísticos que o nosso historiador-arqueólogo traz à tona são, portanto, de caráter muito heterogêneo. Algumas são linguagens da prática profissional, que, por alguma razão, entram na linguagem da política e se tornam idiomas no quais o discurso político é comumente realizado (POCOCK, 2003, p.70).

Portanto é no discurso político que se apoia essa pesquisa, compactuando com a afirmação de Pocock quando diz que:

[...] a palavra discurso fornece o meu ponto de partida. O conceito de uma linguagem implica, para mim [Pocock], que o que antigamente era conhecido — e por uma questão de convenção ainda é — como história do pensamento político, é agora mais precisamente descrito como história do discurso político (POCOCK, 2003, p.64).

A partir dessa noção da *história do discurso político* buscou-se perpetrar uma abordagem na produção de Sud Mennucci atento as várias camadas discursivas que compõe sua exposição. Como Pocock ressalta “nós esperamos encontrar uma linguagem como contexto, não com texto” (POCOCK, 2003, p.64).

O *contexto histórico* em Pocock se assemelha ao conceito de *repertório*. No Brasil quem vem se destacando no uso desse conceito é Angela Alonso em seus estudos sobre os intelectuais e a atuação política durante o Império. A historiadora argumenta que o *repertório* seria algo próximo de uma *experiência compartilhada*, que funciona como balizas no convívio coletivo, a autora explica que:

[...] um repertório é o conjunto de recursos intelectuais disponível numa dada sociedade em certo tempo: padrões analíticos; noções; argumentos; conceitos; teorias; esquemas explicativos; formas estilísticas; figuras de linguagem; conceitos e metáforas (...). Não importa a consistência teórica entre os elementos que o compõem. Seu arranjo é histórico e prático (ALONSO, 2000, p.46).

Alonso afirma que esses elementos funcionariam como uma espécie *caixa de fermentas* e que teriam uma função prática na sociedade. O repertório, portanto, deve ser entendido como elementos culturais que balizariam as ações. Em relação à ideia de repertório, Luciano Mendes Faria Filho, trabalhando com a análise das apropriações e leituras promovidas das obras de Rui Barbosa, questiona:

[...] se os textos de Rui Barbosa teriam se constituído numa espécie de repertório cultural de uma época, entendido este como um conjunto de recursos intelectuais, ideais e práticas, disponíveis numa dada sociedade e em certo período de tempo (FARIA FILHO, 2012, p.15).

Assim, a partir dessas formulações, foram analisadas as produções de Sud Mennucci como uma espécie de *comunicação de discursos políticos*. Tal consideração se dá porque principalmente após 1930, Mennucci aproveitou-se de sua produção bibliográfica em livros, revistas e jornais como meio comunicativo para apresentação de seu projeto educacional ao grande público. Dessa maneira, quando assumiu cargos administrativos suas ações estiveram atreladas aos ideais já propalados anteriormente. Sua comunicação era uma estratégia de disseminação de um determinado *discurso político* que procurava angariar adeptos, através de argumentos convincentes, e legitimá-lo como sujeito apto a construir propostas políticas educacionais.

Modernidade e modernismos no Brasil

O recorte temporal dessa pesquisa enquadra-se em um momento de profícua produção científica, alavancada pelo desenvolvimento material e pela especialização da industrialização. Uma fase de intensa reflexão sobre as ideias de Modernidade e seus desdobramentos.

Nesse contexto algumas críticas foram proferidas contra o ideal progressista daqueles anos. Esse foi o caso de Walter Benjamim que seu artigo *Sobre o conceito da História* em que expõe sua crítica sobre o distanciamento entre o passado e o presente, causado pelo desenfreado avanço tecnológico. Mas talvez seja em *Experiência e Pobreza*, escrito em 1933, que estejam expressas, mais claramente, as bases de sua concepção crítica sobre o progresso, em suas palavras:

Ficamos pobres. Abandonamos uma depois de outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’ (BENJAMIN, 1994, p.119).

Benjamin escreve esse texto para discutir sobre a pobreza da experiência incommunicável adquirida pela humanidade após a traumática I Guerra Mundial. Sua crítica é embasada no desenvolvimento técnico que a carnificina da guerra se utilizou, para ele

[...] uma geração que ainda fora à escola em bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem (BENJAMIN, 1994, p.114-115).

Para autor a crise motivada pelo progresso, deveria ser ponderada através de uma revalorização das experiências regressas, defendendo sua reincorporação nas reflexões sobre o presente e o futuro.

Em uma distinta compreensão sobre o desenvolvimento científico, outros pensadores acreditavam na redenção da humanidade por esse meio. Este é o caso do historiador Hendrik Van Loon, holandês radicado nos Estados Unidos, que em 1928 escreveu *História das Invenções: O homem, o Fazedor de Milagres*. Sua defesa é que a humanidade através do desenvolvimento científico alcançaria um estágio superior de aproveitamento da vida, para ele “todas as invenções já idealizadas têm por objetivo principal auxiliar o homem na sua louvável luta de passar pela vida com o máximo de prazer em troca do mínimo esforço” (VAN LOON, 1961, p.47). Van Loon elogiando o desenvolvimento técnico, aponta para o passado como representante de um estágio propulsor à mudança, o autor afirma que:

A evidência do passado nos encoraja a esperar que vá sempre melhorando, para que se liberte cada vez mais desse trabalho penoso, que muitas vezes o ameaçou de degradá-lo à classe das abelhas e das formigas. O presente momento, sob muitos pontos, é bem infeliz. Não somos nem escravos nem patrões. Multiplicamos as forças dos nossos pés, mãos, olhos e orelhas para que pudéssemos alcançar a liberdade, e subitamente nos achamos dependente daquelas coisas inanimadas que foram criadas para servir-nos. Isto, porém, não significa que nunca devêssemos ter tentado multiplicar as nossas faculdades.

Significa, somente, que não multiplicamos suficientemente. É esta a tarefa que nos espera (VAN LOON, 1961, p.281)¹⁶.

Embora distantes em suas análises, Benjamin e Van Loon interpretavam o passado como forma de justificar determinada leitura sobre o presente e - ao gosto moderno do início do século XX – também sobre o futuro.

Trata-se de interpretações distintas daquilo que Reinhart Koselleck (2006) denominou de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*. Assim o *espaço de experiência* é definido como as percepções do passado que estruturam a história, as bases pretéritas do conhecimento. Koselleck diz que, diferente da Idade Média, com o desenvolvimento progressista do período Moderno o conceito *espaço de experiência* perdeu importância para o *horizonte de expectativa*. Com o advento das compreensões em torno do *progresso*, do *novo*, do *científico* embasado em um porvir possivelmente melhor do, então, presente, fizeram que o olhar do homem ocidental fixa-se no futuro como busca de sua redenção¹⁷.

Walter Benjamin e Hendrik Van Loon auxiliam a observar que esse ideal moderno não era homogeneizador e que as relações com o passado e o futuro distinguiam conforme as interpretações e os contextos de cada sujeito. Em uma observação sobre a Modernidade, Marshall Berman aponta que:

Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz (BERMAN, 1986, p.13-14).

¹⁶ Hendrik Van Loon participava de uma corrente de pensamento que defendia o desenvolvimento técnico-científico como um esforço para expansão da atuação corpórea humana na Terra. Nessa mesma linha, Arnold Gehlen, em *A Alma na Era da Técnica* - sua primeira publicação em alemão ocorreu em 1949 -, explicita que a técnica consegue responder a mais problemas do que a filosofia idealista propunha. Para o filósofo a técnica representa uma expansão do corpo humano, substituindo e ampliando os órgãos humano “[...] a pedra na mão tem uma ação muito superior à do simples punho cerrado e, assim, às ‘técnicas de compensação’, que substituem os atos que os órgãos não nos permitem, juntaram-se as ‘técnicas de reforço’, que aumentam as possibilidades de realização dos nossos órgãos: o martelo, o microscópio, o telefone, reforçaram em alta potência as capacidades naturais” (GEHLEN, 1961, p.16).

¹⁷ Recentemente, Koselleck (2006) e tantos outros autores defenderam que a atualmente a contemporaneidade convive com uma crise sobre o conceito de *horizonte de expectativa*, muito influenciado das reflexões sobre a pós-modernidade.

Dessa maneira, podem-se relacionar essas questões do moderno sobre a valorização do futuro e/ou retomada do passado. No Brasil, com o início do governo republicano, as aspirações políticas passavam pela necessidade de introduzir o Brasil aos trilhos do progresso dos países mais abastados ocidental, dessa maneira, criou-se a necessidade de refletir sobre o passado e o futuro da nação. Para tal feito buscava-se compreender projetos de possíveis *Brasis* que fomentassem um imaginário de reestruturação e organização da nação. Nesse contexto, era de primeira importância traçar elementos constituidores de concepções de identidade nacional¹⁸.

Nos debates dos historiadores, essas discussões sobre o conceito de nacionalidade e identidade tiveram grande importância, destacando-se as conjecturas apresentadas por Roberto Schwarz com o conhecido texto *As ideias fora do lugar* escrito em 1973. Schwarz argumentou que, durante o segundo reinado brasileiro, alguns conceitos de origem estrangeira, como o Liberalismo, foram utilizados no cotidiano de forma distorcida. O autor procurou discutir as características do Brasil sobre a ótica do paradoxo cultural, por um lado ele constatou que a escravidão foi a principal forma de exploração de trabalho e que as elites locais apresentava em sua cultura social uma forte tendência ao clientelismo e paternalismo — o que o Schwarz chamou de cultura do *favor* —, por outro lado, apreciava as proposições do liberalismo europeu. O autor constatou uma determinada distância entre uma valorização discursiva do ideário liberal e uma prática social distinta, dizendo que “ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido impróprio” (1992, p.29). O sentido impróprio é fruto de uma lógica singular brasileira. Esse tema levantado por Schwarz reverberou e ainda reverbera em um debate profícuo dentro do meio historiográfico¹⁹.

A polêmica envolvendo Schwarz é que para ele no Brasil não houve, pelo menos até o segundo reinado, uma reflexão teórica e interpretativa autônoma do lado de cá do atlântico. Nas palavras do autor

¹⁸ José Murilo de Carvalho em *A Formação das Almas* (1990) diz que, principalmente na era Vargas, as noções de identidade nacional foram recuperadas de fatos históricos ocorridos no período colonial, uma clara tentativa de negar as reminiscências imperiais — o passado a ser esquecido —, como constituidoras da ideia de nação. Para além da análise encontrada em Carvalho (1990), nota-se que essas questões sobre a reformulação da identidade nacional era fundamentada pela recapitulação no passado de traços culturais que referenciariam um determinado projeto de nação.

¹⁹ Ressalta-se a resposta feita por Maria Sylvia de Carvalho de Franco no artigo *As ideias estão no lugar* (1976).

[...] no fastígio em que estava ela, Europa, e na posição relativa em que estávamos nós, ninguém no Brasil teria a ideia e principalmente a força de ser, digamos, um Kant do *favor*, para bater-se contra o outro (SCHWARZ, 1992, p.17, grifo meu).

Nesse sentido, “adotadas as ideias e razões europeias, elas podiam servir e muitas vezes serviram de justificação, nominalmente ‘objetiva’, para o momento de arbitro que é a natureza do favor” (SCHWARZ, 1992, p.18).

Essa discussão sobre as *ideias fora do lugar* repercutiram por toda essa pesquisa, pois como será exibido, recorrentemente, existe no discurso de Sud Mennucci um posicionamento contrário à importação de pressupostos pedagógicos estrangeiros.

Bernardo Ricupero (2007), em seu trabalho sobre o movimento ensaísta do começo do século XX, conjectura sobre esse transito conceitual e diz que:

[...] num sentido mais amplo, as colisões entre referências intelectuais importadas do centro capitalista e o ambiente social do capitalismo periférico tem sido, ao longo da história brasileira, um dos mais poderosos impulsos para a mudança no país (RICUPERO, 2007, p.45).

O movimento ensaísta do começo do século XX é considerado um importante momento em relação às análises brasileiras sobre sua própria história. Nesse contexto surgiram as publicações de Gilberto Freire, Sergio Buarque de Holanda, Oliveira Vianna e tantos outros que buscavam no começo do século XX pensar o Brasil com uma visão um pouco mais autônoma.

Serge Gruzinski em suas obras traz um forte apelo por uma apreciação da historiografia latino-americano menos eurocêntrica, diz o autor que nesses países há uma tendência cultural de analisar suas histórias através de um olhar europeu, ou seja, através de uma tradição reflexiva estrangeira. Nessa direção, em seus estudos, Gruzinski procura compreender a mestiçagem cultural como uma característica cultural importante e singular na América Latina. O historiador trabalha com o conceito de *mediação cultural* sobre as relações entre os povos no início do período colonial. Para o autor nesse choque de culturas distintas — a nativa da colônia e a externa do colonizador —, cria-se uma nova cultura, uma cultura mestiça, e nesse processo a figura do agente mediador ganha preponderância. Segundo Thaís Nívia de Lima e Fonseca o mediador cultural ou *passeurs* (expressão em francês para o conceito) seria um

[...] sujeito ‘entre dois mundos’, capaz de produzir leituras, interpretações e sínteses no movimento de mão dupla, no qual circulam elementos, ou fragmentos das culturas em contato. Ele não apenas promove a circulação, ou trânsito, como também produz novas configurações culturais dele resultantes (FONSECA, 2012, p.307).

O importante é que esse sujeito assuma a função de promover mestiçagens culturais, pois segundo Gruzinski:

[...] podemos dar um passo mais adiante ao estender a categoria de mestiços a todos os indivíduos que assumem o papel de *passeurs* entre as sociedades e entre os grupos. Eles podem ser europeus ou não-europeus, ou seja, ameríndios, africanos e asiáticos. Podemos dar outro passo mais à frente ao estudar a maneira como os europeus americanizam-se, africanizam-se ou orientalizam-se (GRUZINSKI, 2003, p.338).

Contudo, importante notar, que Grusinski estruturou seus aportes para pesquisas no período colonial das Américas. Para o autor esse choque de mestiçagem cultural ocorre apenas quando duas matrizes culturais plenamente distintas se encontram pela primeira vez, como se fossem *dois mundos distintos*. Depois disso as alterações ocorridas nesse novo caldo social podem ser consideradas apenas como hibridismos culturais. Esse seria o caso, por exemplo, das adaptações da Escola Nova pelo mundo ocidental. No começo do século XX já havia uma determinada aproximação entre as culturas ocidentais, contudo algumas distinções regionais promoveriam hibridações. Essas conjecturas sobre *mediadores* são utilizadas no decorrer dessa pesquisa para compreender essas relações na própria trajetória de Mennucci.

Em relação às culturas híbridas na América Latina, um dos trabalhos mais destacados é de Néstor Canclini em seu livro *Culturas Híbridas*. Segundo o autor:

[...] nem o ‘paradigma’ da imitação, nem da originalidade, nem a ‘teoria’ que atribui tudo à dependência, nem a que preguiçosamente nos quer explicar pelo ‘real maravilhoso’ ou pelo surrealismo latino-americano, conseguem dar conta de nossas culturas híbridas (CANCLINI, 1998, p.24).

Segundo Canclini os pensadores Serge Gruzinski, Carmen Bernard, Homi Bhabha são representantes de uma proposta reflexiva que pretende analisar as culturas periferias através do crivo da mestiçagem e do hibridismo. Gruzinski ressalta que Sergio Buarque de Holanda e Gilberto Freire são expoentes do pensamento brasileiro e que

eles buscaram já no começo do século XX se emancipar dessa relação desigual de trocas de abordagem historiográficas²⁰.

É fato que esses autores estavam inseridos em um contexto cultural brasileiro muito peculiar, esses intelectuais conviveram de perto com o movimento artístico organizado no entorno da Semana da Arte Moderna de 1922, no qual conglomerou inúmeros artistas que militavam, através da arte, um mergulho na cultura brasileira. O movimento modernista brasileiro se espalhou rapidamente para quase todo o país, diversos grupos regionais surgiram propondo uma forma singular de analisar e produzir uma arte genuinamente brasileira. Entretanto, essa genuinidade não significava um insulamento brasileiro. Vide o afamado *Manifesto Antropofágico* de 1928 de Oswald Andrade, com sua clássica frase “Tupy, or not tupy thats is the question”, argumentava em defesa da poesia brasileira como sendo um centro catalisador e aglutinador das produções artísticas e intelectuais mundiais. A antropofagia defendida pelos modernistas era um tipo de canibalismo cultural que ambicionava amalgamar diversos movimentos artísticos e culturais de todo o mundo, com o objetivo de construir, a partir dessa mistura, uma produção legitimamente brasileira. Esse traço aglutinador parece ser uma das marcas culturais brasileiras, uma prova daquilo que Schwarz define como sendo

[...] a sensação que o Brasil dá de dualismo e factício — contrastes rebarbativos, desproporções, disparates, — anacronismos, contradições, conciliações e o que for — combinações que o Modernismo, o Tropicalismo e a Economia Política nos ensinaram a considerar (SCHWARZ, 1992, p.21).

Esse trânsito cultural do externo com interno foi claramente notável no movimento modernista. A grande maioria dos pintores brasileiros passaram temporadas fora do Brasil apreendendo novas técnicas que posteriormente foram trazidas para cá, no entanto, esses artistas não apenas reproduziram as técnicas e as expressões de fora, produziram também uma forma mestiça de arte. Ressalta-se o caso do pintor Lasar Segall, natural da Lituânia, mudou-se para o Brasil no começo do século XX e teve sua produção artística fortemente influenciada pelas cores e luzes do modernismo brasileiro (FADEL, 2006).

²⁰Em relação dessas trocas desiguais de concepções historiográficas, não se pode limitar esse descompasso apenas entre os países desenvolvidos e os atrasados. Vale lembrar a discussão de Carlo Ginzburg (1989) sobre as trocas desiguais do mercado historiográfico entre a França e a Itália.

Essa temática sobre a formação de uma cultura nacional estava em voga nesse período. No Brasil havia uma forte noção de que o só alcançaríamos o estatuto de um país Moderno se houvesse uma consolidação e construção de uma *brasilidade cultural*. Assim, em uma sociedade multifacetada, fragmentada, que reverenciava um ideal moderno europeu e que convivía com traços profundamente antimodernos — como é o caso da *cultura do favor* —, havia uma pequena elite intelectual que se questionava sobre quais os caminhos o país precisa percorrer para se tornar verdadeiramente uma nação moderna. Através desse ímpeto diversos artistas e intelectuais produziram propostas interpretativas sobre o que éramos e o que queríamos ser.

Nesse contexto a escola pública foi considerada como uma das principais instituições sociais capaz de fundamentar as bases propositivas de uma cultura moderna e amplamente nacional. O debate político-pedagógico inseria-se nessas discussões por meio de grupos e intelectuais que produziam e defendiam a aplicação de determinados projetos educacionais estruturantes para o Brasil. Essas abordagens dos intelectuais da educação, de certa maneira, relacionavam-se com algumas aflições existentes também nos ensaístas — que procuravam produzir obras que interpretassem o Brasil de uma forma singular —, como também nos artistas do modernismo — que se manifestavam em busca de uma expressão artística que fosse o símbolo de uma produção nacional.

Assim, essa pesquisa procurou entender como Sud Mennucci se inseriu no debate educacional munido de determinadas concepções sobre o Brasil e como sua proposta de um *ruralismo educacional* referendava uma peculiar visão sobre a história, o presente e o futuro do país.

Desse modo, no primeiro capítulo tratou-se da trajetória profissional de Mennucci, visando traçar quais foram os grupos, as instituições que pertenceu e como atuou no cenário educacional do período. Destaca-se também uma análise dos embates intelectuais causados por Mennucci, ressaltando o conflito de 1929 com Renato Jardim. A intenção nesse capítulo da dissertação foi examinar algumas aproximações e definições políticas que o educador tomou entre os anos de 1920 e 1930.

O capítulo seguinte se atém à apresentação da concepção educacional defendida por Sud Mennucci, o *ruralismo pedagógico*. Referendando as apropriações discutidas nessa introdução, visando demonstrar como as proposições pedagógicas de Mennucci se relacionavam com um determinado anseio sobre a construção de uma cultura nacional. Nesse contexto as ponderações a respeito da vocação agrícola nacional

foram importantes para compreensão de determinadas linhas do pensamento político brasileiro.

O terceiro capítulo se insere no debate historiográfico, após a imersão nas propostas pedagógicas de Mennucci, pretende-se exhibir algumas ponderações contrárias ao movimento educacional que Mennucci pertenceu e também refletir os possíveis motivos que levaram a História da Educação enfatizar determinadas interpretações seletivas sobre os anos de 1920 e 1930.

1. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE SUD MENNUCCI

No esforço de encontrar indícios sobre a trajetória de Sud Mennucci, deparei-me com uma fonte histórica um tanto quanto inusitada, o seu *Curriculum Vitae*, escrito em 1946²¹, contendo diversas informações sobre sua carreira profissional. Este documento será abordado do ponto de vista de sua construção discursiva, entendendo que a produção de um currículo parte de um pressuposto que se pode denominar atualmente de *marketing pessoal*: no texto não é exposto o lado negativo da experiência profissional, como conflitos, demissões, desistências e oposições. Mesmo nessas circunstâncias, esse documento constituirá em uma das principais fontes consultadas, já que o objetivo desse estudo é buscar entender as estratégias articuladas pelo intelectual para construção de sua autoimagem.

A primeira estratégia exibida em seu currículo é a própria escrita, realizada na terceira pessoa do singular. Nessa condição, existe um narrador que descreve a trajetória do intelectual, há uma construção textual que propõe apresentar dados oferecendo lisura e neutralidade para o leitor, como se houvesse isenção de Mennucci em relação ao conteúdo descrito. Outro fato é que o narrador do documento recorrentemente enaltece algumas das experiências de Mennucci²², como, por exemplo, na seguinte passagem:

[...] logo após o curso primário, realizado no Grupo Escolar ‘Morais Barros’, diplomou-se pela antiga Escola Complementar de sua cidade natal, na turma de 1908. Essa escola, que se transformou, em 1911, em Escola Normal, concedia o título de habilitação para o ensino primário. S. M. [Sud Mennucci] não tem outro título de formação intelectual ou profissional, o que prova que é um autodidata autêntico (MENNUCCI, 1946, p.3).

A formulação *autodidata autêntico* consolida a estratégia construída pelo narrador do documento em tecer opiniões favoráveis sobre as experiências de Mennucci. Nesse trecho o estrategema foi interpretar um possível problema — a falta de formação universitária — em elogio — *um autodidata autêntico*.

²¹ Apenas dois anos antes de sua morte.

²² Nas pesquisas realizadas, principalmente na documentação digital do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), não foram encontrados outros currículos com a mesma estrutura narrativa que visa enaltecer os feitos do titular do documento. Porém, no cotejamento com currículos existentes no CPDOC parece que a terceira pessoa do singular, como pessoa gramatical, representava uma característica mais difundida entre a documentação desse tipo.

Sud Mennucci, em um relato para o livro *Testamento de uma Geração*, de Edgar Cavalheiro (1944), também descreveu seu processo de formação, só que desta vez o texto foi escrito na primeira pessoa do singular: “Não tive curso de formação superior. Precisei fazer-me sozinho, sem professor nem guia, tateando à procura das ‘verdades’ que os outros estudavam e discutiam na escola” (MENNUCCI, 1944, p.247). Dizia que sua vontade era formar-se em Engenharia, mas devido a problemas financeiros de seu pai, não pôde realizar essa vontade e contentou-se com a carreira de magistério.

Por volta de 1910, iniciou sua atuação como docente em Cravinhos, cidade do interior paulista. Nos anos seguintes colaborou em Belém do Pará com a reelaboração do ensino na Escola de Aprendizes Marinheiros do Brasil. Retornou para o interior de São Paulo, atuando como professor em Porto Ferreira, alcançando, posteriormente o cargo Delegado Regional de Ensino em 1920 na cidade de Campinas. Em 1925 afastou-se do ensino e foi trabalhar na capital do estado como redator do jornal *Estado de S. Paulo*. Essa experiência na docência o autorizou, como jornalista, a escrever sobre assuntos relacionados à educação. No início da década de 1930, fundou, em parceria de Máximo Moura Santos²³, o Ginásio Paulistano, porém abandonou a sociedade poucos anos depois. Outro importante envolvimento de Mennucci com a educação ocorreu em parceria de diversos intelectuais da educação, tais como Amadeu Mendes²⁴ e Cymbelino de Freitas²⁵, quando fundaram o Centro do Professorado Paulista (CPP) em 1930. O currículo traz outras informações sobre a atuação do educador paulista fora do estado de São Paulo, dando ênfase principalmente às atividades posteriores a 1930, quando iniciou as divulgações de seus ideais sobre educação rural. Assim constam os convites a eventos, cursos em escolas, inauguração de escolas Normais, palestras em congressos, enfim, diversas ações relacionadas à educação por todo o Brasil.

Concomitante à docência, Mennucci colaborou desde seus dezesseis anos com artigos para diversos periódicos, destacando-se os jornais *Comércio de São Paulo*, *Jornal do Comércio*, *Correio Paulistano* e *Estado de S. Paulo*, além das revistas *Vida*

²³ Nas fontes pesquisadas não foi possível localizar quem foi Máximo Moura Santos, a recorrência de seu nome só ocorreu atrelado a questões sobre essa sociedade.

²⁴ Amadeu Mendes foi Diretor da Instrução Pública de São Paulo entre 1927 e 1930, sua administração foi antecedida pelo polêmico Pedro Vos e sucedida por Lourenço Filho (NERY, 2009, p.98-117).

²⁵ Não foram encontradas muitas informações sobre Cymbelino de Freitas, foram encontradas apenas algumas informações de que ele foi fundador e o primeiro presidente do Centro de Professorado Paulista (VICENTINI, 1997).

Moderna, Cigarra e Revista do Brasil. No Rio de Janeiro colaborou com as revistas *Careta, Fon-Fon, Terra de Sol* e com o *Jornal do Brasil*. Mas foi em 1925, quando mudou-se para a cidade de São Paulo, que sua carreira como jornalista ganhou impulso. Na capital do estado na redação do jornal *Estado de S. Paulo*. A biografia de Sud Mennucci escrita por seu neto Ralph Mennucci Giesbrecht (1998) fornece detalhes sobre os trâmites da contratação de seu avô pelo jornal. Segundo o biógrafo, Julio Mesquita Filho²⁶ havia o convidado para assumir o cargo de redator nos fins de 1924, convite recusado, a princípio. Em janeiro de 1925, Mesquita Filho refez o convite em uma carta, transcrita na biografia:

O ‘Estadão’ é uma empresa que não morre, o que já não acontece com os que nele trabalham. Os que o dirigem hoje, amanhã não mais existirão. Você é, dentre os rapazes da minha geração, o único que eu vejo — quando penso nisso — nas condições de tomar-lhe um dia, a direção. Tem V. o talento equilibrado e profundo que requer a chefia de uma casa como esta (GIESBRECHT, 1998, p.36).

Desta vez Mennucci não recusou a oferta e mudou-se para São Paulo. Em 1927 fundou, juntamente com Américo Rego Neto e Maurício Goulart²⁷, a revista *Arlequim*, uma publicação de atualidades, bem ao gosto do modernismo paulista, mas que circulou por apenas dois anos. Essa atuação no meio jornalístico o credenciou para assumir a direção da *Imprensa Oficial do Estado de São Paulo* em 1931, cargo que manteve, com alguns intervalos, até o fim da vida. Dentre outras atividades na imprensa no ano 1931, destaca-se o cargo de diretor do jornal pró-varguista *O Tempo* e do *Jornal do Estado*²⁸, além de tornar-se diretor-superintendente do jornal *Estado de S. Paulo*, entre 1943 e 1945. Nesse período a família Mesquita perdera o controle do tabloide que estava sob intervenção da União. Nessas circunstâncias, Sud Mennucci foi indicado pelo Estado para direção do jornal. Tal fato causou grande consternação na família Mesquita, a admiração apresentada na carta de 1925, transformou-se, rapidamente, em antipatia. Quando Vargas foi desposto, em 1945, o jornal voltou ao controle da família em um contexto conflituoso, pois nessas circunstâncias, o periódico iniciou uma campanha

²⁶ Julio Mesquita Filho foi herdeiro do jornal que naquela época ainda estava sob direção de seu pai. Mesquita Filho teve uma ação destacada na política, principalmente na Revolução Constituinte de 1932, em São Paulo, apoiando o movimento e fazendo do seu jornal um porta-voz dos revolucionários paulistas. Na educação, Mesquita Filho foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Para mais informações conferir PONTES (2010) e CAPELATO (1989).

²⁷ Ambos jornalistas no período.

²⁸ Jornal que se transformaria nos anos seguintes no Diário Oficial de São Paulo.

contra seu ex-diretor no momento em que Mennucci era cogitado para assumir o uma cátedra na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de São Paulo. O jornal criticava essa possibilidade evidenciando que o educador não possuía um diploma de ensino superior.

Também se pode ressaltar que além do professor e jornalista, Mennucci foi um escritor. Em seu currículo foram elencados os livros *Alma Contemporânea* (1918), *Humor* (1923), *Rodapés* (1927), *História do Diário Oficial* (1932), *O Precursor do Abolicionismo — Luiz Gama* (1938), *À Margem das ‘Cartas Chilenas’* (1942) e *Machado de Assis* (1943). Essas obras representam uma linha editorial mais ampla ligada a questões filosóficas, literárias e históricas. A partir de 1930 foi iniciado um período em que as publicações de Mennucci enviesaram para temas educacionais, isso se deu principalmente depois da publicação do livro *A Crise Brasileira de Educação* (1930), agraciado pela Academia Brasileira de Letras (ABL) com o *Prêmio Francisco Alves*²⁹, em 1933. Outras publicações seguiram essa mesma linha, tal como em: *A Escola Paulista* (1930), *Cem Anos de Instrução Pública: 1822-1922* (1932), *O que fiz e pretendia fazer* (1932) - livro que trata de sua passagem na Diretoria Geral do Ensino -, *Aspectos Piracicabanos do Ensino Rural* (1934), *Pelo Sentido Ruralista da Civilização* (1935), *Ruralização* (1944) e *Discursos e Conferências Ruralistas* (1946). Alguns desses livros são coletâneas de artigos, palestras, conferências e cursos proferidos³⁰. Outra publicação importante sobre educação foi a *Revista do Professor*, periódico oficial do Centro de Professorado Paulista (CPP). Mennucci em seu currículo também se apresentava como um “Estudioso de Geografia e Estatística” destacando-se com publicação dos livros *O vertiginoso Crescimento de São Paulo* (1929), *Brasil Desunido* (1932) e *Coreografia do Estado de São Paulo* (1936). Sua experiência sobre as questões de geografia e estatística vinham de longa data, já que havia trabalhado por duas vezes durante a década de 1920 com o censo escolar.

²⁹ Francisco Alves foi um livreiro português que morreu em 1917 no Brasil. Ao falecer deixou sua fortuna como herança para a Academia Brasileira de Letras, com o objetivo que esta instituição fornecesse um prêmio a cada 5 anos para o melhor livro que abordasse os melhores meios de disseminação do ensino primário. Assim algumas obras foram premiadas na década de 1920. “Em 1932 houve 11 obras inscritas. Em 1º, 2º, 3º lugar: *A crise brasileira de educação*, de Sud Mennucci; *Cultura e educação do povo brasileiro*, de Manoel Bomfim; *O grave problema da instrução popular no Brasil*, de Cristovão de Camargo. Menções honrosas foram dadas à *Educação nacional*, de Liberato Bittencourt; *Divulgação do ensino primário*, de José Francisco de Araújo Lima; *Da educação ativa nas escolas ao ar livre*, de João Paulo de Melo Barreto Filho”. (MONARCHA, 2014, p.153).

³⁰ São eles: *A Crise Brasileira de Educação* (1930), *A Escola Paulista* (1930), *Pelo Sentido Ruralista da Civilização* (1935), *Ruralização* (1944) e *Discursos e Conferências Ruralistas* (1946).

1.1. Cargos públicos e o cenário educacional

Dentro da trajetória profissional de Mennucci destaca-se sua atuação na produção de censos escolares. A primeira oportunidade nesse cargo foi em 1920, Mennucci foi convidado por Antônio Sampaio Dória, então Diretor Geral da Instrução Pública, para coordenar o censo escolar do Estado de São Paulo. Nesse projeto trabalhou em parceria de Manuel B. Lourenço Filho e Thales de Andrade³¹ na cidade de Piracicaba. Sampaio Dória pretendia fazer dessa cidade um polo educacional do Estado, congregando destacados educadores (GIESBRECHT, 1998; CARVALHO, 2011). A segunda experiência foi no Distrito Federal, quando Fernando de Azevedo que havia assumido a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal em 1927. Sud Mennucci foi convidado a participar da reforma e trabalhou com um grupo de intelectuais para elaboração de um projeto educacional para a instrução pública da Capital Federal. Ainda que não tenha permanecido na gestão que consagrou Fernando Azevedo como um proeminente intelectual da educação, Mennucci confirmou-se como um nome importante no debate educacional³².

Mennucci, no decorrer de sua vida, colecionou algumas polêmicas, uma delas foi motivada pelo seu posicionamento político em favor de Getúlio Vargas. O educador foi membro da *Legião Revolucionária*, sociedade pró-Vargas, como diretor de seu jornal, *O Tempo*, tal atitude o credenciou a ser uma figura perseguida na sublevação de São Paulo em 1932. É importante ressaltar que até 1932 Sud Mennucci pertencia aos quadros do jornal *Estado de S. Paulo*, que apoiou o movimento constitucionalista de São Paulo. Assim, nesse contexto conflituoso, ele foi obrigado a ficar escondido por dois meses no interior do estado, fugindo da polícia fugindo da polícia de São Paulo que o pretendia prender (GIESBRECHT, 1998, p.69-83).

A busca pela compreensão da atuação de Mennucci em alguns cargos públicos também auxilia para refletir sobre seu posicionamento no debate político educacional. Intelectual também conviveu com diversas polêmicas dentro do universo político. Em relação a sua trajetória profissional, ressaltam-se algumas divergências quando assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo em 24 de dezembro de 1931 e permaneceu no cargo até 26 de maio do ano seguinte (SOUZA,

³¹ Thales de Andrade publicou diversos livros sobre a temática, destacando o conhecido *Saudades* (1919).

³² Mas como será explorado no decorrer dessa dissertação, Mennucci não é entendido pela historiografia como um sujeito que pertenceu ao grupo de reformadores educacionais, comumente denominados escolanovistas, do começo do século XX.

2011, p.338). Um relato sobre essa experiência profissional foi apresentado no livro *Testamentos de uma Geração* (1944). Em suas palavras:

[...] no Departamento de Educação esperava-me meu quarto grande fracasso: a impossibilidade em que me vi, dadas as contingências políticas da hora de executar o meu sonhado plano de ruralização do ensino primário e normal (MENNUCCI, 1944, p.251).

Nesse relato, ele descreve que essa frustração o marcou a ponto de levá-lo a escrever um livro para tratar dessa experiência, intitulado *O que fiz e pretendia fazer* (1932b).

Em janeiro de 1932, através decreto n. 5.332, Sud Mennucci iniciou uma reforma educacional que, segundo o próprio, seriam as bases de uma guinada ruralista para a instrução pública de São Paulo (MENNUCCI, 1932b). Entretanto, o curto período de atuação no cargo não foi suficiente para que ele conseguisse implementar por completo seu projeto - pelo menos é esse o argumento apresentado no livro *O que fiz e pretendia Fazer* (1932b). Essa obra foi publicada estrategicamente como forma de defesa pública frente os ataques implacáveis que reforma educacional de Mennucci recebeu por boa parte da imprensa paulista. Paula Perin Vicentini (1997) aponta que as principais críticas partiram do jornal *Folha da Manhã*, concentrando-se, principalmente, em três temas. O primeiro ponto reprochado refere-se à demissão de professores. A gestão que antecedeu Mennucci na direção do ensino que foi a de Lourenço Filho ³³, este havia tomado como medida, para ampliação das aulas e do funcionamento escolar, o cumprimento de horários tresdobrados. Essa ação promoveu um aumento exponencial no plantel do professorado paulista, contudo, a maioria desses novos professores atuavam como substitutos e seguiam um plano de carreira distintos dos efetivos. Visando à regulamentação dos vencimentos dos professores, Mennucci decidiu demiti-los com argumento de que esses professores estavam à margem do sistema. Paula P.Vicentini (1997) utilizou em seu trabalho as entrevistas obtidas por Zeila Demartini (1988) dos professores demitidos por Mennucci quando cancelou os programas de funcionamento escolar de horário tresdobrado. Entre os entrevistados, Rosita Rocha Penteado, professora demitida, dizia que então diretor da instrução pública “cortou como negócio da Escola Nova” por ser ele um ser “tradicional”. Outro entrevistado,

³³ Lourenço Filho ficou na diretoria de ensino de São Paulo entre 27 de outubro de 1930 e 23 de novembro de 1931 (SOUZA, 2011, p.338).

João Batista Damasco Pena, dizia que Lourenço Filho “tinha uma visão mais psicopedagógico do ensino”, uma visão mais técnica da educação, enquanto Sud Mennucci “tinha uma visão mais social do ensino”, distinta do seu antecessor. Já para o professor Damasco Pena, o educador ruralista era um “conservador esclarecido” (VICENTINI, 1997, p.38). Outro ponto de crítica da imprensa foi o remanejamento de parte dos professores do interior para a capital. Procurando ampliar o professorado na cidade de São Paulo, Mennucci abriu precedente para comentários negativos, já que essa ação, foi encarada por muitos como uma atitude contrária aos seus ideais ruralistas, notadamente por diminuir os educadores do campo, concentrando-os na capital do estado. Por último, mas não menos polêmico, a reforma proposta em 1932 trazia em seu decreto uma taxa para as matrículas escolares no valor de 2\$000³⁴. Mennucci dessa forma, alterava uma das características mais valiosas do ensino público: o seu status de gratuidade.

Ao buscar explicações de suas intenções no livro *O que fiz e pretendia fazer* (1932b), o educador afirmou que as demissões representariam um passo para melhor estruturar as tabelas de vencimento do professorado paulista; já as transferências dos professores para a capital foram defendidas com o argumento de que a capital estava com um déficit muito grande de professores e que esses, egressos das Escolas Normais, tinham uma formação *urbana* e trabalhando no interior causariam maiores prejuízos do que benefícios; e sobre a taxa de matrícula, apontava para a necessidade do incremento orçamentário, indispensável para iniciar o projeto de ruralização educacional. Contudo os jornalistas do período não deram credibilidade à Mennucci e nesse contexto turbulento, em maio de 1932, demitiu-se do cargo.

João de Toledo assumiu seu lugar, permanecendo no cargo até começo de outubro, quando Fernando de Azevedo tornou-se o diretor até julho de 1933 (SOUZA, 2011, p.338). Esse fora substituído por Mennucci que retornou rapidamente ao cargo, permanecendo somente o mês de agosto daquele ano. Assim, pode-se entender que ele esteve ladeado em suas gestões por atuações de intelectuais que obtinham grande respaldo no movimento reformista educacional brasileiro.

Sud Mennucci nessa segunda passagem pela diretoria da instrução pública apresentou o decreto n. 6.047, que visava instalar a *Inspetoria Técnica Rural* e também

³⁴ Para melhor contextualizar o leitor em relação a esse valor, temos como parâmetro que o primeiro salário mínimo em 1940 era de 220\$000. Esses valores foram retirados do sítio no Acervo Histórico Digital do Jornal *Estado de S. Paulo*, para mais informações conferir: <http://acervo.estadao.com.br/>

instituiu a obrigatoriedade da criação em todas as escolas o *Clube Agrícola Escolar*, tal instituição era inspirado em um projeto encabeçado por Thales de Andrade em Piracicaba, em 1925, conhecido como *Clube do Milho*. Além disso, o decreto pretendia instalar em Piracicaba³⁵ a primeira *Escola Normal Rural* que manteria relação com a *Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz* (ESALQ). Entretanto esse decreto também não logrou êxito imediatamente, a primeira *Escola Rural* foi aprovada apenas em 1935 e a *Escola Normal Rural de Piracicaba* foi construída somente em meados dos anos 1950 (MONARCHA, 2007). Nesse mesmo decreto também apontava para a elevação de dois grupos escolares ao estatuto de grupo escolar rural. Esse projeto também não foi efetuado.

Alguns anos depois, Mennucci iria retornar à diretoria da instrução pública de São Paulo,

[...] com a saída de Adhemar de Barros [interventor federal de São Paulo], em 1941, assumiu como interventor federal Fernando de Sousa Costa, que permaneceu no cargo de 1941 a 1945. Procurando dar continuidade à política educacional do Estado Novo para a zona rural, o novo interventor investiu na reforma do ensino normal. Não por acaso nomeou, em 1943, o professor, inspetor técnico do ensino rural e escritor Thales de Andrade como diretor geral do Departamento de Educação, cargo em que permaneceu até o final desse mesmo ano (SOUZA, ÁVILA, 2014, p.27).

Assim, em dezembro de 1943, Sud Mennucci assumiu, no lugar de seu amigo, o cargo pela última vez, permanecendo nele até o final do governo de Vargas. De acordo com seu currículo, “foi nessa passagem que conseguiu o mais sensível aumento de vencimentos do magistério primário, secundário e normal que já se fizera em São Paulo e a organização das carreiras do professorado [...]” (MENNUCCI, 1946, p.4). Conforme Carlos Monarcha, nessa passagem pela Diretoria, Mennucci homologou o decreto-lei n. 13.626 que, foi “o epítome da obra ruralista do reformador do ensino” (2007, p.43). Nesse período as lutas de Mennucci não fixavam apenas nas disputas pela

³⁵ Desde a juventude de Mennucci, Piracicaba representou uma localização estratégica para o intelectual, uma vez que o município já era reconhecida nacionalmente pelos seus incentivos a agricultura com a fundação da ESALQ no início do século XX. Nessa cidade o educador iniciou nos anos de 1920 as amizades com Lourenço Filho e Thales de Andrade, contudo, essas relações tiveram desfechos distintos. A parceria foi intensa com Thales de Andrade, este também era um defensor da educação rural. Já com Lourenço Filho, a relação não se mantivera tão boa, a amizade já havia sido abalada em meados dos anos 1920 devido às divergências políticas e educacionais, mas foi a pique quando Mennucci assumiu a diretoria da instrução pública em 1931, substituindo Lourenço Filho, sobrepondo um cronograma de mudanças que contrariavam as propostas do seu antecessor.

implementação inicial de um projeto rural para o ensino, nessa última passagem pela direção procurou criar uma melhor organização nos órgãos administrativos e burocráticos sobre o domínio da Assistência Técnica do Ensino Rural.

Durante seus últimos anos de vida, Mennucci conviveu com uma expansão das propostas ruralistas no Brasil já que as correntes do pensamento educacional rural ganharam ampla repercussão nacional devido às campanhas relacionadas à *marcha ao oeste*, promovida por Getúlio Vargas. A interiorização do país juntamente com a construção de um espírito de nação coesa, fizeram da educação rural um veículo de ação efetiva e simbólica para *colonizar* o interior brasileiro, considerado, ainda, selvagem.

1.2. Redes, grupos e associativismo

As pesquisas sobre *História Intelectual* cada vez mais enfatizam as análises sobre *redes de sociabilidade*. Retomando os apontamentos presentes na introdução sobre a abordagem de Jean-François Sirinelli (2003, 2004), procura-se aqui apontar algumas dessas *redes* que Sud Mennucci pertenceu, realçando determinados agrupamentos, como sociedades e instituições, tendo como intenção entender quais foram suas defesas e em quais grupos seu pensamento foi reconhecido.

1.2.1. O contexto reformista e os Congressos Educacionais

Os marcos temporais entre a Primeira República e o fim do governo Getúlio Vargas, representam balizas importantes para diversos trabalhos na área de História do Brasil, já que nesse período de transição, consolidação e questionamento da República deflagram inúmeros acontecimentos que tornaram-se temas de estudos. Esse conturbando momento nacional foi acompanhado por eventos de grande impacto no âmbito mundial, como: a revolução russa, a crise do capitalismo em 1929, duas guerras mundiais, bombas atômicas e outros tantos acontecimentos históricos.

Nesse ínterim, a instrução pública no Brasil também vivia momentos de intensas agitações. No bojo dos discursos políticos, ganhava força a ideia de construção de uma pátria republicana que superasse a experiência monárquica, principalmente no tocante à reinvenção de um país, que a partir de então, deveria se estruturar sem a utilização de mão de obra escrava, considerado por muitos, uma das proeminentes marcas do atrasado do sistema social brasileiro. A busca pela construção de um estatuto

de país moderno passava, necessariamente, pelo ajuste dos ponteiros do Brasil para a direção dos trilhos do progresso, tal como os países desenvolvidos. Dentre o rol de ações possíveis, instruir a população com o intuito de produzir um *homem novo*³⁶ para se adequar às novas necessidades, foi um assunto de primeira ordem.

Na historiografia da educação é de conhecimento geral que os anos de 1920 representam o início de um ciclo de reformas que participaram de uma remodelação do ensino no Brasil. A direção de Sampaio Dória na instrução pública do estado de São Paulo, a partir dos anos de 1920, é considerada como o ponto inicial desse período reformista. Desde Fernando de Azevedo (1943), Jorge Nagle (1976) e até recentemente, como no livro *Reformas Educacionais* (MIGUEL et al., 2011), a reforma de Dória é referenciada como esse marco. A partir de então, iniciou-se um período de reformas educacionais em diversos estados brasileiro, destacando-se as ocorridas no Ceará com Lourenço Filho, em 1922, na Bahia com Anísio Teixeira (1924–1928), em Minas Gerais com Francisco Campos (1927–1930) e a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927–1930). Estes sujeitos coordenaram as reformas educacionais enredados no contexto ocidental de novos questionamentos provenientes do movimento da *Escola Nova*, fortemente divulgado na Europa e nos Estados Unidos.

Contudo, no Brasil nos anos de 1920, essas reformas não difundiam a princípio uma concepção de unidade, de um único projeto coordenado para educação nacional. O país convivia com uma realidade político-cultural de divisão entre seus Estados constituintes. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, com seu o projeto político de ideário nacionalista, iniciou-se uma manutenção para desconstruir essa divisão nacional em prol da formulação de uma nação coesa e unida, bem ao gosto dos governos autoritários do período.

Maria Helena Capelato em seu livro *Multidões em Cena propaganda política no varguismo e no peronismo* (1998) aponta para as intenções de Vargas em produzir uma nacionalidade unificada, incentivando produções culturais que visassem a formulação de uma coletividade social. Para além desse apontamento, pode-se afirmar que “o Estado Novo brasileiro teve inegável inspiração europeia. Um traço comum foi a crítica à liberal democracia e a proposta de organização de um Estado forte e

³⁶ O conceito *homem novo* foi retirado do livro de Carlota Boto *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa* (1996). Boto discute a ideia de educação como meio de construir um homem novo através das reflexões iluministas. Não é o objetivo dessa pesquisa, mas as discussões pensadas no século XVIII refletiram profundamente nas propostas educacionais do começo do século XX.

autoritário” (CAPELATO, 1998, p.109). Assim, no Brasil, principalmente depois da instauração do Estado Novo em 1937, o Governo assumiu uma postura tutelar, procurando fixar a ideia de integração nacional.

Os ideólogos do Estado Novo procuraram vincular a revolução literária dos anos 20 à revolução política do Estado Novo; a primeira combatera os modelos externos no plano da cultura e a última fizera no plano das ideais políticas (CAPELATO, 1998, 121).

Vargas buscava produzir uma política próxima de algumas aspirações exibidas pelas linhas mais radicais do *modernismo* brasileiro, que só interessava-se pela a arte que fosse legitimamente brasileira.

Uma das ações mais simbólicas ocorreu no dia 19 de novembro de 1937, nas comemorações do *Dia da Bandeira*, apenas alguns dias após o Estado Novo ser instaurado. Nessa ocasião houve na esplanada Russell, na cidade do Rio de Janeiro, a celebração de cremação das bandeiras estaduais, seguido pelo hasteamento da bandeira nacional. Getúlio Vargas fez um discurso bastante representativo das intenções políticas que seguiriam seu governo, suas palavras foram:

Temos motivos de sobra para encarar os dias futuros com otimismo e confiança, atravessamos períodos difíceis no passado, com as forças dispersas *malcaratadas*, as rivalidades regionais e as instituições inadequadas, aumentavam a desorganização política e administrativa. Abolimos as bandeiras e os escudos estaduais e municipais, os hinos regionais e os partidos políticos, tudo isso se fez visando consolidar a unidade política e social do Brasil³⁷.

Assim, a cremação assumia o papel de uma ação simbólica que visasse refutar a manutenção da fragmentação dos estados em prol da valorização de uma cultura nacional coesa. Embora tais fatos tenham ocorrido mais claramente após 1937, é possível encontrar indícios desse posicionamento político varguista alguns anos antes. Pode-se destacar, no universo educacional, a *IV Conferência Nacional de Educação*, em 1931, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), esse evento foi um divisor de águas em relação à questão da educação nacional. A Conferência contou com a presença do próprio Getúlio Vargas e também do ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, na abertura do evento os dois se pronunciaram.

³⁷ Discurso proferido no dia 19 de novembro de 1937. Esse discurso foi transcrito do vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=xKoh2n1OTo4>

Parte do discurso de Vargas foi transcrita pelo jornal *Diário de Notícias*. O presidente expõe em sua fala o que ansiava do encontro:

Estais agora aqui congregados, sois todos profissionais e técnicos. Pois bem: estudai com dedicação; analisai com interesse todos os problemas da educação; procurai encontrar a fórmula mais feliz da colaboração do governo federal com as dos Estados — que tereis na atual administração todo o amparo ao vosso esforço. Buscai por todos os meios a fórmula mais feliz que venha estabelecer em todo nosso grande território a unidade de educação nacional, porque tereis, assim, contribuído com esforço maior do que se poderia avaliar para tornar mais fortes, mais vivos e mais duradouros os vínculos de solidariedade nacional³⁸.

Ainda na matéria do *Diário de Notícias*, foram mencionadas algumas falas proferidas por Francisco Campos, em que solicitava aos conferencistas o auxílio na construção de uma “política educacional” para o governo revolucionário. Dessa conferência surgiram diversos desdobramentos importantes para a História da Educação. Por muito tempo, um dos acontecimentos mais debatidos pela historiografia foi a divisão ocorrida na ABE, entre apoiadores da escola nova e os católicos. Como é sabido, em decorrência das exigências impostas pelo governo varguista, somado a divergências de concepções políticas e educacionais, determinados intelectuais se reuniram na construção do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), defendendo novas diretrizes educacionais para o Brasil³⁹. Dentre os signatários estavam importantes nomes da política, da literatura e do jornalismo, sendo alguns os mesmos que atuaram nas reformas educacionais estaduais na década anterior.

Nesses anos, Fernando de Azevedo atuava como jornalista⁴⁰ e destacou-se na cena pública após tornar-se diretor da Instrução Pública no Distrito Federal, em 1927-1930, tal reconhecimento é referendado alguns anos depois quando redigiu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e também do *Manifesto dos*

³⁸. **AS PALAVRAS** do Sr. Getúlio Vargas e Francisco Campos, confrontadas na sessão plenária de ontem, produziram algumas revelações positivamente extraordinárias. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 16 dez 1931, p.1.

³⁹ Os conhecidos signatários do Manifesto são: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekund de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

⁴⁰ Dentre as ações relacionadas entre a educação e jornalismo, pode-se ressaltar o Inquérito feito a convite do *Estado de S. Paulo* em 1926, no qual convidou diversas intelectuais para debater sobre a instrução pública de São Paulo.

Educadores: Mais uma Vez Convocados (1959), tais fatos o legitimaram a ser reconhecido como uma das figuras mais importantes do cenário educacional. Seu nome já era tido como um *leader* dos defensores da *escola nova* na IV Conferência Nacional de Educação (AS PALAVRAS, 16 dez, 1931, p.1).

Mas nesse contexto qual era a relação de Sud Mennucci com esses nomes consagrados do cenário político? Suas propostas geraram algum desdobramento nessas discussões? Quais eram seus parceiros? Qual foi sua participação?

Em seu currículo há algumas informações a respeito dessas indagações, segundo conta: “Foi o chefe da delegação Oficial de São Paulo ao *V Congresso Nacional de Educação* - e ao Convênio das Estatísticas Educacionais, reunidos ambos no Rio, em dezembro de 1931” (MENNUCCI, 1946, p.6, *grifo meu*). Nota-se que na fonte está expresso o quinto (V) e não o quarto (IV) Congresso, provavelmente ocorreu um erro de digitação (datilografia), pois, em 1931 ocorreu apenas a IV Conferência organizada pela ABE. Sud Mennucci era diretor-geral da instrução pública de São Paulo, sua presença era quase que obrigatória no evento. Em seu livro *O que fiz e pretendia fazer* é confirmada sua presença no evento, mas aponta que sua atuação foi efetiva, segundo suas palavras:

Durante o mês de dezembro, a 4ª Conferência Nacional de Educação, obrigou-me permanecer 9 dias na Capital Federal, e implacável moléstia em pessoa da família, fizeram com que pouco mais que do expediente comum pudesse tratar (1932, p.9).

Mesmo com sua atuação pouco efetiva há outro indício de sua participação, um pronunciamento cedido por Mennucci a *Radio Club do Brasil*, durante a conferência no Rio de Janeiro. Ele fez referências a esse evento em um apêndice da segunda edição de *A Crise Brasileira de Educação*, nessa entrevista expõe como seria a organização da Escola Normal Rural.

Outro indicativo referente a sua presença na IV Conferência Nacional de Educação é apresentado no livro *A Crise Brasileira de Educação*, quando Mennucci explicou os motivos que o levaram à produção dessa obra, em suas palavras:

Ainda que eu não o haja, até este momento, declarado, percebe-se claramente que este estudo se inspirou no inquérito que a Associação Brasileira de Educação promoveu para a sua 4ª Conferência

Nacional, a realizar-se proximamente em Recife⁴¹, e que ele pretende ser uma espécie de resposta aos quesitos que João de Toledo, como um dos relatores gerais, organizou sobre a tese ‘Como preparar o professor rural e como fixá-lo ao meio em que deve atuar?’ (1934, p.147).

Para melhor contextualizar essas informações é preciso recuar um pouco temporalmente. Em outubro de 1929, a revista *Educação*, de São Paulo, trouxe em suas páginas o resumo da III Conferência Nacional de Educação, ocorrida no mês anterior. Nessa conferência Fernando Magalhães apresentou a tese *Combate ao analfabetismo rural* — texto reproduzido na íntegra na *Revista Educação* e com o parecer de aprovação de Gustavo Capanema —, no qual defendia o desenvolvimento de escolas rurais e também uma formação apropriada para os professores que fossem atuar nesse meio. Esse assunto capitaneou a maioria das teses apresentadas na conferência e a partir desse debate foi indicado que para na próxima reunião, a IV Conferência Nacional de Educação realizada em 1931, fosse apresentado um inquérito sobre o tema de formação de professores rurais.

João de Toledo era o Inspetor Geral da Educação de São Paulo e ficou responsável por dirigir tal Inquérito, assim os resultados seriam apresentados no encontro.

Os pareceres desse inquérito foram publicados na *Revista de Educação* durante os meses de maio a agosto de 1930, sob o título *Preparação e Fixação do Professor Rural* (SILVA, 2003, p.1). Sud Mennucci, um dos entrevistados, teve seu parecer publicado em julho de 1930. Foi a partir dessa reflexão, que Mennucci produziu o livro *A Crise Brasileira de Educação*. Na introdução do livro há informações sobre a obra, explicando que ela é fruto de conferências feitas por ele nos dias 26, 27 e 28 de julho de 1930, no anfiteatro do Jardim de Infância, anexo à Escola Normal de São Paulo. Ao que tudo indica Mennucci proferiu essas palestras, utilizando dos apontamentos feitos para Inquérito de João de Toledo e depois organizou o livro *A Crise Brasileira de Educação*.

Essas informações colaboram para demonstrar que na década de 1920 Mennucci transitava em diversos espaços de sociabilidade, contudo alguns desses locais

⁴¹ Sobre esse trecho é importante frisar que a Conferência não ocorreu em Recife, ressalva que está na 2ª edição do livro em que há uma nota indicando o local correto, Rio de Janeiro. A V Conferência é que ocorreu em Recife em setembro de 1932.

marcaram mais claramente seus posicionamentos políticos, como é o caso da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres (SAAT).

1.2.2. Sociedade dos Amigos de Alberto Torres

Segundo seu neto e biógrafo, Sud Mennucci considerava como ídolos: Henry Ford⁴² e Alberto Torres⁴³ (GIESBECHT, 1998, p.6). A defesa ruralista do educador paulista é claramente um desdobramento dos estudos do fluminense Alberto Torres (1865–1917). Torres iniciou o que Bolivar Lamounier (1985) denomina de uma “geração de críticos republicanos” e tornou-se uma das referências do pensamento autoritário brasileiro, pertencendo à o grupo de intelectuais que vivenciou a criação da República e que foram críticos da mesma, devido algumas posturas tomadas pelos governos no decorrer dos anos. Torres acreditava que o Estado deveria ser o princípio organizacional do país, assim, em seu clássico livro *O Problema Nacional Brasileiro* (1914) anunciava que “nenhum outro povo tem tido, até hoje, vida mais descuidada do que o nosso”; em sua opinião, “o nosso problema vital é o problema da nossa organização”, visto que “o Estado é, no Brasil, um fator de dissolução” (TORRES, 2002, p.24).

Para Torres, o Estado deveria assumir a primazia na organização nacional: a centralização do poder era necessária para a reorganização do país. Sua defesa fundamentava-se na educação e na agricultura como elementos determinantes nesse processo. O autor defendia que caso o país se organizasse melhor, conseguiria alçar a condição de uma nação desenvolvida. Marcos Cezar de Freitas explica que para Alberto Torres “[...] a consolidação da nação brasileira, [...] passava decisivamente pela opção pelo Brasil real, que era apontado como país do campo, anti-cosmopolita, não o país urbano, amigo do imperialismo bélico” (FREITAS, 1993, p.55).

Essa postura política delineou, então, uma nova corrente de pensamento, em que “[...] os participantes da geração dos críticos republicanos, cuja matriz do pensamento nasceu com Alberto Torres, encontram, na década de 1920, a militância

⁴² Henry Ford é um consagrado industrial americano, um dos nomes mais proeminentes dentro da história da indústria mundial. O modo de produção inventado por ele ficou consagrado como *fordismo*. A título de curiosidade, vale lembrar que no estado do Pará, no Brasil, existe uma cidade chamada Fordlândia, local em que Ford na década de 1920 utilizou para empreender uma indústria de extração de látex.

⁴³ Alberto Torres foi um pensador brasileiro que no decorrer da sua trajetória assumiu alguns cargos políticos, mas que a partir da década de 1910 produziu algumas obras que representaram um ponto importante na reflexão do pensamento brasileiro.

educacional como uma possibilidade de ação social” (ROCHA, 2004, p.133). Dentre esses militantes destacaram-se intelectuais que buscaram através de seus escritos, bem como também por meio da atuação política, consolidar algumas perspectivas da teorização de Torres. Tal fato é observado na fundação em 1932 da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* (SAAT).

Na dissertação de Silvia Oliveira Campos de Pinho, intitulada *Alberto Torres: uma obra, várias leituras* (2007), consta que essa associação funcionou até 1945 e seus fundadores foram:

Edgar Teixeira Leite, Alde Sampaio, Fernandes Távora, Juarez Távora, Sabóia Lima, Ildefonso Simões Lopes, Lourenço Baeta Neves, Alcides Gentil, Heloísa Alberto Torres, *Edgar Roquette-Pinto*, José Savaresi, Paulo Filho, Humberto de Campos, Felix Pacheco, Barreto Campello, Barbosa Lima Sobrinho, *Oliveira Vianna*, Hélio Gomes, Alcides Bezerra, Belisário Penna, Rogério de Camargo, Saturnino de Brito Filho, Roberto Marinho, Alberto J. Sampaio, Magalhães Correa, Prado Kelly, Humberto de Almeida, Porfírio Soares Neto, Mário Roquette-Pinto, Protógenes Guimarães, Anna Amélia Carneiro de Mendonça, Raymundo Magalhães, *Rafael Xavier* e Raul de Paula (PINHO, 2007, p.169-170, *grifos meus*).

Os nomes grifados serão retomados durante a dissertação, por isso foram destacados para relacioná-los com outros temas mais adiante. Mas pode-se ressaltar que diversos desses nomes foram personagens influentes no Brasil, dentre eles podemos destacar: Juarez Távora, um político importante de sua época, que operou como Ministro da Agricultura entre 1932 e 1934⁴⁴; Ildefonso Simões Lopes é outro nome de destaque, pois construiu uma carreira notória em defesa do meio rural, também foi Ministro da Agricultura (1919-1922), fundador da Confederação Rural Brasileira e foi presidente da Sociedade Nacional de Agricultura entre 1926 e 1944 (MENDONÇA, 1997, p.219); Humberto de Campos foi jornalista, político e escritor e diretor da Fundação Rui Barbosa em 1933 (FARIA FILHO, 2012, p.112); Belisário Penna foi uma figura importante no cenário político brasileiro, ficou empossado como Ministro da Educação e Saúde Pública por aproximadamente três meses em 1931 (THIELEN, SANTOS, 2002); Roberto Marinho, um dos empresários mais bem sucedidos do Brasil, foi fundador das organizações Globo e Raymundo Magalhães escreveu um livro

⁴⁴ Informações disponíveis em:
http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/juarez_tavora

polêmico *Rui – o homem e o mito* (1964) em que criticava a trajetória de Barbosa (LUCIANO, 2012, p.19).

Pinho (2007) também exhibe informações referentes ao estatuto da SAAT; segundo a autora os principais direcionamentos foram:

a) promover o estudo dos problemas nacionais, com o fim de indicar a adequação das instituições aos fatos da nossa experiência, à luz dos fatos da política mundial; b) divulgar os ensinamentos de Alberto Torres, por constituírem até agora, o melhor programa de conjunto dos nossos problemas, sujeitando-os aos fatos da experiência e da observação; c) promover a publicação das obras inéditas ou esgotadas de Alberto Torres (...); d) promover a metodologia dos assuntos focalizados por Alberto Torres, bem como os cursos que lhe sejam consequentes, tendo em vista a integração dos ensinamentos respectivos na educação nacional, sob a forma de compêndios didáticos; e) promover a criação de centros de estudos torreanos, em todo o país, para reunir elementos que façam inquéritos e conferências, onde os diferentes programas brasileiros sejam examinados em suas próprias fontes; f) publicar uma revista mensal onde saíam as conferências feitas no Rio e nos Estados, bem como todos os trabalhos considerados úteis ao estudo dos vários problemas da nacionalidade brasileira; g) publicar, em volumes, as conferências e os estudos realizados pela Sociedade, desde que o órgão competente considere trabalho de valor real para a interpretação, análise e propaganda da obra torreana e de utilidade para o esclarecimento dos problemas nacionais; h) definir os princípios fundamentais do pensamento de Alberto Torres (...); i) promover por todos os meios e modos a fraternidade continental e universal; j) estimular por todos os meios, o estudo e a solução dos problemas rurais brasileiros, sob o triplico aspecto – político, social e econômico (PINHO, 2007, p.171-172).

Sobre essa sociedade, Monarcha diz:

A Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, entidade de propósitos nacionalistas, criada no Rio de Janeiro por intelectuais ligados às diversas correntes autoritárias, dentre elas o integralismo, e com núcleos regionais em Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco, Goiás e São Paulo, tinha como atividade principal a discussão dos problemas nacionais, educação rural, imigração e recursos naturais, por exemplo, sempre refletidos à luz do pensamento do grande sociólogo (2007, p.27).

Além disso, em relação à SAAT, Pinho descreve que a criação esteve profundamente vinculada à Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), tanto que a seção inaugural da primeira foi feita na sede da outra. A relação entre as duas instituições deve ser entendida na aproximação do projeto de Brasil defendido por ambas as sociedades.

Nos estudos Regina Sonia de Mendonça (2007) há informações sobre as diretrizes políticas da SNA e o posicionamento em prol do desenvolvimento agrícola. Os membros da SNA procuravam mudar o rumo da produção agrícola brasileira, que até então era profundamente marcada pela cafeicultura e para isso se posicionaram veemente contra a importação de mão de obra estrangeira, buscaram meios para diversificar a produção nacional e valorizavam uma formação educacional e trabalhista que fomentassem o desenvolvimento de camponeses nativos mais adaptados à labuta do campo.

Essas formulações ruralistas gestadas no seio da SNA e da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* apontavam para uma determinada concepção sobre as propostas educacionais. Esse grupo almejava por uma intervenção direta no projeto educacional nacional, para isso, desenvolvia formas de aproximação, defesa e apoio aos sujeitos pertencentes a rede de intelectuais que apoiavam as mesmas questões ruralistas. Tal fato fica perceptível em um anexo do livro *O que fiz e pretendia fazer* (1932b), em que foi apresentado uma carta em apoio à Sud Mennucci, assinada por Arthur Torres Filho, então diretor da SNA. Na carta o diretor afirma que a Sociedade apoiou a atuação de Mennucci na diretoria de ensino e que seu projeto educacional seria estudado e utilizado como exemplo a ser seguido pela SNA (MENNUCCI, 1932b, p.145)⁴⁵.

Mas sobre a *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres*, Marieta Aguiar⁴⁶ em seu livro *A Escola Rural em Minas (192-1938)* (s/d) descreve algumas atividades da SAAT, segundo Aguiar

[...] entre outros atestados de atividade ruralista: o memorável Congresso Rural na Bahia em 1934, a Concentração dos Clubes Agrícolas em Minas, em 1936, numerosas semanas ruralistas em vários Estados, exposições e concursos interescolares, e a Cruzada Brasileira da Educação, que vem fundando escolas em vários pontos propagando a campanha contra o analfabetismo em todo país (AGUIAR, s/d, p.5).

⁴⁵ Essa relação das propostas de Mennucci e da Sociedade Nacional de Agricultura serão tratadas no próximo capítulo.

⁴⁶ “Marieta Aguiar foi ex-aluna da Escola de Aperfeiçoamento e era professora primária rural do município de Santo Antonio do Amparo (MG). Em 1938, junto a outras colegas professoras rurais, assinou uma carta endereçada ao Diretor da Educação e Saúde Pública do Estado, Dr. Christiano Machado, reivindicando medidas para a melhoria das condições das escolas primárias e dos professores no seu município. Aguiar participou ativamente do projeto de educação rural do estado, em fins da década de 1940. Era a responsável pela comunicação da Secretaria de Educação com os professores primários rurais e foi professora de Economia Doméstica dos Cursos de Aperfeiçoamento de professores rurais, realizados na Fazenda do Rosário” (PINHO, 2009, p.24).

Algumas dessas atividades tiveram uma intensa repercussão, como foi o caso das semanas ruralistas. De acordo com Silvia O. C. Pinho:

Numa Semana Ruralista eram previstos: cursos pedagógicos, sanitários e agrícolas para professores, crianças e lavradores; exposição dos produtos agropecuários e industriais da região; cinema educativo; excursões; distribuição gratuita de sementes e livros; conferências sobre assuntos econômicos, educativos e sanitários; e plantio de um bosque comemorativo (2007, p.183).

Em Minas Gerais, outras informações sobre a SAAT são encontradas na *Revista do Ensino*, na edição novembro-dezembro de 1935, na qual foi publicado um artigo de Rafael Xavier⁴⁷, intitulado a *Obra Realizada pela SAAT*. Nesse texto apresentam-se alguns dos fundamentais objetivos da Sociedade. Profundamente inspirados nos ideais de seu patrono, Alberto Torres, a SAAT visava colaborar com a difusão de seus pensamentos e promover uma reorganização social com um plano marcadamente nacionalista. Assim, segundo Xavier, deveriam ser valorizadas as produções sócio-político-culturais brasileiras, e combatidas as formulações exóticas estrangeiras. As campanhas contra a imigração foram de grande importância, como também os projetos e programas relacionados à questão da preservação da natureza e à educação rural. Até 1935 foram oferecidos cursos de ensino regional, semanas ruralista e a formação de *Clubes Agrícolas Escolares*, com o apoio do Ministério da Agricultura⁴⁸. Em 1935, Xavier dizia que já havia mais de 800 clubes como esse, espalhados pelo Brasil. O autor fez referência aos esforços de outras pessoas que se uniram à causa da SAAT, destacando elogios a São Paulo:

Em S. Paulo, onde a voz autorizada desse magnífico pregador que é Sud Mennucci, renovador audacioso de mentalidades, plantou a árvore que, rápida, se espalhou pelo Brasil, o ensino ruralista já é domínio absoluto de suas elites e os trabalhos práticos indicam, que dentro em

⁴⁷Como consta na dissertação de Pinho (2007), Rafael Xavier foi um dos fundadores da SAAT. Na introdução quando apresentei as minhas primeiras fontes, o nome de Rafael Xavier aparece como sendo o patrono do Banco Agro Escolar do Grupo Escolar Dom Benevides da cidade de Mariana. Segundo a fonte “Assentada a ideia de fundação do Banco, cogitou-se, em seguida, da escolha de um nome que figuraria como Patrono do referido Banco. Pela aluna Augusta Teixeira da Fonseca foi proposto o nome do Dr. Raphael, D. D. Diretor dos Clubes Agrícolas Escolares, alegando a citada aluna, ser o D. Raphael muito amigo das crianças, atencioso e vivamente interessado pelo progresso dos Club Agrícola. A proposta foi aceita com entusiasmo pelos presentes que passaram a denominar a Sociedade intitulada: “Banco Agro Escolar ‘Dr. Raphael Xavier’” (LIVRO DE ATAS, 1937). Rafael Xavier também foi Secretário Geral do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) em 1946.

⁴⁸ Vale lembrar que entre 1932-1934 quem estava no Ministério da Agricultura era Juarez Távora, também fundador da SAAT.

pouco tempo, um completo êxito [...] (REVISTA DO ENSINO, nov-dez. 1935, p.295).

Tal reconhecimento de Mennucci ocorreu devido às defesas educacionais expostas em suas publicações, como também nas ações empreendidas na direção do ensino de São Paulo. O intelectual apresentava-se na cena pública como defensor de um projeto que coadunava com as proposições da SAAT, tornando-se um expoente do pensamento ruralista.

As proposições oferecidas por Alberto Torres foram aceitas por diversos seguidores; na SAAT pode-se notar que o discurso em defesa das ideias torreanas tomaram delineações de militância. Rafael Xavier em seu artigo (REVISTA DO ENSINO, 1935) indica que há uma forte relação de glorificação do sociólogo como o mentor e produtor de ideias que, se postas em práticas, significariam uma mudança social no Brasil. Nesse contexto podem-se retomar as proposições sobre *repertório*. Angela Alonso afirma que

O repertório aparece [...] como feito e refeito, numa ‘história de contínua inovação e modulação’. Inovação abordada de dois ângulos. Na rotina social, o improviso dos atores modifica ligeiramente as performances previstas no repertório. Já nas crises e ciclos de protesto, há variações rápidas nas oportunidades políticas que, apreendidas diferencialmente pelos atores conforme a posição que ocupam, geram uma clivagem. Detentores de poder tendem a repetir estratégias bem-sucedidas no passado, fixando-se em repertórios rígidos; já os desafiadores adotam repertórios flexíveis (ou fortes), pois lhes interessa o fator surpresa que a inovação pode trazer (ALONSO, 2012, p.30).

O grupo de intelectuais associados à SAAT, envolvidos pelas proposições de Torres e, por consequência, de um determinado apoio à noção de centralidade do Estado nas questões políticas, se colocaram na esfera pública como defensores de determinadas concepções e lutaram pelo seu reconhecimento coletivo em busca de uma aplicação de seus projetos. Na disputa pela definição de um programa político e cultural do Brasil, esses sujeitos propalaram seus ideais procurando ganhar espaço dentro do *repertório* daquele período.

Sud Mennucci, buscando angariar seu espaço no universo político, logo criou vínculos com a SAAT, pois sua obra obtivera aceitação rapidamente nesse *local de sociabilidade*. Desde a publicação de *A Crise Brasileira de Educação* em 1930, estava evidente a clara apropriação pelo educador das propostas de Torres. Essa relação

entre Mennucci e a SAAT pode ser notada com a palestra proferida por ele na Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro, a convite da Sociedade com o título *Guerra à Zona Rural*. Outro ponto importante sobre a relação de Mennucci com as ideias de Torres ocorreu em uma conferência em 1940, na faculdade de Direito de São Paulo, com o título *O pensamento de Alberto Torres*. Em 1935 na conferência *O Sentido da Civilização Ruralista* proferida em Porto Alegre, Mennucci fez um relato sobre a SAAT:

Mas já esse tempo, a ideia ruralista, que partira de São Paulo, tinha conquistado um adepto de peso: a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Impressionada pela campanha que aqui se vinha fazendo, compreendendo que ela respondia integralmente aos ideais do ilustre patrono daquele grêmio, resolveu aderir ao trabalho de propaganda, desenvolvendo-a em todo o Brasil. Encampou a iniciativa dos clubes agrícolas, que também partira de São Paulo, desde o tempo em que o professor Tales de Andrade inventara o “Clube do Milho”, e decidiu vulgarizá-la pelo país inteiro. E com criação das Semanas Ruralistas, virou paladina do novo credo educativo, difundindo as ideias paulistas (MENNUCCI, 1935, p.89).

No trecho, é importante atentar que mesmo apontando a relevância das ideias da Sociedade, o intelectual afirmava que o centro irradiador era São Paulo, local em que ele próprio havia começado a expressar suas concepções ruralistas. Há uma estruturação estratégica em quase todos os textos do educador em se colocar em uma situação privilegiada nas questões sobre a educação rural. Em suas obras e conferências, Mennucci tendia, estrategicamente, a posicionar-se como um dos principais mentores do *ruralismo pedagógico*.

Outra questão, não menos importante, é a relação entre a SAAT e o prêmio Francisco Alves da ABL de 1933⁴⁹, que laureou a obra *A Crise Brasileira de Educação*. Os jurados que avaliaram a obra foram Edgar Roquette-Pinto, Miguel Couto e Aloysio de Castro; o primeiro foi sócio fundador da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* no ano anterior. Pouco se sabe sobre quais obras concorreram a esse prêmio ou quem o organizou, mas é interessante notar que: entre os jurados esteve um membro da SAAT, a obra premiada representava um projeto educacional profundamente torreano e o seu autor mantivera profícua relação com a sociedade.

⁴⁹ A segunda edição do livro *A Crise Brasileira de Educação* de 1934, traz no prefácio o parecer referente à premiação, inclusive os nomes dos jurados (MENNUCCI, 1934, p.5-8).

Mennucci seguiu os caminhos da SAAT, defendendo o ruralismo educacional em detrimento das outras propostas pedagógicas.

Naquele período, dentre as estratégias de difusão de informação, através dos jornais, revistas e do rádio, os intelectuais procuravam delimitar o que era correto e o que representava uma ameaça às aspirações de progresso nacional. Os embates políticos surgem dessa vontade de controlar os destinos e as ferramentas a serem utilizadas para o futuro da nação.

Assim, dentre as diferentes estratégias de legitimação do discurso político, há uma característica em atrelar a defesa de determinadas ideais e propostas como condizentes a uma lógica histórica. Desta forma, em diversos discursos, é notório a intenção de inserir as proposições políticas em um encadeamento histórico, em um fluxo lógico e esquemático. Portanto, para os intelectuais do começo do século XX, estabelecer projetos educacionais representava retomar referências do passado que legitimassem escolhas no presente e projeções futuras.

A SAAT representou um centro conglomerador que recomendava uma determinada concepção de futuro para o Brasil, referendando leituras sobre a própria história rural brasileira.

Na biografia de Ralph Giesbrecht (1998) consta que Mennucci foi associado a essa situação, mas ao que parece é que o intelectual além de manter aproximações com essa sociedade, também ajudou a fundar outro agrupamento que trabalhava nos mesmos moldes que a SAAT. Em 1935 fundou-se a *Sociedade 'Luiz Pereira Barreto'*, Não se sabe muito sobre sua história, mas ao que tudo indica, representava uma filial da SAAT, para atuar exclusivamente no Estado de São Paulo. Tal como a outra, organizavam semanas ruralistas, caravanas para o interior, encontros e além de incentivar a implementação dos Clubes Agrícolas Escolares. Segundo Mennucci, esse agrupamento foi idealizado pela professora Francisca Pereira Rodrigues, e tiveram como patronos: Luiz Piza Sobrinho (secretário da Agricultura, Indústria e Comércio), Cantídio de Moura Campos⁵⁰ (secretário da Educação e Saúde Pública) e Julio Mesquita Filho (diretor do jornal *Estado de São Paulo*) (MENNUCCI, 1935, p.66-69).

1.2.3. Centro do Professorado Paulista

⁵⁰ Cantídio de Moura Campos (1889-1972) foi médico e professor, também foi Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo entre 1935 e 1937. Mais informações em www.unicamp.br

Até o momento foram apresentados indícios de grupos e espaço de sociabilização no qual Mennucci participou com certo destaque, mas nesse subcapítulo será analisado um ambiente em que o educador tornou-se o centro irradiador. O Centro do Professorado Paulista (CPP)⁵¹ foi o palco privilegiado da atuação de Sud Mennucci, pois ele foi um dos membros fundadores e diretor do Centro de 1931 até 1945.

Paula Perin Vicentini em sua dissertação *Um Estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): Profissão Docente e Organização do Magistério (1930-1964)* desenvolveu uma pesquisa sobre a trajetória do Centro. Vicentini diz que “no caso do campo educacional paulista, a inserção do CPP se dá mediante a disputa pela posição de porta-voz do professorado” (VICENTINI, 1997, p.7). Utilizando-se dos aportes teóricos de Pierre Bourdieu, referentes à construção e disputas do *campo*, a autora relata que sua fundação ocorreu em 1930, motivada por uma carência em São Paulo de uma associação representante dos professores paulistas.

No interior das tensões políticas dos anos de 1930, o professor Ezequiel Ramos, encabeçando um movimento de professores, pretendia criar um grupo que apoiasse Julio Prestes na presidência. No entanto essa ideia não foi adiante, pois Cymbelino de Freitas rejeitou essa proposta, argumentando que uma associação docente não deveria ter vínculos políticos e nem religiosos. Essa última proposta, defendida por Cymbelino, teve ampla aceitação, fundando-se assim o Centro do Professorado Paulista em 1930. O então diretor geral da instrução pública de São Paulo, Amadeus Mendes, se comprometeu a difundi-la e Sud Mennucci assumiu a responsabilidade pela exposição da proposta através do *Estado de S. Paulo*, onde trabalhava como redator.

O primeiro diretor do CPP foi o próprio Cymbelino de Freitas (VICENTINI, 1997, p.22-49), de acordo com Vicentini os estatutos do CPP tiveram como objetivo:

- a) Promover a união da classe, a fim de prestar assistência material e moral aos sócios necessitados; b) proporcionar recreações que elevem a cultura cívica, intelectual e artística do professorado; c) pleitear, junto às autoridades públicas, as pretensões de seus associados; d) manter uma seção de procuradoria, que zele pelos interesses dos sócios, relativos ao exercício do cargo; e) pugnar pela defesa do professorado, na imprensa e na tribuna quando necessário e oportuno (1997, p.28).

⁵¹ O CPP é atualmente uma das principais entidades de agremiação do professorado paulista, com mais de 120 mil associados.

Sud Mennucci, embora tivesse colaborado com a fundação do Centro, não participou da primeira gestão administrativa. Contudo, após 1931 assumiu a diretoria do Centro e permaneceu no cargo até o final de sua vida, poucos foram os afastamentos e só ocorreram quando assumia algum cargo público.

O CPP nos primeiros anos de existência participou de diversas campanhas de apoio aos professores, um dos temas principais era a defesa da união da classe e da valorização dos professores. Não obstante, para alcançar um público elevado de professores, em 1934 o Centro iniciou um projeto editorial com a *Revista do Professor*. Esse periódico foi editado até o ano de 1939, retornando depois da morte de Mennucci e seguindo suas publicações até hoje.

Desse modo, Mennucci produzia locais de fala nos quais sua autoridade ganhava mais prestígio conforme seu reconhecimento aumentava. Essa legitimidade passou, diversas vezes, por testes públicos. Os embates e as divergências entre intelectuais foram importantes para a escalada de sua intenção de exposição no cenário público da época.

1.3. Debates entre intelectuais: a exposição pública

Para adentrar na seara das discussões travadas por Mennucci, é considerável recuar aos anos de 1920, entendendo essa década como um momento de escolhas do educador. Essa década representou o período de efervescência nas políticas educacionais, além da crescente expansão do mercado editorial com a criação de inúmeras revistas pedagógicas⁵².

Deste modo, nas discussões sobre esse período, procurarei analisar a conduta de Mennucci, evitando incorrer nos erros apontados por Skinner (2005) e a sua conceituação no estudo dos intelectuais sobre *as mitologias*, delimitando a análise próximo do que Pierre Bourdieu apontou em seu texto *Ilusão Biográfica* (1996), em que exhibe as fragilidades de uma busca por uma trajetória única, quando se estuda a história da vida de determinado sujeito.

1.3.1. Renato Jardim e Sud Mennucci

⁵²Para mais informações sobre essa expansão conferir: CATANI; BASTOS, 2002; MIGUEL et al., 2011; NERY, 2009.

A partir desse direcionamento metodológico, o embate entre Sud Mennucci e Renato Jardim, travado nos jornais *Diário de São Paulo* e o *Estado de S. Paulo* em 1929 será explorado, com o objetivo de traçar seus possíveis desdobramentos.

No dia 02/10/1929, Sud Mennucci publicou no jornal *O Estado de S. Paulo* um artigo intitulado *A Escola Paulista*. Nele dizia que

[...] aqui [São Paulo] não existe a escola ativa, com aquela feição característica que se sabe e de que os amantes das exterioridades fazem tamanha questão. Também não existe, e de longa data, a escola clássica, isto é, a escola carranca, a escola — papão e esfola — alunos. O que há é um tipo misto, que participa dos dois sistemas por havê-los fundido e que representa uma verdadeira obra da inteligência do professorado paulista⁵³.

Mennucci afirmou por todo artigo que “a inteligência paulista criou um tipo de ensino coletivo”, “dinâmico” sobre a estrutura da escola clássica, defendendo que a utilização do “método analítico para o ensino da leitura que operou o milagre” e

[...] criaram os professores paulistas esse tipo novo de escola, de caráter coletivo, que apresenta uma boa porção 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 escola e não gostam de faltar as aulas; é original, porque não consta que o sistema tenha sido adotado de igual maneira em outros lugares; e, finalmente, é econômico, porque permite que se realize um ensino proveitoso em umas classes de quarenta e mais alunos, medida que ampara e projete milhares de crianças que, de outra forma, não obtém matrícula⁵⁴.

Alegava que em São Paulo existia um novo modelo educacional adaptado à lógica local, o que ele denominava como “escola dinâmica”.

Ainda no artigo, o professor paulista apontou que foi através da adesão de um método singular de ensino de leitura que se iniciou uma formulação autóctone pedagógica. Diz que “São Paulo é uma confirmação dessa verdade. Desde 1911, quando se começou, sob a administração de Oscar Thompson, a introduzir o chamado método analítico-sintético para o ensino de leitura⁵⁵”.

Ainda sobre o método de leitura Mennucci expressa

⁵³ MENNUCCI, S. A Escola Paulista. *O Estado de S. Paulo*. 02. Out. 1929a, p.2.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Idem.

[...] confessemos que foi a introdução do método analítico para o ensino de leitura que operou o milagre. E que esse método saiu inteirinho das experiências de Decroly e mlle. Degand, revelando a marcha real da aquisição dos conhecimentos nas crianças, deu ao magistério um admirável instrumento de guia, pedra de toque, padrão de referência, para o qual todos os verdadeiros mestres se voltam quando as dúvidas os assaltam. [...] Com ele criaram os professores paulistas esse tipo novo de escola [...]⁵⁶.

Exaltava que esse modelo promovera uma escola com maior efetividade de ensino, uma escola original devido ao seu próprio método de ensino e econômico porque conseguia reunir o maior número de alunos em uma sala de aula. É importante frisar que para Mennucci o método criado, analítico-sintético, foi o motor dessa produção paulista de uma nova formulação teórico-pedagógica.

As discussões sobre a adaptação dos métodos pedagógicos também estiveram presentes na III Conferência Nacional de Educação da ABE, em setembro de 1929, na cidade de São Paulo, ou seja, um mês antes da publicação do artigo de Mennucci. Essa Conferência foi bastante conturbada, sua organização expôs um conflito que se arrastava veladamente há muitos anos, evidenciando uma disputa na organização das conferências entre a seção carioca da ABE e a Sociedade de Educação⁵⁷ (CARVALHO, 1998, p.352–374; NERY, 2009).

Alguns conflitos ocorreram na Conferência em diversos momentos, tal fato pôde ser observado nas discussões sobre a defesa de duas teses, a primeira apresentada por Thereza de F. Santos *A Nacionalização da Escola Ativa: Adaptação dos Métodos as Escolas Brasileira* e a outra defendida por Leoni Kaseff *A Escola Regional* (CARVALHO, 1998, p.364).

Nesse contexto a figura do educador Renato Jardim ganhou preponderância. Jardim já havia entrado em diversas polêmicas sobre a organização do evento, tornando-se uma figura controversa na conferência. O seu posicionamento contrário à tese de nacionalização da escola nova expõe com maior clareza os contornos conflitantes dos debates. Essas teses discutiam, em suma, que as reformas educacionais que estavam acontecendo no Brasil deveriam também considerar a realidade brasileira e suas peculiaridades, adaptando as propostas pedagógicas estrangeiras ao cenário nacional.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Sociedade paulista inaugurada em 1922 com Renato Jardim, Sampaio Dória, Fernando Azevedo e outros intelectuais como fundadores. Para mais informações conferir NERY, 2009.

Jardim se opõe à tese de Thereza de F. Santos, defendendo que uma concepção filosófica não poderia ser nacionalizada.

A outra discussão polêmica se deu com a tese apresentada por Leoni Kaseff *A Escola Regional*. A discussão envolveu vários e importantes personagens, incluindo Gustavo Capanema. A tese de Kaseff se aproximava com a de Thereza F. Santos, uma vez que buscava traçar um novo equilíbrio entre regionalização e universalização do ensino, propunha que a escola deveria conter um projeto político unificador e nacionalista, mas não poderia perder de vista o regional. Essa tese levantou grandes ponderações e o tema mais candente foi sobre as escolas do meio rural (CARVALHO, 1998, p.352–374)⁵⁸.

Após o encerramento da III Conferência, Sud Mennucci publicou o artigo *A Escola Paulista* tecendo elogios à educação paulista e sua concepção educacional. Nesses artigos, Mennucci também expõe um posicionamento próximo as teses apresentadas na Conferência em favor da *nacionalização da escola-ativa*. Consequentemente esse artigo representou uma provocação a certos intelectuais que foram contrários às teses apresentadas por Thereza de F. Santos e por Leoni Kaseff.

Renato Jardim, que já havia se posicionado contrário a essas propostas na própria conferência, respondeu esse artigo. Segundo Nery (2009), instigado pelo artigo de Mennucci, iniciou um ciclo de debates na *Sociedade de Educação de São Paulo*⁵⁹ para discutir os métodos de leituras. Houve discussões sobre o tema dos dias 11 à 18 de outubro de 1929.

Em decorrência dessas discussões, Jardim publicou dois artigos no jornal *O Diário de S. Paulo* nos dias 26 e 27 de outubro, resumindo as discussões ocorridas dias antes na Sociedade. Nesses escritos o autor argumentou discordando das proposições de Mennucci, questionando principalmente que o método analítico de leitura pudesse promover avanços em direção a uma escola ativa.

Sud Mennucci, ao notar as críticas proferidas por Jardim, publicou uma série de artigos no jornal *Estado de S. Paulo*. É importante notar que Mennucci nesse período gozava de prestígio dentro da redação do jornal. Assim, utilizando da boa relação que mantinha dentro do jornal, convoca seu debatedor para discutir o assunto

⁵⁸ Como já tratado aqui, Fernando Magalhães, nessa conferência, também defendeu uma tese sobre analfabetismo no meio rural, o que reverberou nas discussões de Mennucci no livro *A Crise Brasileira de Educação*.

⁵⁹ Sobre essa Sociedade, conferir NERY, 2009.

nessas páginas. Para Mennucci a discussão deveria ganhar o domínio público e o jornal detinha esse apelo.

Segundo Carlos Eduardo Vieira

[...] o olhar para história do termo *intelectual* evidencia que o significado da palavra tem estado associado ao movimento de agentes reconhecido na esfera cultural que se movimentaram em direção ao campo político. [...] Embora o uso e o significado prosaico do termo mais amplo, nas pesquisas histórica e sociológica, ele está ligado à atuação dos representantes da chamada república das letras na esfera pública (2011, p.27).

Portanto, no contexto de disputas intelectuais, as possibilidades de exposição pública através dos meios de comunicação representam uma estratégia de grande importância. As redes de sociabilidade e os contatos favoreceram a exposição tanto das ideias dos intelectuais quanto do próprio sujeito. Mennucci utilizou-se da boa relação que tinha com o jornal *Estado de S. Paulo* até então, para articular o debate. Renato Jardim aceitou o convite feito por Mennucci e posteriormente levou a discussão para o jornal.

Sud Mennucci publicou uma série de cinco artigos entre os dias 10 e 15 de novembro, a principal defesa era confirmar que em São Paulo possuía escolas do “tipo mista” e, concomitantemente, para provar tal constatação iniciou uma longa discussão com seu debatedor.

O primeiro artigo dessa série foi *A Escola Paulista I*, publicado no dia dez de novembro de 1929. O educador paulista fez um breve relato do que ocorreu desde a publicação de seu artigo, no mês anterior, descrevendo as ações perpetradas por Renato Jardim e dizendo que foi acusado pelo seu opositor de ora defender a escola nova, ora não. Em resposta Mennucci diz

[...] tenho-me declarado sempre partidário da escola nova, mas sem nunca me haver comprometido com a aceitação de um determinado tipo que existem pelo mundo. Reportei sempre o meu assentimento, em prol das medidas inovadoras, a obrigatoriedade de criar a escola brasileira. As escolas dos outros países, por muito que e suscitem a admiração, nunca me fizeram esquecer que são figurinos para outros corpos e outros talhes⁶⁰.

⁶⁰ MENNUCCI, S. A Escola Paulista I. *O Estado de S. Paulo*. 10. nov. 1929b, p.3

Contudo, Mennucci não concebia apenas uma possibilidade de aceitação da escola ativa. Para ele existiam diversos tipos, sendo:

Os entusiastas por determinado tipo de escola ativa e dos quais o “Decroly” parece reunir, talvez o espírito de imantação, o maior número de votos; os adeptos, em tese, da escola ativa, mas que não fazem dos seus métodos uma ideia bem nítida e atendem apenas à 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 misto, que concilie o passado com o futuro; os conservadores conscientes, de todos os matizes, que desejam se mantenha, por uma questão de princípios, a aula tipo escolar⁶¹.

Ele se posiciona defensor do tipo misto e complementa:

A minha atitude é, pois, clara, claríssima: só me interessa da educação nova, a escola brasileira que nós devemos criar. As outras deixo-as para aqueles que não se sentem com coragem para enfrentar sozinhos e isolados esse nosso problema e se refestelam comodamente sobre as conquistas⁶².

As bases estavam lançadas. Mennucci construiu seus artigos exaltando o progresso das pedagogias criadas no exterior, apesar disso defendeu que uma nova fórmula adaptada deveria ser gestada em concordância com a lógica nacional.

O artigo subsequente foi publicado no dia 12 de novembro, intitulado *A Escola Paulista II*. Mennucci defendeu-se do que dizia ser a segunda contradição apontada por Jardim, dizendo que já havia respondido essa questão no artigo publicado depois da III Conferência da ABE. A dúvida apontada por Jardim era se existia ou não escola ativa para Mennucci em São Paulo. O professor paulista respondeu que “em São Paulo há e não há escola ativa⁶³”. Jardim dizia que existiam dois tipos de escola: a tradicional, em que o aluno é colocando em uma posição pacífica no processo de aprendizagem, e a escola ativa, atualizada pelos preceitos modernos, em que o aluno era visto como participe do processo educativo. Para Jardim a escola paulista mantinha ainda o estilo tradicional de ensino. Mennucci discordava dessa afirmação, mas também demonstrou que os processos educativos propostos pelo novo método ativo só obtiveram pleno êxito na cidade de Viena. Nesse artigo, Mennucci, afirmou haver dois

⁶¹ MENNUCCI, S. A Escola Paulista I. **O Estado de S. Paulo**. 10. nov. 1929b, p.3

⁶² Idem.

⁶³ MENNUCCI, S. A Escola Paulista II. **O Estado de S. Paulo**. 12. nov. 1929c, p.3.

grandes problemas na aceitação desse método no mundo, o primeiro era relativo à mentalidade das pessoas que estavam acostumadas ao regime com maior disciplina e o segundo é que os métodos ativos eram caros.

A Escola Paulista III saiu no jornal no dia seguinte. E logo no início Mennucci expressa seus ideais:

A obra inteligente que o professorado paulista de São Paulo realizou nestes últimos três lustros, pode resumir-se em meia dúzia de linhas: apanhou o método analítico-sintético na sua fase de vulgarização, adaptou-o as suas escolas, processou-o a sua moda, e com diversas variantes, e acabou estendendo-o a outras disciplinas, desde que verificou que o método para o ensino de leitura nada mais era do que uma simples modalidade de um método geral: a intuição analítica, magistralmente estudada pelo dr. Sampaio Dória⁶⁴.

Mennucci reafirmava que o método analítico-sintético foi o grande catalisador do processo educativo paulista, sua adaptação à realidade regional foi a marca desse processo. Afirmava que esse método de ensino de leitura era à base de uma prática que se difundiu para todos os outros campos da instrução.

Em outro artigo, publicado no dia 14 de novembro⁶⁵, o educador paulista continuou a defender essa adaptação da escola ativa. Argumentava que a utilização do método analítico-sintético ajudou a escola paulista aderir às inovações, pois com essa forma de ensino as salas poderiam suportar até 40 alunos, promovendo uma economia necessária de recursos públicos, que eram escassos para educação.

Sud Mennucci encerrou um ciclo de artigos em resposta a Renato Jardim em meado de novembro. Publicou um texto⁶⁶ acusando Jardim de não ter conhecimento sobre o assunto. É notável a estratégia de Mennucci para desmoralizar seu oponente perante a opinião pública. O seu discurso é “repleto de passagens onde exalta a educação paulista e ataca os renovadores, ou seja, aqueles que se diziam defensores e um ensino baseado nos princípios da Escola Nova” (NERY, 2009, p.209–210).

Dias depois, Renato Jardim iniciou seu ciclo de respostas, no total foram publicados seis artigos até 19 de dezembro. No primeiro artigo ele expôs que sua intenção era apenas cultivar uma discussão que visasse o benefício da instrução em São Paulo. Dizia Jardim:

⁶⁴ MENNUCCI, S. *A Escola Paulista III*. **O Estado de S. Paulo**. 13. nov. 1929d, p.6.

⁶⁵ MENNUCCI, S. *A Escola Paulista IV*. **O Estado de S. Paulo**. 14. nov. 1929e, p.3

⁶⁶ MENNUCCI, S. *A Escola Paulista V*. **O Estado de S. Paulo**. 15. nov. 1929f, p.24.

Não nos anima neste “encontro” o propósito de “vencer”, como é de costume nos “matches” de qualquer espécie. O nosso ilustre contendor tem a incoerência por “principal qualidade do homem”, e cultiva-o, disso fazendo praça. É aqui, o jogo do “perde-ganha”. Não desejamos a vitória⁶⁷.

A estratégia adotada por Jardim foi peculiar, pois o tom agressivo apresentado por Mennucci consolidava um clima de provocação e disputa. Nessa ocasião, Mennucci utilizou dessa oportunidade para projetar sua imagem, enquanto Jardim buscava explicar suas afirmações.

Renato Jardim seguiu uma linha reflexiva de crítica aos conhecimentos de Mennucci sobre a escola ativa, repreendendo-o sobre a utilização do método analítico como forma modernizadora da educação.

Jardim defendia que a proposta sobre a escola dinâmica era infundada. Respondia os artigos no próprio jornal *Estado de S. Paulo*, afirmando que aquele não era o local adequado e que o debate deveria ser perpetrado pelos técnicos da educação dentro da *Sociedade de Educação*. Nesse processo, como já foi salientado anteriormente, disputas também envolviam as instituições, Mennucci defendeu que a discussão deveria ser efetuada pelo jornal por sua maior abrangência, contudo o jornal era seu local de trabalho onde possuía maior afinidade e influência. Jardim por sua vez, procurava levar as discussões para os técnicos na Sociedade de Educação, instituição em que ele era sócio fundador e gozava de grande prestígio.

Jardim discorre em seus artigos afirmando que não existia o tal método analítico-sintético, o termo correto seria, então, apenas método analítico e sua efetividade era baixa em relação ao ensino. Expunha que Mennucci se vangloriaria de um método pertencente à geração passada e que apenas São Paulo ainda insistia em adotá-lo.

Em seu terceiro artigo, de 29 de novembro de 1929, Renato Jardim teceu uma forte crítica ao seu debatedor, dizendo que ele estava situado “próximo aos administradores do ensino paulista e assim sempre está fazendo elogios à escola praticada nesse Estado” (NERY 2009, p.219). Essa crítica aponta para questões importantes do jogo político do período, pois, como afirmam Nery e Giesbrecht, Sud Mennucci teve seu nome cogitado para assumir a Diretoria de Instrução Pública de São

⁶⁷ JARDIM, Renato. A Escola Paulista I. **O Estado de S. Paulo**, 26 nov. 1929a, p.6.

Paulo em 1927. Jardim o acusou de utilizar a imprensa para se aproximar dos administradores e conseguir oportunidades de ascensão política, também criticava-o sobre seu posicionamento em favor da “nacionalização da escola ativa”, dizendo que era impossível nacionalizar uma proposta filosófica.

No último artigo Renato Jardim fez uma exposição elogiosa à reforma do Distrito Federal iniciada em 1927, liderada por Fernando de Azevedo⁶⁸.

Após as publicações de seu oponente, Sud Mennucci divulgou mais dois textos, apresentados nos dias 28 e 29 de dezembro, em que sacramentou seus ataques, apontando vários erros de conceitos, nomes de autores e informações históricas que Jardim cometeu durante suas argumentações. O debate nos jornais acabou em dezembro, fazendo com que Renato Jardim entrasse em depressão (NERY, 2009, p.160)⁶⁹.

Alguns fatos ocorridos após o término do debate são relevantes. Por exemplo, esses artigos foram replicados na *Revista de Educação* no ano de 1930 na seção *Através de Revistas e Jornais*, conforme afirma Nery, a ordem nessa republicação foi invertida de tal modo que favorecem os argumentos de Jardim. Importante frisar que nesse momento a *Sociedade de Educação* fazia parte da direção da revista e é provável que essa conformação dos artigos esteja relacionada com a influência exercida por Jardim no periódico (NERY, 2009). Pelo outro lado, Sud Mennucci, foi contemplado por seus amigos com a organização de um livro que continha apenas os seus artigos, o título da obra é homônimo aos textos do jornal: *A Escola Paulista* (1930).

Esse embate público aconteceu em um período de grandes pressões políticas no qual os encaminhamentos das propostas educacionais representavam filiações a determinadas visões de grupos e associações e, concomitantemente, a projetos nacionais. Assim as disputas eram recorrentes em jornais, pois significavam a

⁶⁸ JARDIM, R. A Escola Paulista V. **O Estado de S. Paulo**, 19 dez.. 1929f, p.6.

⁶⁹ A respeito das discussões em relação ao método de leitura, cabe aqui apontar um breve resumo sobre o que se tratava. Segundo Isabel Cristina Alves da Silva Frade “os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas” (FRADE, 2007, p.22). Já os métodos analíticos “partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no desconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavrção) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba” (FRADE, 2007, p.26). Dessa maneira, os métodos analíticos fazem uma análise de todo para a parte, enquanto o sintético procura síntese, a parte, para depois entender o todo. Assim o método analítico-sintético seria a junção dessas duas técnicas. Para mais informações conferir MORTATTI, 2000.

possibilidade de divulgação de uma determinada visão sobre o Brasil. Para o debatedor vencer uma disputa o legitimava frente à opinião pública, já que uma apreciação favorável de seus leitores corroborava em uma possível carreira política. Dessa maneira, pode-se afirmar que a estratégia dos dois, Sud Mennucci e Renato Jardim, foi de tentar a todo custo se colocar em uma situação privilegiada, usando toda artimanha de sua retórica para vencer seu opositor e com isso se projetar socialmente. “O campo educacional ficará marcado por aqueles com maior poder de uso dos meios de divulgação, e desta forma, as figuras de Fernando de Azevedo e Sud Mennucci – o primeiro mais que o segundo – acabam por fazer sombra e deixar na penumbra a figura de Renato Jardim” (NERY, 2009 p.232).

Nos anos 20 já era notável a conformação de grupos de intelectuais que defendiam e propalavam ideias,

[...] Renato Jardim se posiciona em defesa das iniciativas de reforma levadas a efetivo em Minas, Bahia e Pernambuco, destacando-se a defesa que faz da Reforma que Fernando de Azevedo vinha empreendendo, com a sua colaboração, no Distrito Federal (CARVALHO, 2012, p.109).

Assim, um intelectual, ao definir seu local de fala, assumia também em seu discurso uma visão sobre o mundo que remontava a determinada corrente do pensamento político brasileiro. O grupo ao qual Jardim se filiou será reconhecido posteriormente pela produção do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

Portanto, da polêmica entre Mennucci e Jardim

Sobressai-se [...] a disputa não pela hegemonia de teorias e práticas [...] mas pela hegemonia de interpretações do passado recente, de que os dois comentadores, por terem dele participado — cada um a sua maneira—, julgam-se herdeiros legítimos e com direito tanto a sua recuperação quanto à explicação e versão autorizadas das teorias e práticas hegemônicas nesse passado, com o objetivo seja a revisão — no caso de Jardim — seja de defesa e conservação da tradição herdada — no caso de Mennucci (MORTATTI, 2000, p.193).

Procurando dar continuidade nas palavras de Pocock (2003, p.73), quando diz que “é do *métier* [do] historiador aprender uma série de linguagens e estabelecê-las como contextos em que são efetuados os atos de enunciação” é possível, assim, inferir que as interpretações de Renato Jardim são distintas de Sud Mennucci, e pode-se situar

esta diferença na relação da valorização ou não do passado e suas tradições. Mas essa discussão será retomada no terceiro capítulo.

Importante aqui retomar a abordagem apresentada por Quentin Skinner principalmente em relação aos seus apontamentos sobre as *mitologias* do fazer historiográfico no que tange uma abordagem sobre intelectuais. Para isso, vale demarcar como esse embate público entre Mennucci e Jardim, colaboraram para entender as possíveis variações de posições dos intelectuais. Assim para compreender com profundidade as possíveis alterações de posicionamento político, como algo inerente ao espaço social, é importante destacar qual foi a relação entre Sud Mennucci e Renato Jardim antes do debate nos jornais. Nesse contexto se faz necessário ressaltar que o contato entre essas duas figuras foi mediado, por vezes, pelo renomado Fernando de Azevedo.

Segundo Carlos Monarcha (2007), Mennucci entre 1926 e 1927 trabalhou diretamente com Fernando de Azevedo em duas oportunidades; na primeira como colaborador do inquérito da educação feito pelo *O Estado de São Paulo* e na segunda coordenou o recenseamento escolar, quando Azevedo reformou a educação da capital federal (MONARCHA, 2007, p.23-24). Nessas duas oportunidades Renato Jardim também esteve presente.

Fernando de Azevedo, tal como Mennucci, também trabalhava na redação do jornal *O Estado de S. Paulo* e em 1926 foi convidado por Julio Mesquita Filho a produzir um inquérito⁷⁰ sobre o panorama da educação de São Paulo. O inquérito consistiu em fazer um balanço educacional convocando diversos intelectuais a responder um questionário. Estruturalmente, o inquérito foi dividido em três partes: ensino primário e normal, ensino técnico e profissional e, por último, ensino secundário e superior.

Nesse período quem estava na direção da Instrução Pública do Estado de São Paulo era Pedro Voss. O diretor havia promovido uma reforma no ensino em 1925, sua proposta não foi bem recebida pelos seus pares, já que sua principal ação foi revogar algumas das implementações de Sampaio Dória em 1920⁷¹.

Ana Clara Nery ressalta que a ausência no inquérito de relatos de pessoas ligadas à direção da instrução pública figuraria com uma estratégia política perpetrada

⁷⁰Esse inquérito foi reunido e publicado em forma de livro no ano de 1937 com o título *A Educação Pública em S. Paulo: problemas e discussões*.

⁷¹ Vale lembrar que a reforma educacional de Sampaio Dória é considerada um dos marcos do período reformista da Educação. Para mais informações conferir CARVALHO, 2011.

pelo próprio jornal (NERY, 2009, p.162-163). Também cabe expor que a maioria dos depoentes pertenceu ao plantel político quando Sampaio Dória foi o diretor da Instrução Pública. Segundo Diana Vidal,

Sampaio Dória colocou em postos chaves, administrativos e pedagógicos, aqueles nomes do universo escolar, compromissados com ele, quer do ponto de vista do partilhamento das ideias, quer do ponto de vista as relações pessoais, e simpatizantes [...]. As nomeações [...] aconteceram em bloco. Antônio Ferreira Almeida Junior⁷² assumiu o posto de auxiliar do diretor geral da Instrução Pública; Sud Mennucci comandou o recenseamento escolar; M. B. Lourenço Filho tomou a cadeira de pedagogia e educação cívica na Escola Normal Primária; Renato Jardim passou a dirigir a Escola Normal da Praça Pública (VIDAL, 2011, p.106).

Assim o Inquérito pode ser analisado a partir da constatação de uma estratégia política movida em grupo contra seu opositor. Embora de maneiras distintas Azevedo, Lourenço Filho, Jardim, Mennucci e outros construíram artigos em bloco, contrários a Pedro Voss e a sua reforma.

O outro momento em que Fernando de Azevedo, Renato Jardim e Sud Mennucci estiveram do mesmo *lado* ocorreu durante a reforma educacional do Distrito Federal. Renato Jardim, ex-diretor Geral da Instrução Pública, indicou Fernando de Azevedo para substituí-lo no cargo na capital do país. Por sua vez, Azevedo começou a compor sua equipe e Sud Mennucci, que já havia trabalho em São Paulo no recenseamento escolar de Sampaio Dória, foi convidado para exercer essa função. Assim, no ano de 1927, Mennucci colaborou na elaboração do “(...) anteprojeto da reforma do ensino do mesmo distrito, onde trabalharia com Fernando de Azevedo, Renato Jardim, Maria Reis Campos, Jonathas Serrano e Paulo Maranhão”

⁷² “Almeida Júnior [...] participou de algumas das mais importantes passagens da história da educação brasileira: em 1920 assessorou Antonio Sampaio Dória, então Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, realizando o primeiro recenseamento escolar; foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; auxiliou Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo, em 1933; foi um dos autores do projeto de criação da Universidade de São Paulo, em 1934, importante colaborador da fundação da Escola Paulista de Medicina (hoje Universidade Federal de São Paulo) e Diretor do Ensino Público do Estado de São Paulo durante o período de setembro de 1935 a abril de 1938. Além disso, teve importante atuação no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e no Conselho Nacional de Educação. Neste último foi o Relator Geral da Comissão criada pelo ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948, para elaborar o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1959 assinou também o Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público: mais uma vez convocados. Manifesto ao Povo e ao governo (1959). Com a vigência da LDB de 1961, foi instituído o Conselho Federal de Educação, o qual integrou por longo mandato, chegando a presidi-lo. Emitiu muitos pareceres com a competência que todos lhe reconhecem” (GANGINI, 2010, p.11–12).

(GIESBRECHT, 1999, p.41). Segundo Giesbrecht, Fernando de Azevedo prometeu um cargo vitalício de subdiretor da Instrução Pública para Mennucci. Contudo, nesse mesmo período, surgiram rumores sobre a sucessão de Pedro Voss na direção do ensino no estado de São Paulo e Sud Mennucci aparecia como um nome em destaque para uma possível nomeação. Tratando sobre essa possível indicação Lourenço Filho escreve uma carta para Fernando de Azevedo, dizendo que

[...] aqui [São Paulo] há dois boatos sobre a futura direção: ou [Guilherme] Külmann ou Sud (Mennucci). Este último amigo. Dá-se ares de já convidado, declarando que não aceitou alto cargo que você lhe ofereceu aí, em vista da direção em São Paulo. Esperemos o que for... suaremos! (LOURENÇO FILHO, 1927 apud NERY, 2009, p.103).

Dessa maneira, Mennucci se afasta do movimento reformador no Rio de Janeiro e volta para São Paulo nos fins de 1927. Mas, segundo seu biógrafo e neto, essa mudança ocorreu principalmente por problemas de adaptação de Mennucci na capital. Entretanto, esse fato pode ser interpretado por um outro viés, já que Mennucci tinha seu nome ventilado para a sucessão da diretoria do ensino em São Paulo e sua volta para o estado pode ser compreendido como uma ação estratégica para reaproximar-se dos governantes paulistas. Essa aproximação com o alto escalão político de São Paulo foi motivo de crítica no embate com Renato Jardim, quando este o acusou de elogiar o governo e os métodos educativos de São Paulo com interesse de assumir cargos públicos. Contudo, nesse contexto especulativo, o ocorrido foi que Mennucci retornou ao seu estado natal, mas o indicado para o cargo máximo da secretaria de educação foi Amadeu Mendes.

Mesmo não alcançando o cargo, esse momento figura como um ponto chave na carreira do educador paulista. Já que, a partir de então, Mennucci iniciou uma trajetória política educacional distinta do grupo reformador capitaneado por Fernando de Azevedo. Foi nesse período que ele começou uma campanha de profundo enaltecimento à educação paulista acompanhados de ataques às propostas dos reformadores que circulavam em torno das aplicações da Escola Nova. Podem-se conjecturar diversas possibilidades para essa mudança de postura, como que tal estratégia foi tomada por Mennucci por interpretar que a aproximação com os *escolanovistas* não iria permitir nunca que ele alçasse a um cargo de liderança, espaço esse já controlado por Azevedo, mas não há fontes que possam comprovar tal fato.

Observa-se, dessa maneira, como o campo político educacional estava sempre em mutação. A ideia exposta por Marta Carvalho (1998) de que os signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova, não formavam um grupo coeso e que sua união representava um alinhamento momentâneo sobre determinadas ideias, permite que as análises sobre os intelectuais reflitam mais profundamente as possibilidades de ascensão política do que uma plena coadunação em um projeto educacional por toda uma vida.

Desta maneira, o estudo do embate entre Sud Mennucci e Renato Jardim colabora com a ampliação da visão sobre o passado educacional. Retomando a epígrafe da dissertação, pode-se dizer que na (re)construção do *mapa* da história educacional do período, a partir de uma diminuição da escala de análise, compreende-se que a generalização: pioneiros e católicos, escondeu dos trabalhos historiográficos diversas alternativas de análise. O exame das trajetórias de intelectuais, como Mennucci, Jardim e tantos outros sujeitos, serve de indício para compreender o período educacional dos anos de 1920 e 1930 como um momento de amplas possibilidades em que diversos atores transitaram por múltiplos caminhos.

Mas antes de avançar para o próximo capítulo, é importante exhibir que essa noção de *desvio de conduta* vivenciada por Mennucci, no que se refere a ideia de estar atrelado à um grupo e uma ideia e depois alterar de lado, não foi uma exclusividade dele. Décio Gatti Júnior traz para discussão uma importante ponderação sobre a trajetória de Fernando de Azevedo. Gatti Júnior demarca que Azevedo conseguiu alcançar em momentos distintos da história cargos políticos de alta importância. Para o autor

[...] esta flexibilidade, esta enorme capacidade de adaptação aos diferentes governos que se sucederam no poder durante décadas, conferiu a Fernando de Azevedo, segundo alguns analistas, sua caracterização como uma espécie de oportunista desinteressado, ou seja, não importava quem estivesse no poder, mas de alguma forma ele queria alcançar os objetivos reformistas elaborados por parte dos homens de sua geração (GATTI, 1996, p.55).

Essa concepção de que a historiografia não conseguiu situar algum desses meandros políticos é apontado tanto por Décio Gatti Júnior como por Marta Carvalho. A crítica feita por Carvalho sobre a construção de um discurso historiográfico demarcado pela dicotomia entre *pioneiros* e *católicos* passa necessariamente pela

reavaliação dos marcos construídos por Fernando de Azevedo. Esse apontamento se faz pertinente, pois são nas próprias obras de Fernando de Azevedo que estão as principais demarcações históricas que a historiográfica vem reproduzindo ao passar dos anos, e essas construções narrativas do educador foram profundamente marcadas por uma estratégia de construir análises sobre o passado que valorizassem a sua própria atuação e de seus pares.

Assim, a partir dessas reflexões, pode-se questionar se Sud Mennucci também não teria lançado em suas obras uma tentativa de interpretar o passado e o seu presente de modo a legitimar suas atitudes? Mennucci, mesmo não possuindo o mesmo destaque de Fernando de Azevedo e de outros intelectuais, procurou traçar em seus discursos, no que tange a demarcação do campo, estratégias semelhantes à deles? Por quais motivos Sud Mennucci e outros sujeitos não se transformaram em referências de primeira ordem para a historiografia?

Para compreender melhor essas e outras questões o próximo capítulo irá exhibir os contornos da *ruralização do ensino* presente nas concepções do educador paulista.

2. A RURALIZAÇÃO DO ENSINO COMO CERNE DA NAÇÃO

Limitei intencionalmente o campo das minhas investigações às populações rurais. [...] O peso dessa massa colossal não pode ser desprezado. É preciso calcular-lhe o valor exato, para lhe dar o lugar que merece no sistema das forças sociais, que elaboram a nossa civilização. Esquecidas até agora pelos nossos publicistas, historiadores e estadistas, é tempo de fazer justiça a essas gentes obscuras do nosso interior, que tão abnegadamente construíram a nossa nacionalidade e ainda a mantém na sua solidez e na sua grandeza (VIANNA, 2005, p.55-56).

Esse capítulo procura abordar a proposta educacional de Sud Mennucci, conhecida como *ruralização do ensino*⁷³, um movimento educacional singular do começo do século XX. Para entender em qual cenário histórico essa concepção educacional foi gestada, promoverei uma análise em que o foco transitará entre uma abordagem *macro* e *micro*, dessa maneira, articulando comparações entre o ruralismo educacional com determinadas produções artísticas, políticas e intelectuais do período. O desejo é aventurar-se em uma possibilidade descritiva que forneça ao leitor, não apenas uma leitura direta sobre as proposições educacionais, mas também como e em quais contextos essa proposta se inseriu. A intenção pretendida é que o leitor possa interagir com o texto e também encontrar outras possíveis conexões.

2.1. A vocação agrícola nacional e o ruralismo

Antes de iniciar a discussão sobre o *ruralismo pedagógico* no Brasil, vale retomar alguns apontamentos referentes ao ideário de progresso do período. Principalmente em relação aos modernos projetos de cunho nacionalista do começo do século XX, que visavam introduzir o Brasil no eixo das civilizações desenvolvidas. Nessa relação moderna de desenvolvimento, o presente trabalho compartilha com a ideia de que “a modernidade é passado/presente, integrando novidade e curiosidade à celebração do antigo” (VELLOSO, 2010, p.16).

⁷³ Esse movimento também ficou conhecido pelas designações: *ruralismo pedagógico*, *ruralismo do ensino*, *ruralismo educacional*, *educação rural*.

Nesse contexto brasileiro, a concepção sobre Modernidade pode ser distinguida em diversos aspectos, contudo, sua exposição parte sempre por uma mediação entre o passado local e as apropriações referenciadas de outros países.

Assim, como já foi dito na introdução, no início do século XX no Brasil, diversos intelectuais buscaram analisar alguns assuntos importantes e construir, através de ensaios, interpretações sobre o Brasil. Tratando sobre a temática rural, destacou-se o intelectual Oliveira Vianna, enredado na tendência ensaísta em voga de seu período, procurou discutir as interpretações e concepções sobre os elementos constituidores da cultura, da economia e da política brasileira. Nesse ímpeto, Vianna procurou em seu livro *Populações Meridionais do Brasil* (1920) explicar o passado brasileiro atrelando o espaço geográfico das regiões do país com principal fator para a gênese de tipos de habitantes singulares (VIANNA, 2005, p.55). Vianna procurando definir as características do brasileiro, disse que

Em síntese: expansão pastoril, expansão agrícola, expansão mineradora e, por fim, emersão, no IV século [século XIX], do latifúndio cafeeiro nos planaltos — tudo isto acaba por fazer prevalecer, em nossa sociedade meridional, sobre o tipo peninsular e europeu do ‘homem urbano’ ou do colono ‘semi-urbano’, o tipo especificamente nacional do ‘homem do campo’, cujo supremo representante é o fazendeiro (VIANNA, 2005, p.80-81).

Para argumentar sobre essa relação do *homem tipicamente nacional*, Vianna expõe a relação do trabalho na colônia brasileira, ao declarar que

[...] o trabalho rural, assumindo um caráter essencialmente servil, torna-se repulsivo ao homem branco e livre. O colono luso, que aqui aporta, se deixa logo tomar dessa repulsão geral. Os brancos e reinóis, ainda que sejam criados com a enxada na mão — diz o governador do Rio de Janeiro, Luís Vahia Monteiro —, em pondo os pés no Brasil nenhum quer trabalhar e, se Deus não lhe dá meios lícitos para passar a vida, costumam sustentar-se de roubos e trapagens (VIANNA, 2005, p.126).

Naquele período, o trabalho rural representava socialmente uma degradação social ao homem livre. Entretanto “depois do trabalho servil de 88, o nosso povo entrou em uma fase de desorganização profunda e geral, sem paralelo em toda sua história” (VIANNA, 2005, p.56). Para Vianna a relação com escravidão era uma marca histórica que legitimava a organização do país, mas com o seu fim houve uma perda de

elementos estruturantes do Brasil. Por isso, o intelectual apontava que o país vivenciava uma profunda crise organizacional desde o fim do Império.

Oliveira Vianna também tratou de um debate presente nas reflexões de cunho nacionalistas daquele momento, o ponto central em discussão era definir se determinadas posturas sociais, culturais ou políticas tendiam para uma aproximação com concepções estrangeiras ou brasileiras. O autor assinala que esse embate cultural fazia parte da nossa raiz colonial, para ele:

[...] esse conflito interessantíssimo, que assistimos, durante todo período colonial, entre o espírito peninsular e o novo meio, isto é, entre a velha tendência europeia, de caráter visivelmente centrípeto, e a nova tendência americana, de caráter visivelmente centrífugo; a primeira, atraindo as classes superiores da colônia para as cidades e os seus encantos; a segunda; impelindo essas classes para os campos e seu rude isolamento (VIANNA, 2005, p.70).

Nessa dualidade, a população rural ficaria isolada nos campos e as elites europeizadas nas cidades, seguindo a concepção de que o homem nacional, o mestiço, o matuto, habitava a zona rural. Bernardo Ricupero ao analisar essa concepção rural característica das obras de Vianna expõe que nessa organização nacional

[...] a vida social dos colonizadores adquiriria uma fisionomia própria, inédita. Em conformidade com o meio, ocorreria à obra de adaptação rural, de conformismo rural — em uma palavra, a obra da ruralização da população colonial. Derivaria daí a psicologia social do brasileiro, que continuaria a ser fundamentalmente um homem do campo (RICUPERO, 2007, p.60).

Em *Populações Meridionais do Brasil* Vianna relata que a história brasileira foi marcada pela presença da aristocracia rural como detentora do poder, mas essa classe social não apresentou como característica uma determinada solidariedade coletiva, na visão do autor, os valores aristocráticos dessas elites eram desagregadores. Por isso, o poder central ficaria a cargo dessa responsabilidade.

Para Oliveira Vianna, o ambiente social é o maior desafio à unidade nacional, ainda assim é preciso agir sobre ele, transformá-lo. É o Estado que pode assumir o papel, moldando a sociedade [...] (RICUPERO, 2007, p.68).

Dessa maneira, era necessária a atuação do Estado como centro organizacional do universo social. Essa noção de política centralizadora era difundida pela *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres*, da qual Vianna foi um dos fundadores. De acordo com Bolívar Lamounier (1978), tanto Alberto Torres quanto Oliveira Vianna, Azevedo de Amaral e Francisco Campos foram fundadores da linhagem do *pensamento autoritário brasileiro*. Segundo o autor, surgido nas primeiras décadas republicanas, esse movimento iniciou seu enredamento através de críticas lançadas à República, argumentando que essa instituição, até então, havia exercido um papel pouco agregador ao país. Assim, a desordem social apontada por esses sujeitos era reflexo de um governo que não havia perpetrado a consolidação de uma nação mais unida e justa. O autoritarismo presente nas proposições desses sujeitos possuía especificidades em sua conceituação, mas de modo geral, pode-se afirmar que esses intelectuais acreditavam que o Estado deveria gerir com maior centralidade a política nacional. Sud Mennucci aproximou-se das reflexões desses sujeitos e das diversas propostas dessa *linhagem do pensamento autoritário*.

Mas antes de trazer a figura de Mennucci para o debate, torna-se necessário tratar mais amplamente uma questão de fundo que balizará uma melhor contextualização sobre a atuação do político no cenário nacional. Trata-se do movimento do *ruralismo*. Até este ponto foi apresentada uma descrição histórica do Brasil sobre o viés rural presente na obra de Oliveira Vianna, mas esse debate não restringia-se apenas às fronteiras nacionais, o universo rural já era tema de muitas especulações e defesas políticas em diversos países. Dessa maneira, dedicarei atenção à uma possibilidade de trânsito internacional sobre os questionamentos referentes ao campo.

Para tanto, é importante iniciar discorrendo sobre o binômio: *urbano* e *rural*. Historicamente a cidade foi concebida como o espaço de progresso e avanços. Raymond Williams (2011) afirma que o surgimento das categorias *moderno* e *modernismo* esteve atrelado profundamente — ou até exclusivamente — ao desenvolvimento citadino. A cidade durante a História Moderna representou, por muitas vezes, o espaço privilegiado de desenvolvimento intelectual, técnico e material; o campo, por sua vez, ficou, em algumas análises, caracterizado como o avesso da cidade, um espaço arcaico, onde habitava o atrasado e a ignorância.

Mas essa não aceção para o meio rural foi a única, vide algumas reflexões iniciadas já no século XVIII, principalmente, com Jean-Jacques Rousseau e a sua

formulação sobre a teoria *do bom selvagem*. Segundo Raymond Williams, em sua obra *O Campo e a Cidade na história e na literatura* (1989), a literatura moderna europeia discorreu diversas vezes sobre o campo o representado como um espaço edênico, na qual se preserva uma ingenuidade naturalmente bondosa do homem em contraste com o desenvolvimento cultural urbano representada como um desvirtuamento do homem.

Sonia Regina de Mendonça (1997, p.10) menciona que no século XIX, em um cenário europeu de expansão industrial e capitalista, surgiu na França o movimento *retour à la terre* encabeçado por Jules Méline⁷⁴. Essa campanha perdurou entre 1890 e 1914, agrupando uma boa parcela dos franceses em torno de uma proposta social denominada de *ruralismo* ou *agrarismo*, em que seus seguidores afirmavam um posicionamento contrário ao desenvolvimento industrial que aumentava vertiginosamente no final do século XIX e começo do XX. Nessa concepção de um tipo de *fugere urbem* social

[...] é nítida também a influência política instituída por Jules Méline como forma de reagir à depressão dos preços agrícolas baseada principalmente no protecionismo, na instituição do ensino técnico rural, no sistema de crédito rural e no cooperativismo (MEIRA, 2012, p.187).

Esse movimento se baseava em

[...] uma política agrária de sentido mais amplo, quanto a uma contrapartida ideológica, fomentada e reproduzida por meio da montagem de um sistema de ensino agrícola, considerado capaz de atuar sobre o campesinato, transformando suas maneiras de pensar e agir (MENDONÇA, 1997, p.10).

De acordo Neide Almeida Fiori esse movimento não ficou restrito ao universo francês, a autora diz que

[...] uma verdadeira vertente do movimento ruralista francês logo ultrapassou fronteiras; considerava necessária a implementação de uma nova política agrícola e, desde seu início, apontou a importância de se organizar um sistema de ensino agrícola capaz de influir nos modos de pensar e de agir do campesinato (FIORI, 2002, p.232).

⁷⁴ Foi um líder político que chegou a ser o primeiro ministro francês entre 1896 e 1898.

Fiori argumenta que a forte conexão e trocas culturais existentes naquele período entre Brasil e França fizeram com que essa proposta rapidamente chegasse ao lado de cá do Atlântico. No entanto, o Brasil vivenciava de uma realidade distinta da francesa, tal fato pode ser observado nos dados dos censos demográficos, pois as informações apontam que na década de 1940 apenas 30% dos brasileiros residiam em áreas urbanas, o restante vivia em zonas rurais. Essa realidade demográfica do começo do século XX constituía um panorama específico para que alguns intelectuais e governantes detivessem um olhar mais atento para o meio rural⁷⁵. Assim, nesse cenário particular, o movimento do *ruralismo* no Brasil diferenciou-se do movimento francês, aqui não havia uma defesa específica em relação a questão do retorno ao campo, visto que a maioria da população brasileira já o habitava. O posicionamento híbrido foi a constatação de uma *vocação eminentemente agrícola* do Brasil e que o avanço urbano ameaçava romper com as raízes históricas brasileiras, e, portanto, com a alma nacional. Nessa perspectiva fazia-se necessário estabelecer políticas para impedir o êxodo rural e desenvolver meios de fixação do homem no campo (MENDONÇA, 1997; FIORI, 2002).

No livro *Ruralismo Brasileiro (1888-1931)*, Sonia Regina de Mendonça apresentou a concepção ruralista brasileira através do contexto político da Primeira República. Seu trabalho reflete como algumas correntes do pensamento político utilizaram-se da afirmação de que o Brasil apresentava uma alma rural e que o acesso para o progresso nacional situava-se no campo. O progresso brasileiro, para alguns pensadores, não poderia desprender-se dos antigos traços culturais da nossa nação, assim, o campo deveria ser o *locus* para a modernização.

Portanto, pode-se apreender que no Brasil o *ruralismo* também surgiu com uma determinada reflexão sobre as demandas urbanas e industriais que rondavam o ocidente no começo do século XX. Porém, sua distinção não se dava somente dessa visão pró-urbana, haviam diferenças relacionadas, inclusive, a outras concepções provenientes do próprio setor agrário. Mendonça, em suas posições, afirma que

[...] o ruralismo brasileiro, ratificado e especificamente definido ao longo da Primeira República, em primeiro lugar como um movimento político integrado por agências e agentes dotados de uma inserção determinada na estrutura social agrária e sustentado por canais

⁷⁵ Nas décadas seguintes essa proporção foi se alterando e somente na década de 1970 a população urbana tornou-se a maioria. Para mais informações consultar o censo demográfico do **IBGE**, Tendências demográficas de 1940-2000, 2000.

específicos de organização, expressão e a difusão de demandas. De tal movimento, cujas nuances apontam para segmentações no seio da classe proprietária rural e para oposições à sua fração hegemônica [...] (MENDONÇA, 2007, p.13).

Assim, durante a Primeira República, quando a autora refere-se ao *ruralismo* brasileiro como uma variante do grupo hegemônico da classe proprietária rural, ela sugere que esses sujeitos, mesmo pertencentes à elite rural, não compactuavam com as mesmas posições ideológicas e políticas da parte dominante. Isso porque a elite agrária brasileira seria formada pelos grandes proprietários de fazendas de café, situados, em sua maioria, no estado de São Paulo.

Segundo Mendonça os membros do *ruralismo* brasileiro eram em sua maioria cafeicultores decadentes, políticos profissionais e que somente uma pequena parcela era constituída de proprietários cafeeiros das zonas mais prósperas. Esses sujeitos defendiam a *vocação eminentemente agrícola* do Brasil, mas denunciavam uma *crise rural* motivada, principalmente, pela: expansão dos núcleos urbanos industrial, pelo fim da escravidão e por causa da decadência da cafeicultura. Esses ruralistas propuseram como saída uma mudança de foco na estruturação do campo, defendiam como solução da crise uma *diversificação agrícola* nacional. Com essas propostas os ruralistas se posicionavam com uma postura distinta da elite cafeeira, principalmente, em relação à manutenção da monocultura. Outro ponto entre as defesas do *ruralismo* brasileiro foi questão do trabalhador, apoiavam a formação de uma mão de obra nativa no lugar da imigração, defesa essa oposta a das elites paulistas, que argumentavam sobre a utilização de imigrantes como sendo a melhor maneira para suprir a lacuna deixada pelo fim da escravidão (MENDONÇA, 1997; 2006).

De acordo com Mendonça, o movimento do *ruralismo*⁷⁶ articulou-se em torno da *Sociedade Nacional de Agricultura* (SNA) fundada em 1897. Essa sociedade tinha como periódico oficial a *Revista da Lavoura*, segundo Roberta Barros Meira foram em suas páginas que surgiram as primeiras publicações de disseminação sobre *ruralismo*. A autora afirma que nas primeiras edições da revista era comum a publicação

⁷⁶ Virgínia Ávila (2013) sintetiza as ideias apresentadas por Mendonça, dizendo que “o chamado ruralismo desempenhou papel determinante na condução ideológica do que se costuma chamar de modernização conservadora. Três postulados apresentaram-se como recorrentes no ruralismo brasileiro no período de 1888 a 1931: a reivindicação da extensão dos benefícios da ciência e da técnica ao campo, a necessidade da diversificação agrícola do país e a demanda pela reatualização das formas de imobilização da mão de obra junto à grande lavoura, constituindo o que se chamaria à época de uma nova civilização agrícola” (ÁVILA, 2013, p.34).

de textos traduzidos do francês, de autoria de personagens engajados no movimento ruralista francês, segundo a autora

[...] o interesse por suas ideias é perceptível logo em um dos primeiros números da Revista *A Lavoura*, que enfatizava a importância de atuação de [Jules] Méline, pois em apenas quinze anos de ‘animação inteligente, de legislação adequada, de auxílios pensados’ tinha transformado a agricultura na França (MEIRA, 2012, p.187).

Nesta sociedade, seus integrantes buscaram sua articulação política, fato que é comprovado durante a Primeira República quando

[...] por pressão da SNA, o Ministério da Agricultura [Indústria e Comércio — MAIC] foi implantado em 1909, tendo como titulares os próprios dirigentes da Sociedade. Apenas um dos ministros não presidiu a Sociedade (MENDONÇA, 2006, p.6).

Segundo Mendonça a relação entre a SNA e MAIC foi profícua e o Ministério representou o principal espaço de atuação política dos membros da sociedade. Nesse panorama, vale destacar o nome de Ildefonso Simões Lopes, já indicado no capítulo anterior, ele foi Ministro da Agricultura de 1919 a 1922, presidente da SNA entre 1926 e 1944 e também membro fundador da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* (SAAT) em 1932 — recordando que a reunião inaugural da SAAT ocorreu na sede SNA.

Existia, assim, um movimento específico no setor agrário formado por uma rede de intelectuais que almejavam a construção de um país *eminentemente agrícola*, mas que eram contrários à imigração e defendiam uma formação de mão de obra nacional. Dessa maneira se opunham também ao modelo divulgado pelo setor agroexportador de café paulista, que apontavam para solução para o país a manutenção da monocultura cafeeira e apoiam a imigração. Outro ponto a destacar dos *ruralistas* é que mesmo criticando diversas concepções modernas instauradas com o avanço urbano, não se colocavam como opositores ao desenvolvimento material, compreendiam que o campo se encontrava atrasado em relação à cidade e apontavam para necessidade de diminuir as distâncias entre esses dois espaços. Nesse contexto Mennucci defendia “[...] façamos o que em nós esteja para torná-lo um enorme país agrícola, organizado cientificamente, racionalmente, tendendo à realização de um ideal nacional [...]” (MENNUCCI, 1944. p.16).

Entre as propostas defendidas pelas instituições SNA, SAAT, MAIC, ou por intelectuais como Alberto Torres e Oliveira Vianna, existiram várias ideias em comum, mas uma entre elas merece atenção. Em busca da formação da mão de obra nacional a educação ganhou destaque como forma de intervenção social. O tema da instrução pública será o palco de debate entre os diversos grupos que procuraram instaurar um plano de mudanças através de alterações e inclusões no projeto educacional brasileiro. Em relação ao *ruralismo*, exemplos dessa intervenção são observáveis já na Primeira República, quando

A atuação do MAIC no sentido de ‘construir e fixar o trabalhador nacional’ corporificou-se em duas instituições: os Aprendizados Agrícolas (AAs) e os Patronatos Agrícolas (PAs), ambos responsáveis pela formação de trabalhadores ‘aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico’ (MENDONÇA, 2006, p.5).

Sonia Regina de Mendonça expõe que o cenário de fomento à educação rural sofreu fortes pressões após a Revolução de 1930. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública a atuação em relação ao ensino rural ficou sob disputa entre os dois ministérios. Segundo Mendonça,

Dentre os novos atores emergentes neste debate, em busca da capitalização de dividendos específicos para a categoria encontram-se os chamados ‘educadores profissionais’, cujo núcleo organizativo foi a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no Rio de Janeiro em 1924. Congregando os novos técnicos/especialistas tidos como capazes de intervir nas rotinas escolares e, sobretudo, promover as novas reformas dos sistemas de instrução pública, a ABE encontrava-se hegemônica pelo projeto então hegemônico no país, o da grande burguesia paulista (MENDONÇA, 2006, p.9).

Mendonça afirma que essa elite paulista se articulou em torno do Ministério da Educação e Saúde Pública, consolidando um clima de embate, já que, durante o governo Vargas, a pasta da Educação ficou com a responsabilidade de centralizar as políticas educacionais, ao passo que os defensores do ruralismo continuariam no período Vargas com o controle do Ministério da Agricultura e lutariam por esse meio pelo controle político sobre as questões pertinentes à educação rural.

Contudo, embora seja perceptível uma fomentação da educação rural já começo do século XX, com os Patronatos e Aprendizados Agrícolas, foi somente a partir do período Vargas que o movimento de um *ruralismo pedagógico* ganhou força.

Talvez isso seja explicado pelas disputas ministeriais em relação ao domínio das políticas para educação rural, mas, é possível acreditar que foi principalmente devido à postura do governo de Getúlio Vargas em incentivar a produção de projetos educacionais para o Brasil. Um exemplo disso foi o discurso que o próprio proferido na abertura da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, em que solicitava que os intelectuais ajudassem a colaborar com a fundação de um projeto político educacional.

Foi nesse cenário que a figura de Sud Mennucci ganhou notoriedade pública, uma vez que seu nome começou a ser reverenciado como um dos principais pensadores e construtores de um projeto educacional rural para o Brasil.

2.2. O Livro *A Crise Brasileira de Educação* e a guinada para o campo

Em um artigo que trata sobre as pesquisas em educação rural, escrito por Maria N. Damasceno e Bernadete Beserra, há importantes apontamentos sobre a relevância dessa temática nos estudos da História da Educação. Esse artigo, embora já um pouco defasado — pois sua base de dados de coleta foram os congressos e as produções acadêmicas em geral dos anos de 1980 e 1990 —, exibiu que os estudos sobre educação rural ainda estavam marginalizados no conjunto das pesquisas acadêmicas⁷⁷. Mas, para além do estado da arte sobre o tema, as autoras apresentam uma importante informação relativa à história educação rural, afirmando que

[...] um dos primeiros problemas com que nos defrontamos quando se discutem e se avaliam os estudos na área de Educação Rural hoje é o do próprio estatuto do termo rural. Diferentemente do que se propalava quando a educação rural era um projeto ligado ao desenvolvimento do país cuja vocação de país agrícola demandava políticas específicas de educação rural, hoje a realidade é bastante distinta e o novo rural brasileiro guarda pouca semelhança com o da década de 1950, inclusive no sentido da revalorização ocorrida com a crise das cidades (DAMASCENO, BESERRA, 2004, p.75).

⁷⁷ Recentemente a tese de Virgínia Ávila (2013) fez um levantamento mais atualizado sobre a produção de teses na área de História da Educação Rural, segundo a autora “das 5.948 pesquisas de Doutorado em Educação abrigadas no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) no período de 2000 a 2009, somente 165 apresentaram como tema a educação rural, o que equivale a 2,77% da produção total, e, desta, grande parte concentrada em diferentes áreas do conhecimento como História, Geografia, Sociologia, Agronomia, Economia, entre outras. [...] Em relação aos estudos com área de concentração na História da Educação, os dados são ainda mais inquietantes — apenas 11 trabalhos, o que corresponde a 6,6% da produção acadêmica específica. E, desses, somente 1 (um), ou 1,1%, apresenta uma abordagem histórica da educação rural em âmbito nacional” (ÁVILA, 2013, p.20–21).

Bernadete e Beserra argumentam `favor da existência de dois momentos na história das propostas educacionais ruralistas. O primeiro seria entre o final do século XIX até meados do XX, ocasião em que as concepções sobre educação rural foram inspiradas pelo ideal de construção de projetos de nação. O segundo movimento se situaria aproximadamente após os anos de 1950 e 1960, quando a temática sobre educação rural foi desvinculada da tese de um projeto de nação para refletir sobre questões mais pontuais relacionadas a localidades específicas ou a planos de ações delimitados. Essa alteração foi acompanhada pelo aumento da população urbana que o Brasil vivenciou no decorrer do século XX. Nessa divisão cronológica apresentada pelas autoras, as propostas de Sud Mennucci e o *ruralismo pedagógico* se inseriam nesse primeiro período no qual havia a crença de que um projeto educacional poderia semear uma postura nacional de valorização da agricultura.

Mennucci em sua trajetória utilizou, principalmente, de dois meios para propagar seus projetos: os livros e a *Revista do Professor*. Alguns indicativos históricos colaboram para compreensão da importância dessa documentação: em relação aos seus livros, alguns foram constituídos por coletâneas de palestras ou artigos publicados em jornais, o que permite notar uma maior polifonia do autor. Outro fato é que diversos artigos ou trechos eram utilizados em outras publicações, assim existem textos que foram publicados em mais de um livro de sua autoria, como o texto *A Guerra a Zona Rural* que foi republicado na *Revista de Educação*⁷⁸. Já a *Revista do Professor*, periódico oficial do *Centro de Professorado Paulista* (CPP), foi publicada primeiramente entre 1934 e 1939 — período em que essa pesquisa irá se centrar — sob direção do próprio educador paulista⁷⁹. O *ruralismo* deve ser entendido como o norte desse periódico em seu primeiro período de publicação, entretanto, nem todos os artigos se voltaram diretamente a esta temática, existem recorrências de outros assuntos que corroboravam com a disseminação do ideal presente no CPP. Assim, textos sobre cooperativismo entre a classe dos professores, higiene da sala de aula e técnicas pedagógicas atualizadas, também faziam parte do conteúdo e ajudavam a consolidar

⁷⁸ MENNUCCI, Sud. A guerra à zona rural. *Revista de Educação*. Departamento de Educação do Estado de São Paulo, v. 2, n. 2, 1933. Além dessa publicação esse texto se encontra na segunda edição do livro *A Crise Brasileira de Educação* (1934) e *Discursos e Conferências Ruralistas* (1946).

⁷⁹ A revista ficou paralisada entre 1939 e 1948, retornando a publicação após a morte de seu antigo diretor, mantendo-se até 1965, quando encerra suas atividades definitivamente, sendo substituída pelo *Jornal do Professor* que em 1975 tornou-se o *Jornal dos Professores*; este tabloide é publicado até hoje (CATANI, VICENTINI, LUGLI, 1997, p.77-92).

uma postura pedagógica ampla. Além dessas questões a revista apresentava aos associados do CPP informações sobre o funcionamento do centro.

Mas para iniciar a exposição da concepção educacional de Mennucci, gostaria de explorar a temática exposta em seu livro *A Crise Brasileira de Educação* (1930). Esse livro expressou a base da reflexão do autor sobre o *ruralismo pedagógico*. Posteriormente o intelectual afirmou que “foi em virtude de um inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação, no ano de 1930, para servir à IV Conferência Nacional, que me dispus a abordar o problema do ensino rural” (MENNUCCI, 1946, p.107). Como já foi apresentado no capítulo anterior, o livro de 1930 foi um desdobramento desse inquérito. Por isso, é importante detalhar os principais argumentos da obra, procurando, a partir dela, correlações com as outras publicações de Mennucci sobre educação rural.

*A Crise Brasileira de Educação*⁸⁰ foi editada por duas vezes, a primeira em 1930 e a segunda em 1934⁸¹. Mennucci produziu uma obra composta por uma compilação de palestras proferidas em julho de 1930, o autor não fez questão de adaptar o texto a uma linguagem mais apropriada, assim, expressões como “meus ouvintes”, “os senhores presentes” e “essa plateia” são recorrentes em seu texto. O livro se estrutura em uma análise que reflete desde uma crise educacional universal e caminha até o problema educacional do Brasil.

Interessante notar que Mennucci começou o texto introduzindo uma discussão recorrente naqueles anos. Apontava como o mundo havia modificado rapidamente com o progresso técnico do final do século XIX e começo do XX, falava sobre uma

[...] sensação nítida de que a nossa vida não se parece em nada com a que existia, sobre os mesmíssimos pontos do globo, cinquenta anos atrás, para concluir que esta nova maneira de viver devia, necessariamente, ter modificado as condições econômicas do mundo e feito variar, pelos aspectos novos dos mesmos ambientes, a sensibilidade geral e a capacidade de julgar da nossa geração (MENNUCCI, 1934, p.13).

⁸⁰ Importante retomar que esse foi o livro que recebeu o prêmio *Francisco Alves* em 1933.

⁸¹ Na segunda edição há um apêndice no qual existem diversos capítulos sobre a aplicação do projeto educacional rural. Essa segunda edição foi publicada depois das duas primeiras experiências de Mennucci na Direção do Ensino de São Paulo, o que indica algum aprimoramento prático de suas proposições.

Sud Mennucci vai ponderar em sua exposição sobre o progresso e o desenvolvimento tecnológico, ora elogiando, ora o criticando. Mennucci elogiava o progresso quando proferia que esses desenvolvimentos tiveram como objetivo ampliar o conforto do homem em sua vida na terra e que os benefícios adquiridos pela ciência eram um direito de todos. Contudo, ele ponderava sobre como essas alterações do panorama mundial “desequilibraram o metabolismo social” devido à alteração da lógica de produção de bens e, conseqüentemente, do trabalho. Nesse novo regime houve a exigência da ampliação da mão de obra, uma vez que as mulheres foram incorporadas nas linhas de produção das fábricas, saindo do universo doméstico, no qual era seu habitat até então.

Para Mennucci esse panorama deflagrava uma crise, pois, as alterações decorrentes do avanço científico colocariam as instituições sociais em cheque, já que elas ainda estavam estruturadas em uma lógica pretérita, logo o progresso e o desenvolvimento demandavam novas adequações coletivas.

Para as novidades que enchiam e revolucionaram o mundo, não existia ainda a memória social, memória que é uma espécie de cadinho coletivo, em que toda a gente deposita o pouco de sua experiência anterior, organizando assim lastro capaz de criar, pela repetição das gerações, aqueles reflexos indispensáveis ao exercício soberano de cada faculdade nova que a vida estava a exigir de nós (MENNUCCI, 1934, p.17).

Uma das mudanças que abalaram a importância formativa e regulamentadora dessa memória coletiva foi a destituição do valor educacional que o trabalho obtinha. Mennucci dizia que as novas noções de trabalho relacionadas a inclusão e desenvolvimento de modos de produção, desenvolveram uma maior produtividade, como também uma maior alienação no trabalhador.

Citando Emile Durkheim e os seus conceitos de instituição social e solidariedade, Mennucci fez um elogio à *escola tradicional*, mencionando que essa instituição conseguiu, ao seu tempo, ser harmônica no organismo social, uma vez que alcançava seu objetivo de socializar a criança em seu mundo. O educador paulista expressou que estava acompanhando diversas críticas sobre essa *escola* do passado, mas ponderava que os críticos eram anacrônicos, pois não a compreenderam como uma produção social datada, ou seja, pertencente à uma lógica histórica distinta. Contudo, Mennucci entendia que essa fórmula se esgotou, afirmava — algo próximo ao que

Walter Benjamin também apontava —, que a experiência da I Guerra Mundial desmoronaria com o esforço educacional dos anos anteriores. Para ele, “o mundo inaugurava a era da velocidade, mas a escola continuava a ensinar sem a menor preocupação de aproveitar convenientemente o tempo. Desambientava, pois, o educando” (MENNUCCI, 1934, p.23).

Sud Mennucci afirmava que a educação deveria se ambientar ao “clima da época”, articulava que nos padrões em que se encontrava a escola era como um barco sem vela. Para o educador a indústria e sua nova lógica de trabalho e de controle do tempo, causaram uma alteração brusca no cenário social. Assim a escola deveria atentar tanto para a formação dos cidadãos cujo o objetivo fosse criar condições para ingressarem nessa nova lógica de trabalho. Nesse processo de *aclimação* em prol de uma educação funcional, o educador diz que “[...] foi exatamente isso que aconteceu, no fim do século XIX e no começo do atual [então XX], naquela parte do globo que convencionou chamar-se a si mesma ‘o mundo civilizado’” (MENNUCCI, 1934, p.35). Na visão de Mennucci o movimento da *escola nova* representou no “mundo civilizado” uma expressão de adaptação da escola aos novos tempos e às suas novas necessidades. Alegava que

A escola ativa é a última ‘trouvaille’ dos meios adiantados, admirável de concepção, magnífica de bom senso, genial mesmo, se quiserem, para inteligência com que resolve um gravíssimo impasse econômico. Mas de onde vem? De inúmeros focos, centros de indústria: da Suíça, da Bélgica, da Alemanha, da Itália, da Inglaterra, dos Estados Unidos. Cada um desses países pode ser representado no quadro da pedagogia moderna, por nomes: Claparède, Decroly, Kerschensteiner, Montessori, Pankhurst, Dewey (MENNUCCI, 1934, p.79).

Demarcava, assim, que o processo renovador educacional era uma construção proveniente dos países mais desenvolvidos. Mennucci era crítico a presença dessas ideias no Brasil, mas para entender os seus argumentos se faz necessário adentrar em sua produção literária e buscar como seu posicionamento frente a educação se construiu. Um dos pilares da sua compreensão se apresenta na seguinte passagem:

[...] valia e urgia muito mais repetir, com a educação, a lenda de Fênix, que renascia das suas próprias cinzas. Era mister encontrar um caminho, pelo menos uma pista, que levasse ao restabelecimento do equilíbrio perdido (MENNUCCI, 1934, p.27).

Mennucci defendia que a solução para a crise social situava-se no passado, o equilíbrio perdido viria de uma recapitulação de elementos regressos, propondo, desse modo, uma concepção conservadora para educação.

A relação entre conservação e educação era recorrente para alguns pensadores nesse período. Importante destacar a posição da filósofa Hannah Arendt em seu texto *A crise na Educação*, publicado primeiramente em 1957. Arendt argumentou sobre possíveis soluções para a crise da educação vivenciada naqueles anos, sua defesa era

Restauração: o ensino será outra vez conduzido com autoridade, nas horas de aula deixar-se-á de jogar e far-se-á de novo um trabalho sério; dar-se-á maior importância aos conhecimentos prescritos pelo curriculum do que às atividades extracurriculares (ARENDT, 1972, p.36).

Penso que o conservadorismo, tomado enquanto conservação, faz parte da essência mesma da atividade educativa cuja tarefa é sempre acarinhar e proteger alguma coisa — a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o antigo, o antigo contra o novo (ARENDT, 1972, p.46).

Obviamente o clássico texto de Arendt não se relaciona com a temática sobre educação rural, mas serve para elucidar que algumas concepções educacionais defendiam um conservadorismo em prol da validação e legitimação de uma experiência regressa, uma justificação da manutenção da escola como instituição formativa calcada na experiência; algo que parecia perder força com os avanços tecnológicos, e no caso de Arendt, com o legado trágico deixado pela II Guerra Mundial.

O problema proveniente dessa crise educacional no começo do século XX encontrava-se na mudança do estatuto do trabalho com o advento do progresso tecnológico. Mennucci asseverava que “a verdade, porém, fica sempre no fundo: o sistema educativo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade que serve” (MENNUCCI, 1934, p.35). No Brasil essa crise se deu, na visão do autor, após o final da escravidão, contudo, indicava que esse fato também representava umas das principais características que singularizava o Brasil em relação ao restante do mundo. Exaltava que a crise estrangeira era condicionada ao avanço urbano industrial, uma realidade não vivenciada no Brasil. Assim, para o educador “o quadro descrito obriga a concluir que a escola ativa só serviria naquelas cidades que pudessem ostentar um aparelho industrial que justificasse a aprendizagem orientada para esse lado” (MENNUCCI, 1934, p.86). Essa escola só faria sentido em

um país urbano e industrial, no Brasil somente faria sentido nas cidades Rio de Janeiro e São Paulo, por serem os poucos núcleos urbanos que tinham uma indústria em desenvolvimento. Em seu livro *A Ruralização* (1944) o intelectual, novamente utilizando-se das proposições de Durkheim, afirma

Somos, senhores, um contrassenso histórico alicerçados sobre uma contraindicação econômica. Do ponto-de-vista da análise durkheimiana, somos a mais gritante contradição sociológica. Mudamos a superestrutura social, mas não queremos mudar a superestrutura das instituições complementares (MENNUCCI, 1944, p.127).

Esse ponto foi o argumento central da proposta do educador, pois a partir dessa constatação, sua explanação embasou-se em uma crítica ao *estrangeirismo* presente em determinadas concepções. Reforçando a diferença entre as crises educacionais, a estrangeira e a brasileira, o autor dizia que

Inúmeros efeitos da nossa eram ou pareciam idênticos aos que se apontavam lá fora: numerosos aspectos da de cá se nos afiguravam decalques dos de lá. Que é que havíamos de concluir? Aquele velho e traiçoeiro processo dialético da analogia induziu-nos a pensar que as causas determinantes das duas crises eram justissimamente as mesmas [...] fomos vítimas de um erro de generalização apressada (MENNUCCI, 1934, p.40).

Mennucci (1934, p.43) articulava que entre as nossas singularidades estavam o legado de “antipatia pelo trabalho, antipatia que se encanzinava particularmente contra todas as fainas agrícolas”, essa herança era fruto da experiência escravocrata que dividiu socialmente o Brasil, entre os servos que trabalham no campo e os livres da cidade. O intelectual afirmava que “a questão do ensino rural nasceu, para o Brasil, no dia 13 de maio de 1888” (MENNUCCI, 1944, p.3). Assim, enquanto nos países desenvolvidos o problema fixava em educar seu povo para melhor aproveitamento industrial, no Brasil ainda havia uma “crise psicológica subterrânea” em relação ao trabalho manual.

Há, como vimos, dois alvos imediatos e importantíssimos a alcançar: destruir o preconceito que marca os labores agrícolas com o ferrete infamante, reabilitando e enobrecendo o conceito fundamental do valor do trabalho no espírito da massa popular; preparar, ao mesmo tempo, essas massas para que saibam realizar um trabalho eficiente e

rendoso pelos métodos que exige a luta comercial (MENNUCCI, 1934, p.200-201).

Uma das soluções pensadas para tal fato foram as políticas de incentivo à imigração estrangeira. Mennucci argumentava que essa mão de obra peregrina colaborou um pouco com o (re)enobrecimento do trabalho, porém criou outros problemas relacionados à presença de desterrados em solo brasileiro, o que acarretava na necessidade de “nacionalizar essa mão de obra”. A questão dos imigrantes não era vista com bons olhos por parte dos pensadores que refletiam sobre a construção de uma cultura rural nacional. Vale ressaltar as posturas de anti-imigração divulgadas pela vertente do ruralismo presente na SNA e SAAT. Mennucci também compartilhava desse tipo de crítica, afirmava que para nacionalizar culturalmente os estrangeiros era necessário criar um plano para educa-los, argumentava então que seria mais proveitoso formar as próprias massas nativas para assumir essa posição do que os imigrantes, já que os benefícios seriam direcionados para a própria população brasileira.

O educador paulista estruturou uma defesa educacional que visasse revalorizar o trabalho, uma vez que para ele “toda educação, seja que grau for, é profissional, pois toda educação tende à aprendizagem de técnicas de trabalho” (MENNUCCI, 1944, p.28). Mas Mennucci ressaltava que também havia uma atração pela cidade e demonstrando comungar com algumas ideias divulgadas pelo *ruralismo*, dizia que

[...] no meio dos nossos ditirambos a vida rural, de nossas palinodias ao ‘rumo à terra’, de nossos versos eloquentes e bombásticos ao ‘sertão em flor’, de nossa grita, de nossos alarmes, de nossas tiradas bíblicas contra o êxodo dos campos. Mas, na elaboração das leis, na constituição de nossa disciplina social, é sempre a cidade que leva melhor. Toda organização de nossos serviços públicos ou de utilidade coletiva é feita e processada a revelia da zona rural e como se ela não existisse (MENNUCCI, 1934, p.52).

Essa passagem de Mennucci, à primeira vista, apresenta algumas informações relacionadas ao direcionamento das ações políticas majoritariamente à cidade, de certo modo, esse é o sentido mais geral desse apontamento, contudo, existem diversas referências sobre outros contextos que precisam ser analisadas para apresentar sua intertextualidade com outros textos, autores e ideias. Para tal objetivo, por vezes, realizar-se-á um afastamento dessa passagem para criar relações com outros contextos, para somente depois retomar e continuar a análise dessa citação.

Por ser um texto da década de 1930, há recorrência de utilização de um vocabulário já em desuso. *Ditirambo*, por exemplo, tem sua etimologia ligada à cultura grega e seu significado relacionado a um poema em louvor a Dionísio, contudo sua significação também pode ser uma “exaltação exagerada (de um fato, das qualidades de alguém); bajulação, lisonja”⁸². Assim, pode-se entender na passagem, que o autor escreveu algo próximo a: “no meio das nossas *exaltações exageradas* a vida rural [...]”. A palavra que vem a seguir na citação é importante para compreensão de um possível significado pretendido pelo autor; *palinodia* é outro termo com raízes gregas, mas que possui sua significação mais vulgarizada como uma espécie de “retratação, num poema, daquilo que se disse em outro ou, somente, uma retratação”⁸³; dessa maneira pode ser consentindo a continuação do texto de Mennucci como “[...] de nossas *retratações* ao ‘rumo à terra’”. Nessa oração apresenta-se uma semelhança na intenção de Sud Mennucci com a de Jules Méline e a sua proposta de um *retour à la terre*. Na pesquisa não foi detectada, em nenhum momento, a referência de Méline nas obras de Mennucci, mas, por algum motivo ou coincidência, há uma correlação entre as intenções. No debate sobre educação rural, outros intelectuais retomavam essa expressão do francês Méline, como é o caso do artigo *Ensino Rural* de Noêmia Saraiva Mattos Cruz⁸⁴ na *Revista do Ensino* de Minas Gerais. A autora discorrendo sobre os problemas rurais, diz que “[...] a ‘volta ao campo’, gritam aos quatro ventos os sociólogos, os financistas, os políticos [...]” (REVISTA DO ENSINO, jan.–mar., 1937, p.51). Uma relação entre Brasil e França sobre as questões rurais pode ser notada também em Mennucci, quando este ao analisar a questão da concentração de terras e o latifúndio, apoia determinadas ações ocorridas na França, defendendo que

Resta, portanto, a solução usual de que seria a França, picada e repartida em pequenos lotes, o modelo mais convincente, porque insufla no agricultor o apego quase doentio pelo torrão que lhe dá o sustento e, por contragolpe, fixa a estabilidade da vida nacional. E esse processo de desagregar e multiplicar a propriedade se firma no

⁸² HOUAISS, 2009.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ “Nascida em 21 de setembro de 1894, na Fazenda Santa Rosa, em Rio Claro, diplomou-se pela Escola Normal Secundária da Praça da República e foi professora do Grupo Escolar da cidade de Pedreira e, na capital, do Grupo Escolar do Arouche até 1920, quando mudou-se para o Rio de Janeiro. Voltou para São Paulo no início dos anos trinta” (MOTA, 2010, p.13). Noêmia Cruz foi a primeira diretora do Grupo Escolar Rural do Butantã e defensora da ruralização do ensino.

preceito jurídico da transmissão hereditária dos bens, consignado em todos os códigos civis dos países cultos (MENNUCCI, 1934, p.105)⁸⁵.

Essas reflexões apontam para uma provável indicação de Mennucci com um movimento em prol da educação rural e que de alguma maneira relacionava-se com a proposição ruralista francesa. Mas retornando à citação de Mennucci, o texto prossegue assim: “de nossos versos eloquentes e bombásticos ao ‘sertão em flor’”, nesse ponto faz-se alusão ao belo título do livro de poemas de Catulo da Paixão Cearense, escrito em 1919. Catulo foi um famoso compositor de músicas e poemas, em geral em suas obras há uma forte valorização do homem do sertão⁸⁶. Catulo da Paixão Cearense também merece destaque pela composição em parceria de João Pernambucano da clássica música *Luar do Sertão*, de 1914. Essa canção narra a trajetória de um sertanejo que mudou-se para cidade, mas sofre com a falta da sua terra natal, segue um trecho da música:

Oh que saudade do luar da minha terra/ Lá na serra branquejando/
Folhas secas pelo chão/ Esse luar cá da cidade, tão escuro/ Não tem
aquela saudade/ Do luar lá do sertão’ [...] Ai, quem me dera que eu
morresse lá na serra/ Abraçado à minha terra e dormindo de uma vez/
Ser enterrado numa grota pequenina/ Onde à tarde a sururina chora a
sua viuvez.

Esse bucolismo presente nas poesias de Catulo também foi captado por Mennucci em sua conferência *A Vida Rural e a Educação Nacional* em 1935, quando ele dizia que “a saudade dos pagos longínquos, a querência pelo torrão que ficou na memória do citadino, envolvida na neblina do passado [...]” (MENNUCCI, 1946, p.114). Um companheiro de Sud Mennucci, o professor Thales de Andrade, também apreendeu esse sentimentalismo idílico em seu livro infanto-juvenil *Saudade* de 1919. O livro tem como personagem o jovem Mário, que saiu do campo para cidade e sofreu com as dificuldades da realidade urbana. Marisa Lajolo e Regina Zilberman no livro *Literatura Infantil Brasileira* dizem que

⁸⁵ Essa questão sobre uma melhor divisão de terras, também era pauta de defesa do ruralismo brasileiro, Alberto Torres também era a favor e dizia que “Conviria que os Estados fossem promovendo [...] por ocasião das liquidações e execuções, a divisão das propriedades, de forma a dispensar-se a riqueza, consolidando-se o bem-estar popular” (TORRES, 2002, p.301).

⁸⁶ No *Sertão em Flor* contém uma interessante poesia chamada *A Resposta do Géca-Tatú*. Catulo escreve um poema que seria a resposta do Jeca-Tatu a um comentário de um político que havia acusado-o de ser preguiçoso. Nesse poema há uma defesa do sertanejo. Para melhor entendimento, conferir declamação na voz de Rolando Boldrin no link: <https://www.youtube.com/watch?v=E7eE7wZK43k>

Nem só de Monteiro Lobato viveu a literatura infantil do período, bem como nem só do ‘Sítio do Pica-pau Amarelo’ se alimentou o ruralismo na ficção para crianças. O ruralismo até antecede a Lobato, tendo como ‘arauto’ Tales de Andrade, com seu bem-sucedido e já comentado ‘Saudade’. Este livro faz a apologia da vida agrícola, mesclando elementos idílicos com uma proposta bem clara de trabalho no campo (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p.60).

Mennucci ao comentar sobre essa obra dizia que

Saudade era o primeiro antídoto que o magistério fornecia a essa insidiosa campanha, pois, pela primeira vez na literatura escolar se fazia abertamente o elogio da vida campesina e se tinha coragem de dizer que ela era superior a vida urbana [...] (MENNUCCI, 1935, p.45, grifo do autor).

Assim, ao citar Catulo, o educador retomava uma determinada leitura romantizada do campo, apontando para uma revalorização do meio rural. Regressando a passagem do educador, após referenciar uma possível analogia ao movimento ruralista francês e depois retomar um livro de poemas sobre o sertão, Mennucci diz “[...] de nossa grita, de nossos alarmes, de nossas tiradas bíblicas contra o êxodo dos campos”. Nessa passagem, a parte de maior dificuldade interpretativa está em relação às “tiragens bíblicas”, pois não ficou claro se ele fez uma analogia ao segundo livro do velho testamento da Bíblia, o *Êxodo*, em que é narrada a peregrinação de Moisés e dos israelitas em busca da *terra prometida*, ou se aponta para um uso metafórico das tiradas bíblicas como forma de elucidar os problemas do êxodo rural. Digo elucidar, pois Mennucci vai utilizar de algumas passagens bíblicas para comparar com as questões sofridas no campo, desse modo é recorrente durante todo seu livro o uso de analogias cristãs. Isso fica notável, por exemplo, no título de um capítulo: *A Profundidade do Mal*, no qual Mennucci busca analisar quais elementos estavam prejudicando a escola rural brasileira, ou no subcapítulo: *A fé que não salva*, em que discute a formação do professor e sua não adequabilidade ao campo, ou ainda em passagens como “um livro existe, senhores, escrito por uma professora de São Paulo, que põe em relevo esse estado de alma. É um livro vivido e que, pretende narrar um *calvário* dos sofrimentos do mestre-escola” (MENNUCCI, 1934, p.177). Existem ainda analogias utilizando as palavras como *chaga*, *sofrimento*, *veneno* e tantas outras em suas obras, buscando criar uma possível relação entre a sua defesa e história narrada na Bíblia.

Thais Nívia de Lima e Fonseca ao analisar o imaginário político brasileiro do século XX aponta a recorrência de uma utilização de um *léxico religioso*. Fonseca analisando o imaginário construído sobre a interpretação e utilização política da Conjuração Mineira e principalmente da figura de Tiradentes, como representantes de um sentimento idealista de nacionalismo. Para a historiadora essa interpretação passava por uma sacralização das ações de Tiradentes. Assim, os estudiosos, políticos e historiadores, desde o século XIX, apoiavam-se nessa estratégia para legitimá-lo como o mito do herói nacional. Assim, para autora,

Articulando e organizando ideias e imagens, eles dão coerência à narrativa e facilitam a adesão ao sistema de representações em torno da construção mítica, sobretudo do herói nacional, facilitando sua manipulação. No caso de Tiradentes uma matriz cultural fundamental é, tudo o indica, a religião. E os eixos sustentadores dessa matriz são, a meu ver, as ideias e imagens relacionadas ao *sacrifício*, à *morte* e ao *corpo* (FONSECA, 2001, p.38).

Fonseca aponta também que no Brasil a religião, desde o período colonial, representava um dos principais pilares culturais, e que suas estruturas filosóficas e reflexivas colaboraram para construção de uma sociedade galgada nos preceitos religiosos.

Eliana Dutra em o *Ardil Totalitário* (1997) buscou interpretar o imaginário político dos anos de 1930, procurando avaliar as disputas simbólicas presentes nos discursos proferidos por políticos de diversos segmentos na imprensa do período. Assim entre comunistas, católicos e nacionalistas havia uma recorrência temática quando se buscava acusar problemas sobre a visão do seu opositor. Nessa relação Dutra diz que

[...] a comunicação das representações imaginárias que eles elaboram quando se transportam para fora de si mesmos e se defrontam com a imagem do outro. Esse outro é inimigo e são necessários atos de imagem para figurá-lo. Nesse ponto, um fio condutor nos advém da presença simbólica do bem e do mal (DUTRA, 1997, p.35).

A autora adverte para essa recorrência simbólica no qual o opositor era colocado como detentor da maldade, do pecado e da escuridão. Traços dessa cultura política, também podem ser encontrados nos argumentos de Mennucci que em todas suas obras procurou utilizar das questões *bom* e *mal* para articular sobre seu posicionamento educacional.

Voltando novamente ao trecho de Mennucci, após falar das *tiradas bíblicas*, o autor afirma que nenhuma das diversas necessidades que o campo impunha à nação fez com que os governantes voltassem suas atenções para o meio rural, a cidade era o eixo e argumentava que havia um *irresistível encanto do urbanismo*. Principalmente sobre a educação, relatava que os reformadores estavam tão fortemente imbuídos desse conceito fundamental da ‘polis’ que não se importavam com o meio rural (MENNUCCI, 1934, p.52–53). Expressando que o abandono do ensino rural datava desde o começo da República, afirmou que até então nenhuma política séria havia se dedicado a esse problema e aponta que

[...] o culpado de todo esse movimento parcial foi o figurino que adotamos. Quisemo-lo copiar com todas as minúcias do modelo. O modelo era a cidade industrial europeia ou norte-americana. E nós, para sermos bem fieis e para merecer os elogios dos mestres, inventamos até uma indústria brasileira (MENNUCCI, 1934, p.62-63).

Mas argumentava que de nacional ficava somente o consumo, já que todo o capital investido na indústria brasileira era estrangeiro.

Essa *mania de cópia*, segundo o autor era notável na educação, pois

Durante toda a Primeira República, os nossos educadores e reformadores, criados no vício e na volúpia da cópia, habituados a se agacharem diante das descobertas alienígenas, nada mais fizeram do que tentar adaptar ao organismo nacional os processos que se recomendavam lá fora. E em lugar de atender aos sinais e aos apelos dos tempos, inaugurando a política educativa de reconstrução, abrindo fundações novas para lançar novos alicerces, limitaram-se a pintar de cores diferentes a enferrujada e tosca traquitana do aparelhamento educativo que encontraram e que foram legando de uns para outros sem outras novidades a mais que uma maior camada de esmalte (MENNUCCI, 1934, p.199).

No livro *A Crise Brasileira de Educação*, Mennucci utilizou-se de uma narrativa na qual criticava a política educacional nacional e valorizava determinados projetos estaduais. O intelectual tecia, na maioria das vezes, comentários elogiosos à instrução paulista, tal como no debate com Renato Jardim, em que sua argumentação foi pautada por uma valorização dos projetos educacionais de São Paulo. Jardim, na ocasião das querelas, dizia que essa postura era motivada por interesses políticos. Mas para além desses claros interesses, havia difundido em São Paulo um repertório de que o estado representava um estatuto modelar para o Brasil. Essa crença era presente entre

determinados intelectuais do período e Mennucci também foi um dos divulgadores dessa condição exemplar do estado paulista. Assim em sua narrativa, São Paulo é referendado como o primeiro lugar em que os avanços ocorriam. Nessa condição, o intelectual valorizava a atitude dos diretores da Instrução Pública, Sampaio Dória e Guilherme Kuhlmann⁸⁷ que entre 1920 e 1924 — ao lado de Alarico Silveira e de Washington Luis⁸⁸ —, iniciaram um período de expansão das escolas rurais (MENNUCCI, 1934, p.68–69).

Contudo, Mennucci reclamava que depois de 1925 houve um período de refluxo da educação rural em São Paulo. Nesse momento quem esteve na direção do ensino foi Pedro Voss⁸⁹, Mennucci em seu livro *Pelo Sentido Ruralista da Civilização* (1935) assinala que nessa gestão as escolas reunidas das zonas rurais foram dissolvidas. O educador afirmava que “de 1927 pra cá, reatou-se o fio do bom senso à sementeira de mais de duas mil escolas para a zona Rural” (MENNUCCI, 1934, p.69). Já que em 1927 Amadeu Mendes assumiu a diretoria e retomou o projeto de expansão das escolas rurais (NERY, 2009, p.103–108). Porém, Mennucci, citando Alberto Torres, escreveu que essa aparente solução, a criação de escolas rurais, fez nascer um problema ainda maior, pois essas instituições eram estruturadas tal como as “escolas da cidade”, incongruentes com as demandas específicas do campo. Para o educador, essas escolas “enxertadas” transformaram-se rapidamente em um veículo disseminador do êxodo rural. Para ele essa instituição estava equivocada, ressaltava que até o professor que recebia uma formação nas Escolas Normais nas cidades, com um direcionamento urbanístico, logo se transformava em um engodo, pois ao lecionarem no campo estabeleciam um ensinamento voltado para outro meio. O intelectual fez uma analogia afirmando que um sistema educacional funciona como os óculos, mas que para cada realidade é necessário um tipo de grau ou um tipo de lente. Dessa maneira, afirmava não estar “convencido de que as lentes da chamada escola ativa, pelos menos como a apresentam entre nós, sirvam ao caso clínico nacional” (MENNUCCI, 1934, p.89). Para o intelectual a base para uma reforma educacional seria

⁸⁷ Vale lembrar a citação feita no primeiro capítulo no qual Guilherme Kuhlmann e Mennucci eram considerados os nomes a assumir a diretoria em 1927, mas quem assumiu o cargo foi Amadeu Mendes.

⁸⁸ Alaricio da Silveira era o então secretário do interior e Washington Luis, o presidente do Estado (NERY, 2009, p.88).

⁸⁹ É importante recordar o Inquérito feito por Fernando Azevedo em 1926 pelo jornal *Estado de S. Paulo* em que Mennucci e outros diversos intelectuais criticam a direção de Voss.

[...] uma profunda modificação no aparelhamento escolar primário, normal e profissional, de maneira a estabelecer três quadros de professores inteiramente distintos, exercendo funções perfeitamente diferentes e apesar de tudo complementares. Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea (MENNUCCI, 1934, p.188).

Propunha assim, uma adequação da instrução pública conforme seu meio, argumentando contra uma escola única nacional. Entretanto, embora Mennucci tenha defendido uma educação específica para a zona urbana, litorânea e agrária, seu empenho se deu em formular um projeto para as áreas rurais. Deste modo é possível perceber sua ligação com determinados autores, quando diz que “não será preciso que eu repita aqui a descrição desse quadro, já feita por Alberto Torres e, mais recentemente, por Oliveira Vianna nas suas *Populações Meridionais do Brasil*. O Brasil é francamente latifundiário” (MENNUCCI, 1934, p.99). No esforço de retomar esses intelectuais sempre que pôde, Mennucci denunciava sua inserção em uma linha interpretativa ruralista do Brasil.

A segunda edição de *A Crise Brasileira de Educação*, de 1934, trouxe em anexo diversos pareceres que alguns intelectuais fizeram sobre sua obra. O primeiro parecer foi do próprio Oliveira Vianna, escrito nos finais de 1930, no qual diz

Li seu belo livro [...] onde defende com talento e bravura um ponto de vista que não pode ser o de muita gente, mas que é o mais razoável e mais lógico, na orientação geral dos nossos métodos pedagógicos. Pela lucidez de sua demonstração, pela lógica da sua dialética, pela erudição especializada que revela, penso que este livro vai exercer uma grande influência nos nossos centros de cultura pedagógica e modificar muito a orientação dos nossos regimes de cultura. É o que lhe prenuncia e espera testemunhar muito em breve o grande admirador e colega (VIANNA, 1930, *apud*, MENNUCCI, 1934, p.279).

Opiniões de outros intelectuais foram expostas no final do livro, como uma parte da carta de Pandiá Calógeras, assim como trechos de diversos jornais, tal como o exame de Plínio Barreto no jornal *Estado de S. Paulo* ou mesmo as apreciações de Cecília Meireles no começo de 1931 em sua conhecida coluna *Página de Educação no Diário de Notícias*. A maioria dos comentários foram elogiosos à obra de Mennucci, o autor procura demonstrar, com essa atitude, que esse livro obteve uma ampla repercussão. Talvez a necessidade de expor esse impacto venha de uma desilusão conferida em seu primeiro livro *Alma Contemporânea* (1919). Segundo seu relato no livro de Edgar

Cavalheiro (1944), a pouca receptividade dessa obra foi tida como uma das grandes frustrações de sua vida, conforme ele mesmo expressou:

Fiquei, a princípio, perplexo. [...] Verifiquei mais tarde que não houvera nem frieza nem má vontade na recepção. Havia apenas ignorância. E adquiri uma certeza, eu, mestre-escola em exercício, não acreditava antes: desde que uma grande, uma enorme parte de nossa população era efetiva ou praticamente analfabeta [...] o índice de gente realmente culta do país não podia deixar de ser um número inexpressivo. O Brasil não sabia ler (MENNUCCI, 1944b, p.250).

Mennucci argumenta que essa desilusão na verdade foi o que o impulsionou a continuar na docência, com o ímpeto de difundir conhecimento. Mas parece que a pouca reverberação de *Alma Contemporânea* representou por muito tempo um problema para o educador, visto que no debate com Renato Jardim em 1929, seu opositor em tom jocoso, dizia “[...] o nosso amigo sr. Sud Mennucci, escrevendo artigos, embora com as incoerências de que se gaba, vale mais que o seu livro, de certo bom *Alma Contemporânea*...”⁹⁰.

Todavia, além dessas questões, *A Crise Brasileira de Educação* representou o ingresso de Mennucci no grupo dos pensadores que refletiam e propunham soluções para a educação. A partir da publicação deste livro, o educador iniciou sua carreira política que teve como objetivo disseminar seu projeto educacional.

O próximo livro do educador paulista, *O que fiz e pretendia fazer* (1932), concentrou-se em relatar quais eram suas pretensões na direção da instrução pública em São Paulo, enquanto a dirigiu entre 1931 e 1932. O objetivo da obra consiste em ser uma justificativa em relação às ações tomadas em sua reforma para educação de São Paulo. Segundo o intelectual

A análise da reforma tem de ser feita desse modo, parcelada e fragmentariamente, porque falando ao público, não poderia expor-lhe o plano de conjunto e as razões de doutrina que inspiram. Arriscar-me-ia a não ser lido, uma vez que não é de todos, nem do maior número, o gosto pelas teorias e menos ainda pelas visões de síntese. [...] Os demais leitores que tenham paciência. Este não é um livro de tese, é um libelo de defesa. Preciso defender-me da mesma maneira por que fui agredido (MENNUCCI, 1932, p.20).

⁹⁰ JARDIM, R. A Escola Paulista II. *O Estado de S. Paulo*, 28 nov. 1929b, p.6.

Isso denota que a obra não versaria claramente sobre teorias educacionais, e por esse motivo, teria um tipo de narrativa que abrangeria um grande público, não só os especializados na área. Embora, Mennucci argumente sobre essa pouca teorização, repara-se que a intenção era justificar sua postura política, desse modo, buscava responder e defender-se das acusações feitas à sua reforma, procurando exibir ao público quais eram suas reais intenções. Conforme já foi dito, o principal foco de crítica que a sua gestão recebeu proveio do jornal *Folha da Manhã*. Tanto que no final de maio de 1932, quando Mennucci pediu sua exoneração, houve a publicação de um editorial em que apontaram diversas críticas ao ex-diretor. Segundo o jornal

O sr. Sud Mennucci, logo que brotou, na fertilidade de seu cérebro, a ideia da ruralização de nosso ensino, há de ter visto pela celeuma adversa da imprensa e pelos interesses ponderáveis contrariados que sua ideologia não encontra terreno fértil em São Paulo. [...] O que sabemos da atividade do sr. Sud Mennucci, no atinente à sua ruralização, é pouco, muito pouco: ‘urbanizando’ cada vez mais o ensino⁹¹.

A crítica destinada a Mennucci de ter urbanizado ao invés de efetuar uma ruralização do ensino, talvez tenha sido uma das mais contundentes.

Essa cobrança apresentada pela imprensa indicava que a obra *A Crise Brasileira de Educação* (1930) representou um momento angular na trajetória política de Mennucci, tal constatação se dá porque suas atitudes, como diretor do ensino de São Paulo, foram criticadas tendo como parâmetro as proposições presentes no livro. Assim, após 1930 é observável uma tomada de direção, uma guinada do intelectual em defesa da educação rural.

No livro *O que fiz e pretendia fazer* o autor ao explicar seu posicionamento na Diretoria da Instrução Pública, exibiu essa correlação entre obra e política, afirmando que

Ao assumir a direção geral do ensino de meu grande Estado, os que acompanham as questões educativas nacionais, não podiam desconhecer meu modo de pensar a respeito da organização escolar existente e não apenas quanto a São Paulo, mas em referência a todo o Brasil. Além de sistemática campanha jornalística, sustentada por longos anos no ‘Estado de São Paulo’, meu último livro, ‘A Crise Brasileira de Educação’, deixara bem clara minha atitude em relação ao problema (MENNUCCI, 1932b, p.118).

⁹¹ Folha da Manhã, 25/5/1932, p.6 *apud* (VICENTINI & GALLEGOS, 2011, p.329).

A produção bibliográfica do intelectual representava, assim, uma espécie de *comunicação do discurso político*⁹². Os livros de Mennucci depois de 1930, que versavam sobre educação, não podem ser entendidos como apenas uma reflexão sobre pedagogia, em que exista somente uma discussão despretensiosa sobre o tema. Havia intenções, o educador paulista articulava sua produção intelectual com uma clara ambição política, o que significa dizer, que Mennucci, tal como outros intelectuais da educação do começo do século XX, como também alguns artistas, políticos e tantos outros sujeitos, procuravam expressar e defender opiniões políticas enquanto publicavam seus livros⁹³.

O *ruralismo* expresso nas obras de Mennucci adquiriu centralidade nas aspirações do intelectual, tanto que as três experiências na Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo foram marcadas por esta defesa.

2.3. O ideal em prática

Retomando essa concepção de que as obras de Mennucci refletiam um posicionamento político, nota-se logo na primeira passagem pela direção do ensino entre 1931 e 1932, por meio do decreto n. 5.335 o educador procurou implementar mudanças que oferecessem um direcionamento ruralista para a educação de São Paulo. Especificamente sobre a instrução rural existem no decreto apenas dois artigos, embora sem uma finalidade clara:

Art. 15.º - Para a matrícula de alunos nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais ou particulares, tanto de curso primário como do

⁹² Conceito apontado na introdução como forma de entender as obras de Mennucci e o seu ideal embutido de figurar-se como uma *comunicação do discurso político*.

⁹³ Sobre o conceito de *coerência* no discurso político, há de se ressaltar a proposição de Patrick Charaudeau. Em seu livro *Discurso Político* (2006) diz que a *coerência* é um item fundamental no debate político. Mas como já foi exposto na introdução, as afirmações de Charaudeau, não valorizam a aplicação prática das suas definições sobre o discurso. O que pode dar margens para outras análises. Ao procurar deter-se na história e seus desdobramentos, ao refletir sobre o conceito de *coerência* é possível enxergar quase atitudes opostas, procurando ser coerente. Esse seria o caso, por exemplo, do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso que a ele tem atribuído à frase “Esqueçam tudo que escrevi”. Segundo o próprio ex-presidente, essa frase teria sido inventada pela mídia; em uma entrevista em 1994 o sociólogo argumentou que na verdade em uma conversa com Celso Lafer, teria dito “Olha, Celso, a gente escreveu tanta coisa, então é cobrado sempre pelo que escreveu”. Se tal fato é verídico ou não, pouco importa aqui, o interessante é que de alguma forma Cardoso disse que não queria ser julgado politicamente pelo que havia escrito anteriormente em sua vida acadêmica. Mennucci, por sua vez, fazia questão de justificar essa relação. Ambos estão de alguma forma procurando uma *coerência*, o que faz as ponderações de Charaudeau ganhar prestígio, contudo, na prática, essa ação poder ser expressa por atitudes opostas.

pré-primário, profissional e secundário, é obrigatório requerimento, isento do reconhecimento de firma, dos pais tutores dos candidatos.
§ único – Haverá tantos requerimentos quantos forem os candidatos.
Art. 16.º - A renda proveniente do art. anterior será aplicada na maior difusão do ensino rural e profissional (SÃO PAULO, 1932).

Esses artigos estão tratando do polêmico tema da taxa de matrícula defendida por Mennucci em sua reforma. Ele argumentava que essa verba seria voltada para a difusão do ensino rural e profissional, mas não há no decreto um projeto objetivo para a aplicação desse montante financeiro. Essa definição mais pragmática, filiada a uma aplicabilidade real foi adquirindo contorno no decorrer da trajetória do político.

O projeto educacional de Mennucci ganhou forma mais definida quando assumiu novamente a diretoria em 1933 e procurou mediante ao decreto n. 6.047 criar um amplo projeto ruralista para o ensino de São Paulo. Para tanto, o intelectual defendeu a instalação de três instituições que visariam a aplicação prática de um plano ruralista para educação, sendo: a Escola Normal Rural, A Escola Rural e o Clube Agrícola Escolar.

Essas três instituições foram as principais bandeiras hasteadas politicamente por Mennucci, para melhor compreendê-las, elas serão apresentadas em tópicos distintos.

2.3.1. A Escola Normal Rural

Para reestruturar o campo, Mennucci argumentava que era preciso iniciar uma mudança na formação do “mestre-escola”, em que seus conhecimentos coadunassem com o meio rural, para tanto necessitaria a consolidação de um novo tipo de Escola Normal. O modelo corrente no período era até elogiado pelo educador, quanto a sua ação nas cidades, mas para a formação do docente do campo era preciso inventar um novo meio para sua formação, assim Mennucci aponta para necessidade de criar uma *Escola Normal Rural*.

A primeira vez que Mennucci tratou sobre a formação educacional para o professor no campo foi no Inquérito feito por Fernando de Azevedo em 1926 para o jornal *O Estado de S. Paulo*. Dentre as diversas respostas de Mennucci, o tema do ensino rural foi tratado em suas respostas sem tanta centralidade, vale ressaltar que o próprio já havia dito que esse assunto tornou-se central em sua vida após 1930 com o livro *A Crise Brasileira de Educação*. Assim, no inquérito ao responder a décima-quarta

pergunta “Qual o melhor processo de seleção para o provimento de cadeiras, no ensino primário, no ensino normal secundário e no ensino normal superior?”, Mennucci falou dentre diversas possibilidades, sobre a educação para o meio rural, afirmando que:

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’. [...] 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 (MENNUCCI, 1937, p.95-96).

Mennucci, mesmo que nesse período não fazia em sua produção uma clara defesa política pela *ruralização do ensino*, já expunha alguns elementos que futuramente tornariam sua defesa educacional. Tal fato é comprovado, pois pouco tempo após o inquérito, Mennucci travou a discussão com Renato Jardim, na qual a educação rural em nenhum momento foi citada, o tema estava, principalmente, relacionado aos métodos de ensino. Tanto que nos trabalhos posteriores do intelectual as questões sobre método de ensino desaparecem, o que reforça a tese que o ruralismo tornou-se seu foco após 1930.

Assim, com o passar do tempo, Mennucci argumentou que a formação dos professores estava contaminada por um urbanismo endêmico. Apontava a existência de diversas tentativas de incentivo ao ensino rural desde a atuação de Oscar Thompson em 1910, na Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. Contudo, passado diversos anos, ficou evidente para o educador que essas medidas não alcançaram êxito porque transportavam uma escola citadina para o campo e seus professores possuíam uma formação também urbanizada, era preciso fornecer uma formação específica para o professor atuar no campo. Segundo o intelectual:

[...] todos os reformadores pedagógicos e mesmo os administradores preocupados em difundir a cultura popular, sempre imaginam que basta criar, um determinado número de ‘escolas rurais’, isto é, de escolas localizadas em zonas não urbanizadas, e nomear para elas professores normalistas, para que tenham o problema resolvido (MENNUCCI, 1944, p.31).

Mennucci expunha que a estrutura educacional do Brasil favorecia os professores a abandonarem o meio rural, pois haviam diferenças nas condições e estruturas de trabalho. Afirmava que os professores que assumiam essas cadeiras no meio rural esperavam apenas pela oportunidade de mudar-se para a cidade a fim de obter um ordenamento maior. Essa diferença salarial também promoveria a formação de um cenário em que os professores em início de carreira, com pouca experiência, assumiam a labuta no campo, pois apenas os mais experientes conseguiam as vagas nos meios urbanos.

O intelectual discordava desse cenário educacional, e já em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação da ABE, apresentou para o *Rádio Club Brasil* um projeto estruturado para Escola Normal Rural. Segundo Mennucci “As Normais Rurais se organizarão sob um tríptico ponto de vista: o pedagógico, o higiênico, ou, talvez melhor, o sanitário e o agrícola” (MENNUCCI, 1934, p.203). Defendia, assim, a existência de um professorado no campo que fosse singular e adaptado às necessidades do campo,

Sem o conhecimento razoável das fainas agrícolas mais comuns, sem um curso de higiene rigorosamente feito, sem o pensamento central e definitivo de que o campo é o ‘habitat’ da esmagadora maioria da população brasileira e que ali precisa permanecer, um mestre rural falhou antecipadamente à sua missão. E é porque o nosso professor vai ao campo receber lições, em vez de as dar, que os nossos processos usuais de trabalho agrícola são primitivos, quando não mesmo pré-históricos. É porque ele não tem autoridade moral para aconselhar mudanças e para demonstrar-lhes o alcance, que numerosas tentativas de inovar métodos seculares e ineficazes não logram generalizar-se, e colocam o país em posição de inferioridade diante dos concorrentes. Ora, um aparelhamento educativo que não apresta a nação com as armas que lhe outorguem enfrentar facilmente a luta econômica, já se lavrou a si mesmo a sentença condenatória (MENNUCCI, 1934, p.131 –132).

Para solucionar esses problemas, afirmava que o professorado rural deveria ter uma formação apropriada e necessitaria somar em suas funções a condição de *professores-médicos* e *professores-agrônomo*s. Esse lado *médico* do docente serviria para diversas questões como conhecimentos de primeiros socorros e até de um agente propagador das boas e novas ações sanitárias. Mennucci dizia que essa formação ajudaria a diminuir a charlatanice presente nos curandeiros das regiões mais afastadas. Os conhecimentos sobre *agronomia* seriam imprescindíveis para um professor que

atuasse no campo e que tinha como uma das suas funções disseminar novas técnicas de produção e plantio, afim de recuperar positivamente a condição do trabalhador rural. Certamente essas atribuições não retirariam a importância de alfabetização dos alunos, dizia que essa tarefa era importante para criar uma determinada homogeneidade cultural brasileira.

Ainda na entrevista para o *Radio Club Brasil*, Mennucci exibia que gostaria de aplicar rapidamente esse projeto, dizia ele

Confesso lealmente que, na “mise-en-oeuvre” da reforma o maior temor da Diretoria Geral do Ensino, quase o terror pânico, está aí. Se não soubermos selecionar um corpo de mestres capaz de modelar e afeiçoar ao ideal visado a cera virgem dos moços que procuram a carreira, se não soubermos eleger, na massa do magistério, aqueles poucos que possuem as qualidades requeridas para engendrar e fixar de modo indelével essa consciência agrícola que se almeja, a obra já falhou antes de começar (MENNUCCI, 1934, p.205-206).

Mas alertava para a dificuldade em encontrar professores para formar o plantel de uma Escola Normal Rural, esse seria em suas palavras “o X da questão”, pois o problema do urbanismo surgia já nas salas de aula das escolas normais. Para a Normal Rural a escolha dos professores-agrônomo seria a parte mais tranquila do processo de seleção, pois para Mennucci a formação própria para o campo já colaboraria com uma postura, necessária, *anti-urbana* desses agrônomos. O aluno da Escola Normal Rural deveria ter aulas práticas e teóricas, alternando entre o trato direto com a terra e com a sala de aula, para que o normalista ruralista quando fosse para as escolas rurais conseguisse exercer um trabalho positivo em relação às demandas do campo. Já sobre o outro professor, o médico, Mennucci acreditava na dificuldade de sua obtenção, pois além de uma formação sanitarista, o professor teria de ter uma forte relação com o campo.

Restaria, por fim, a escolha das lentes das cadeiras formais, das disciplinas que escapam ao círculo agrícola e ao círculo sanitário. E aqui é o caos. Não há, como nos outros dois casos, uma indicação que oriente para evitar se repita, indefinidamente, o erro palmar destes quarenta anos de após-escravidão (MENNUCCI, 1934, p.210).

Nesse caso os critérios de escolha deveriam ser bem definidos para que o ideal ruralista persistisse. Contudo, na sua primeira passagem pela direção do ensino Mennucci não conseguiu implementar seu projeto. Em 1933, quando retornou ao cargo, procurou através do decreto n. 6.047 instalar a primeira Escola Normal Rural em

Piracicaba e, como já foi exposto, tal projeto também não foi efetuado. Apesar disso, ele afirmava que nesse período, com a criação da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres*, em 1932, essas aspirações ruralistas surgidas em São Paulo ganharam ampla repercussão nacional. Assim, em 1934 na cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará, foi fundada a primeira Escola Normal Rural do Brasil. Mennucci, em seus trabalhos, comentava sobre a criação dessa escola, tal como nessa passagem:

Ceará fundou logo a primeira Escola Normal Rural, a de Juazeiro, que em 1936 deverá produzir sua primeira turma de professores do novo gênero, empreendimento que se deve ao brilhante espírito de Joaquim Moreira de Souza, quando diretor geral do ensino daquele Estado (MENNUCCI, 1935, p.63).

Sobre essa primeira Escola Normal Rural, Antonio G. Magalhães Junior e Isabel Maria Sabino de Farias apontam que

A escola de Juazeiro se constituiu nas tramas cotidianas marcadas pelos conflitos estabelecidos e vinculados à existência dos latifundiários, pelas políticas públicas de ‘combate à seca’, pelas relações de apadrinhamento geradas pelo modelo oligárquico, pelas práticas religiosas presentes e marcadamente na região do Cariri e, também, pela necessidade de formar professores (MAGALHÃES JUNIOR, FARIAS, 2007, p.69).

Mennucci, uma das figuras mais conhecidas no debate sobre a *ruralização do ensino*, foi convidado em 1937 para fazer o discurso para as primeiras normalistas formadas na Escola de Juazeiro. Essa palestra tornou-se um texto com o título: *Hino a Juazeiro*. Esse pronunciamento, já no início do período do Estado Novo, denunciava como as propostas para o campo ganham novos contornos e novos apoios, em suas palavras

Não sei se possa imputar a mera e pura coincidência que a colação de grau das primeiras mestras ruralistas do Brasil se efetue quase ao mesmo tempo que o nosso país instaura a sua nova estrutura político-social. Tanto quanto é permitido ao raciocínio humano concluir, para a compreensão dos desígnios superiores, cuja alta fidelidade quase sempre os escapa, parece existir uma íntima correlação entre o que a Escola Nova Rural pretende realizar, com os alunos saídos dos seus bancos escolares e o que se propõe efetivar, daqui por diante, a novel Constituição da República (MENNUCCI, 1946, p.210).

Para Mennucci essas mudanças provenientes das alterações políticas nacionais representavam um novo momento para o movimento do *ruralismo*

pedagógico, talvez por entender que as questões que embasavam essa defesa educacional, coadunariam com as novas diretrizes culturais. Por isso, a presente pesquisa limite-se ao recorte temporal até o início do Estado Novo, claro que essa data não representa uma prisão intransponível, mas é que a partir desse período, quando Vargas impõe uma cultura mais incisiva em relação autoritarismo, o nacionalismo e a centralização do poder, o debate educacional ganha o Estado como principal mediador. É possível entender que até 1937 houve uma determinada crença de que no universo público o debate poderia reverberar com certa desvinculação do governo central. Contudo é perceptível que no contexto histórico, mesmo antes de 1937, já expunha características políticas centralizadoras e que, como apontou Carlos Eduardo Vieira, havia a crença de que o Estado representaria o principal agente político para efetuação de um projeto reformador moderno (VIEIRA, 2011, p.29). O Estado e seus cargos públicos eram almejados por grande parte dos educadores do período, mas o que difere o período anterior ao Estado Novo é que o espaço de discussão pública parece perder um pouco da sua capacidade de debate livre. A censura à imprensa, e até mesmo o fechamento de jornais ou a destituição de diretorias, como foi o caso do *Estado de S. Paulo*, demonstram essas restrições.

Retornando à Escola Normal Rural de Juazeiro, Mennucci ao proferir um discurso elogioso aos formandos, também auto referenciava-se como personalidade de destaque, isso fica evidente quando diz “disseram, senhor, numa frase generosa e imerecida, mas que apesar de tudo me alagou de vaidade e de felicidade, que o campeão do ruralismo nacional era eu. Mentira, professoras. As campeãs do ruralismo brasileiro sois vós [...]” (MENNUCCI, 1946, p.215). Na *Revista do Professor* havia muitas exaltações desse tipo a Mennucci, tal como o *apóstolo do ruralismo*, o *paladino do ensino*, o *pai do ruralismo*, entre outros. Essa relação de destaque e de elogios foi sempre valorizada pelo educador paulista.

O projeto educacional da Escola Normal Rural parece ter sido difundido pelo Brasil, uma vez que já em 1935 Mennucci informava que novas escolas estavam se alastrando pelo Nordeste. Na década de 1940 esse movimento propagou-se para outras regiões do Brasil⁹⁴. As proposições ganharam cada vez mais adeptos, e o contexto político do Estado Novo, com sua marcha para o oeste brasileiro, criou novas possibilidades de expansão das Escolas Normais Rurais.

⁹⁴ Para mais informações conferir Werle, 2007.

2.3.2. A Escola Rural

Ao defender o projeto de uma Escola Normal Rural, Sud Mennucci apontava para a consolidação dualista do ensino. A educação rural deveria ser entendida como um outro segmento educacional, distinto do ensino regular desde a formação do professorado até a própria escola rural. A partir dessa visão dual, ou melhor, multifacetada do ensino — já que afirmava também a necessidade de educação específica também para as zonas litorâneas —, o intelectual apoiou a construção de uma escola específica para o campo, dizia

Ocorreu-me a medida de transição de aproveitar as poucas vocações isoladas — que as há dispersas pelo Estado — pondo em evidência aqueles poucos professores que têm noção clara do que é necessário a São Paulo nesse ramo. Para isso, tinha decidido criar os grupos escolares rurais e as escolas isoladas vocacionais rurais, nas quais os professores se especializariam, ministrando aulas pelas matérias e não por ano de curso, exatamente como se faz no curso secundário (MENNUCCI, 1932, p.135).

E completava

E essas escolas requeriam fatalmente tempo integral e seria fácil obter tal regime desde que os mestres fossem obrigados a residir na sede do estabelecimento escolar, bastando que a administração pública se decidisse a adotar, com as escolas rurais, o procedimento que venho de há longo tempo reclamando: dar aos seus mestres vencimentos maiores que aos das escolas urbanas (MENNUCCI, 1932, p.135)⁹⁵.

Para o intelectual escolas situadas no meio rural deveriam se transformar em um novo modelo pedagógico condizente com essa realidade.

As discussões sobre a escola rural são de longa data, mas, conforme Virgínia Ávila (2013) ressaltou, o ano de 1921 representou um momento de reflexões

⁹⁵ No “[...] Estado de São Paulo, durante a Primeira República, existiram vários tipos de escolas primárias: cursos noturnos; escolas ambulantes; escolas isoladas; escolas-modelo; escolas preliminares, intermediárias e provisórias; escolas reunidas e grupos escolares. Para as áreas rurais, o tipo predominante de estabelecimento de ensino primário foi a escola isolada, regida por um professor, ensinando, em uma mesma sala, alunos de diferentes níveis de adiantamento” (MORAES, 2014, p.25). Em relação às escolas rurais, Ávila afirma que durante esse período houve distinções nas diversas regiões do país sobre a nomenclatura dessa instituição. Em São Paulo, por exemplo, eram conhecidas como escolas preliminares, e depois se tornaram escola rural e escola isolada (ÁVILA, 2013, p.32).

no âmbito nacional sobre os problemas das escolas primárias rurais, pois nessa data foi realizada a I Conferência Interestadual de Ensino Primário, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa ocasião o tema do ensino rural ganhou centralidade dentro dos debates, e tornou-se objeto de discussão nos encontros sobre educação que sucederam. Tal como já foi abordado nessa dissertação, na III Conferência Nacional de Educação ABE (1929) o tema da escola única ou diversificada teve ampla repercussão. No período republicano Ávila diz que

[...] o debate em torno dos modelos de educação primária para a zona rural atravessaria os primeiros cinquenta anos do regime republicano como uma questão não resolvida. De um lado, a crença na vocação eminentemente agrícola do país e a necessidade de uma escola específica para esse fim; de outro, a ideia de uma escola igual na cidade e no campo (ÁVILA, 2013, p.30).

Nesse cenário, Sud Mennucci dizia que a escola rural comum fracassara, por ser, até então, somente uma instituição transplantada da cidade para o campo, sem uma adequação correta. Entendendo a necessidade de uma divisão do ensino conforme as regiões do país, o educador promulgou em sua segunda passagem na direção do ensino de São Paulo em 1933, o decreto n. 6.047, que além de projetar a Escola Normal de Piracicaba, endossava a criação de Grupos Escolares Rurais, no decreto está descrito que:

Art. 12 - O Governo instalará grupos escolares e escolas vocacionais rurais, tendo em vista a formação de uma mentalidade escolar francamente voltada para as atividades agrícolas e pastoras e, na zona marítima, para as fainas marinhas e ribeirinhas .

§ 1.º - Nesses grupos escolares e escolas isoladas o ensino será ministrado com horários e programas especiais, determinados pela Diretoria Geral do Ensino.

§ 2.º - As nomeações para os cargos de diretores e professores desses estabelecimentos de ensino ficam reservadas aos professores diplomados pela Escola Normal Rural.

§ 3.º - Enquanto não houver professores diplomados por essa Escola Normal, poderá o Governo nomear professores formados por outras Escolas Normais do Estado; que provém, a Juízo da Diretoria Geral do Ensino, decidido pender para o ensino rural. .

§ 4.º - Os professores nomeados do acordo com os .§ .§ 2.º e 3.º deste artigo e que voltarem ou passarem a exercer a sua atividade em estabelecimentos de ensino primário, que não sejam rurais, terão automaticamente os vencimentos estatuídos pelo decreto n. 5.432, de 5 de março de 1932.

§ 5.º - Os vencimentos dos professores e diretores de grupos escolares rurais e escolas vocacionais rurais serão, desde já, os constantes da

tabela anexa.

§ 6.º - Ficam imediatamente transformados em grupos escolares rurais os atuais grupos escolares de Butantã e "Arnaldo Barreto" de Tremembé, ficando os respectivos diretores e professores com os vencimentos estabelecidos na tabela anexa a este decreto.

§ 7.º - O Governo poderá transformar em rurais, nos moldes deste decreto, outros estabelecimentos de ensino, dando-lhes uma orientação rural ou rural-profissional, de conformidade com os ensinamentos que a prática aconselhar (SÃO PAULO, 1933).

O sexto parágrafo trata da formação dos Grupos Escolares Rurais, essa instituição era distinta das escolas rurais comuns — que tinham a alcunha de rural por apenas situar em localidades afastadas da cidade —, era um novo modelo e pretendia ser uma instituição especificamente voltada para o meio rural. Contudo, esse decreto também não foi homologado integralmente, segundo Carlos Monarcha (2007) a verba para sustentar as intenções de Mennucci eram insuficientes à época. Mas mesmo nessas circunstâncias, surgiu na cidade de São Paulo o Grupo Escolar do Butantã⁹⁶, sua regulamentação ocorreu somente em 1935⁹⁷, embora já estivesse em funcionamento há dois anos (ÁVILA, 2013, p.87). A primeira diretora dessa instituição foi Noêmia Cruz, Mennucci expressava que

Foi nesse interim que uma professora de grande visão e de notável capacidade organizadora, D. Noêmia Saraiva Mattos Cruz, nomeada pelo A. [autor, o próprio Sud Mennucci] em 1932, para fazer ensino rural no Grupo Escolar do Butantã, dispôs-se a realizar a experiência sozinha, desamparada de qualquer ajuda oficial, contando unicamente com seus recursos e com sua competência (MENNUCCI, 1935, p.65).

Noêmia Cruz também é contrária à ideia de uma escola unificada, tanto que anos depois, em 1942, no VIII Congresso Nacional de Educação da ABE realizado em Goiânia, a diretora apresentou uma tese na qual corroborava com esses posicionamentos.⁹⁸ Sobre essa corrente política e ideológica em favor da educação rural, Rosa Souza diz

⁹⁶ Aqui utilizo da nota de rodapé feita por Virgínia Ávila sobre essa instituição “A antiga Escola Rural do Butantã é conhecida hoje como Escola Estadual ‘Alberto Torres’. Localizada na região oeste de São Paulo na avenida Doutor Vital Brasil n.º 1260, ao lado do Instituto Butantã [...]” (ÁVILA, 2013, p.87). Interessante notar que o nome atual da escola referencia a figura de Alberto Torres, um dos proeminentes pensadores ruralistas do começo do século XX.

⁹⁷ A Escola Rural do Butantã foi regulamentada em 1935 através do decreto n. 7.268 sobre a direção de Cantídio de Moura Campos (um dos patronos da Sociedade ‘Luiz Pereira Barreto’).

⁹⁸ Virgínia Ávila exhibe que várias personalidades da educação estiveram nesse encontro, entre os defensores da educação rural estiveram Sud Mennucci e Almeida Junior, o primeiro nesse período já gozava de prestígio nacional como uma dos nomes destacados da temática ruralista, e o segundo, como já foi exposto no capítulo anterior, foi nome de vulto no cenário educacional. Os dois versavam sobre

Na defesa da escola rural, o grupo ruralista, cujo representante mais conhecido em São Paulo foi Sud Mennucci, advoga a necessidade de adequação da escola ao meio implicando o reconhecimento da diversidade regional do estado — as cidades, o campo, o litoral. Os educadores identificados a esse grupo criticavam o modelo único de escola primária existente no estado, concebido nos moldes de uma escola citadina alicerçada nos valores e na cultura urbana. Essa escola não servia ao homem do campo. Inadequada totalmente ao meio concorria, tão somente, para o êxodo rural. Dessa maneira, eles viam na criação da Escola Rural a possibilidade de fixação do homem no campo. Imbuídos da crença nas vantagens da agricultura como alternativa para o desenvolvimento do país, defendiam a formação de professores para a educação rural, programas de ensino apropriados às necessidades e interesses da população do campo e a ampliação das finalidades sociais da escola para esse meio (SOUZA, 2009, p.150)⁹⁹.

Na visão desses intelectuais as Escolares Rurais e a Escola Normal Rural remetiam-se ao mesmo ideal pedagógico no qual pretendiam transformar determinados aspectos culturais, disseminando um ideal nacionalista rural. Mas essa consolidação de um projeto pedagógico exclusivo para o campo não logrou êxito por completo, na

[...] realidade, as concepções de ensino oscilaram entre a adoção do modelo de escola difundido nos centros urbanos e outro modelo específico para a zona rural, particularmente, no estado de São Paulo. Nesse estado, coexistiram entre os anos 1930 e 1940, dois tipos de escola primária rural: as escolas isoladas e grupos escolares localizados na zona rural, cujo programa era o mesmo desenvolvido nas escolas urbanas e as escolas isoladas e grupos escolares típicos rurais, com uma organização de ensino de caráter vocacional-agrícola (ÁVILA, 2013, p.108–109).

Nas propostas dos defensores de uma escola específica para o campo, em São Paulo, nota-se entre as décadas de 1930 e 1940 a existência de três projetos; conforme Agnes Moraes exibiu que a partir do

educação rural e a necessidade de fixar o homem à terra, mas Mennucci defendia que o ensino se adequasse ao meio rural, enquanto Almeida Júnior alegava a necessidade de uma educação única. Noêmia Cruz apresentou nesse encontro a tese “A educação rural nas zonas rurais comuns” em que versava, tal como Mennucci, sobre o ensino rural específico (ÁVILA, 2013, p.105-109).

⁹⁹ Essa visão em oposição de dois projetos, nos quais dividem entre alguns que defendiam uma escola única e outros a fragmentação do projeto pedagógico, é uma escolha interpretativa, entendo que posso estar incorrendo em generalizações que limitem as possibilidades interpretativas. Mas, como não sendo meu principal foco de análise, apoio-me em algumas bibliografias sobre essa questão que defendem essa concepção dualista. Ressalto que é uma análise que reduz o campo de possibilidades em apenas dois grupos, e, talvez, com pesquisas mais aprofundadas poderiam ser exibidas outras possibilidades que transcendessem essa simples antinomia. Faço essa ressalva, pois, como venho expondo desde o início de minha dissertação, essas definições que matizam apenas duas possibilidades em conflito são limitadoras, mas como também já foi defendido, essa condição em utilizar de generalizações é necessária para o fazer historiográfico.

Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933, criou as Granjas Escolares, o Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933, criou os Grupos Escolares Rurais, a Portaria, de 1 de setembro de 1945, criou as Escolas Típicas Rurais e a Reforma de 1968 extinguiu formalmente experiências de educação rural, enfatizando a escola primária comum (MORAES, 2014, p.16).

Em seu estudo, Moraes (2014, p.69) encontrou algumas informações sobre a recorrência dessas instituições entre os anos de 1933 e 1968, sendo “[...] cinco apontamentos sobre Granjas, 82, sobre Grupos Escolares Rurais e 166, sobre Escolas Típicas Rurais.” Nessa questão de projetos observa-se que na década de 1930 a primeira concepção foi a das Granjas Escolares, homologada na gestão do ensino de Fernando de Azevedo, essas serviriam como uma alternativa para a construção de uma escola rural para o campo (MORAES, 2014, p.69). Os outros dois tipos, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais são atribuídos às propostas de Sud Mennucci. Como já apresentado, o decreto de 1933 de Mennucci previa a transformação de duas instituições em Grupo Escolar Rural, para ele a

[...] criação de um Grupo Escolar Rural exigia critérios semelhantes aos utilizados para a criação desse tipo de escola primária na área urbana: um grande número de alunos (mais 200 crianças em idade escolar) e prédio próprio do Estado com várias salas de aula. A diferença, no entanto, era a localização na zona rural e a exigência de cinco hectares de terra cultivável (MORAES, 2014, p.58–59).

O outro projeto, a Escola Típica Rural, surgiu no estado de São Paulo após 1945 e esteve relacionado à última passagem de Mennucci pela Secretaria de Educação do Estado entre 1943 e 1945. Esse modelo escolar foi tomado para que as escolas isoladas rurais se transformassem em um modelo educacional destinado ao campo.

Para melhor contextualizar o período, Rosa Fátima e Virgínia Ávila (2014) apontam que nas décadas de 1930 e 1940 existiu essa disputa entre posições educacionais, tal cenário só se estabilizou, mesmo que momentaneamente, com a consolidação das Leis Educacionais de 1947 na qual, pela primeira vez no estado de São Paulo, houve uma divisão legal entre o ensino regular e o rural. Segundo Moraes (2014), esse processo se encerrou com a Reforma Educacional de 1968 de São Paulo, quando foi adotado o modelo único como projeto pedagógico.

Pode-se notar que Mennucci em suas ações políticas lutou pela implementação de um projeto educacional que abarcava desde a formação do professor até a estrutura escolar específica para o campo. No livro *A Ruralização* há um apêndice no qual o autor procurou responder algumas críticas a suas propostas. Segundo o intelectual, um opositor — que não teve seu nome revelado — o acusou de procurar profissionalizar as escolas primárias, denunciando que essa atividade era ilegal porque crianças com menos de 14 anos eram proibidas de trabalhar. Mennucci argumenta que “ensinar a trabalhar não pode estar proibido por lei” (MENNUCCI, 1944, p.61).

A postura educacional do intelectual era de apoio a uma formação que visasse à profissionalização e o preparo para o trabalho rural. Expunha que na realidade do campo as crianças trabalham antes mesmo dos 14 anos e se a escola fosse tolhida desse ímpeto formativo os ensinamentos seriam feitos pelos pais, que eram em sua maioria analfabetos e sem instrução. Dessa maneira, as escolas rurais deveriam assumir a responsabilidade de ministrar um conhecimento científico que pudesse melhorar o aproveitamento do trabalho rural. Mennucci não escondia sua clara defesa de uma educação voltada para o trabalho.

2.3.3. Clube Agrícola Escolar

Sobre essa posição em favor de uma educação direcionada para o aprendizado de técnicas para trabalho, uma das principais ações defendidas por Sud Mennucci foram os Clubes Agrícolas Escolares.

Sud Mennucci em sua gestão na Diretoria Geral da Instrução Pública de 1933, expôs em seu decreto n. 6.047 a terceira estratégia para concretizar um modelo de organização da educação de São Paulo nas conformidades do ideal ruralista, que seria a criação dos Clubes Agrícolas Escolares. O decreto diz que

Art. 15 - Fica oficializado em todos os grupos escolares do Estado o ‘Clube Agrícola Escolar’, nos moldes da instituição existente, em Piracicaba, em 1925, com a denominação de ‘Clube do Milho’.

§ 1.º - O ‘Clube Agrícola Escolar’ destina-se a despertar, em todos os aglomerados urbanos, nas crianças, o gosto e o respeito pelas fainas agrícolas e a compreender os esforços realizados pelos nossos cultivadores e agricultores, no amanho da terra e sua colaboração na riqueza do país.

§ 2.º - A orientação e fiscalização desses clubes incumbem a um auxiliar de inspeção, designado pelo Diretor Geral do Ensino, com a gratificação mensal de cem mil réis (100\$000).

§ 3.º - Essas funções só poderão ser exercidas por professor normalista que tenha trabalhos já realizados nesse sentido, pela implantação e vulgarização das aludidas associações Infantis escolares, provando, a juízo da Diretoria Geral do Ensino, o seu decidido pendor para o ensino rural.

Art. 16 - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta da verba disponível, proveniente do comissionamento, sem ônus para o Estado, dos professores em exercício, que estão cursando a Escola de Professores do Instituto "Caetano de Campos", reforçada na hipótese de sua insuficiência, pela dotação para aquisição de material do almoxarifado do Ensino (SÃO PAULO, 1933).

Mennucci propõe a efetivação de uma instituição extracurricular, uma associação escolar, com fins de disseminação das atividades agrícolas e com a intenção incentivar uma aproximação entre jovens de todos os conglomerados urbanos de São Paulo com o universo campestre. Assim o educador, com o decreto n. 6.047, postulava sua tríade institucional em prol do ruralismo: A Escola Normal Rural, o Grupo Escolar Rural e o Clube Agrícola Escolar. Em relação ao Clube, apontava que o projeto fora pensado pelo professor Thales de Andrade¹⁰⁰

[...] ainda em 1921, e por iniciativa do mesmo professor, se criava em Piracicaba o ‘Clube do Milho’, tentativa destinada a incentivar nas crianças da cidade o amor pela agricultura e o respeito pela faina a que se entreguem os lavradores, ensinando-lhes a cultivar nos quintais de suas casas plantas úteis ou simplesmente ornamentais (MENNUCCI, 1935, p.45–46).

Conforme Carlos Monarcha (2007) descreve, a SAAT apoiou essa iniciativa e colaborou para sua disseminação pelo país. De acordo com Mennucci essa sociedade

[...] impressionada pela campanha que aqui [São Paulo] se vinha fazendo, compreendendo que ela respondia integralmente aos ideais do ilustre patrono daquele grêmio, resolveu aderir ao trabalho de propaganda, desenvolvendo-a em todo o Brasil. Encampou a iniciativa dos clubes agrícolas, que também partira de São Paulo, desde o tempo em que o professor Thales de Andrade inventara o ‘Clube do Milho’ e decidiu vulgarizá-los pelo país inteiro. E com a criação das Semanas Ruralistas, virou paladina do novo credo educativo, difundido as ideias paulistas (MENNUCCI, 1935, p.63).

Essa ideia ganhou repercussão nacional, Priscilla Leandro Pereira e Antonio Carlos F. Pinheiro em seus estudos sobre o Clube Agrícola na Paraíba apontaram “que no Brasil

¹⁰⁰ O mesmo autor do livro *Saudades* de 1919. Uma obra que expressa uma determinada leitura sobre o campo que coadunava com as propostas de Mennucci.

já havia atingido 933 clubes agrícolas escolares espalhados pelo território nacional e registrados no serviço de documentação da Agricultura, até dezembro de 1944” (PEREIRA; PINHEIRO 2013, p.48). Mas na citação Mennucci, também traz informações de que a SAAT incentivava a criação de Semanas Ruralistas. Sobre essas semanas ruralistas, Silvia O. C. Pinho diz que

Numa Semana Ruralista eram previstos: cursos pedagógicos, sanitários e agrícolas para professores, crianças e lavradores; exposição dos produtos agropecuários e industriais da região; cinema educativo; excursões; distribuição gratuita de sementes e livros; conferências sobre assuntos econômicos, educativos e sanitários; e plantio de um bosque comemorativo (2007, p.183).

Essas atividades repercutiram amplamente pelo Brasil, tanto que Virgínia Ávila (2013) exhibe a recorrência das semanas ruralistas na década de 1930 no estado de Santa Catarina; Isabel Maria Sabino de Farias (2007) em seu artigo sobre educação rural traz indicações que ocorreram também no Ceará; Na *Revista do Professor* há diversos artigos tratando sobre semanas ruralistas em São Paulo. Marieta Aguiar (s/d) já apontava para existência dessas semanas em Minas Gerais. Na capital mineira houve a *Semana da Educação Rural* agenciada pela SAAT em junho de 1935. Esse acontecimento ganhou bastante repercussão, tanto que a edição de novembro-dezembro de 1935 da *Revista do Ensino* foi integralmente dedicada a cobertura do evento.

Mas retornando aos Clubes Agrícolas, em São Paulo a Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio encabeçou um projeto que incluía a fomentação desses clubes. Mennucci em *Pelo Sentido Ruralista da Civilização* (1935) exibiu um pouco da história da implementação desse projeto. Segundo o autor havia

[...] uma verificação feita pelos entendidos e estudiosos da ruralização, a saber: a maior dificuldade da disseminação desse tipo de ensino reside na impossibilidade de ultrapassar a escola pública o seu próprio âmbito e de realizar os trabalhos agrícolas como eles acontecem na vida comum (MENNUCCI, 1935, p.69).

Afirmava que dessa necessidade surgiu nos EUA os clubes agrícolas. Carlos Monarcha aponta que o Brasil se inspirou nesse modelo, conhecido como 4-H (4-S), com o objetivo de disseminar boas práticas relacionadas ao trabalho agrícola. No entanto, para Mennucci esses clubes eram unilaterais, pois só atendiam as necessidades rurais. Então, de tal reflexão surgiu em São Paulo o *Clube do Trabalho*, que seguiria

esse mesmo modelo, mas por ter sido capitaneada pela Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio o projeto paulista também abrangeria as três áreas de atuação dessa secretaria. Por conseguinte, poderiam existir não só o Clube Agrícola, mas também outros clubes para necessidade de cada especificidade. Assim, no começo do ano de 1936 foi criado pelo secretário Luiz Piza Sobrinho o Departamento dos Clubes de Trabalho, através da lei n. 2. 648, que entre seus objetivos constavam:

Art. 2.º - Os Clubes do Trabalho destinam-se a formar, na primeira mocidade, hábitos de trabalho e de valorização do esforço humano, afim de, pela aplicação de métodos racionais, estimular e fomentar a produção econômica do Estado, e facilitar o seu escoamento, mediante a divulgação das melhores práticas de comércio, tanto do ponto de vista ético, como técnico.

Art. 3.º - Organizar-se-ão os Clubes do Trabalho nos núcleos de população em que, dentro de um raio de três quilômetros, seja possível recrutar cem sócios, entre crianças e adolescentes de 12 a 18 anos de idade.

§ 1.º - A ação dos Clubes do Trabalho desenvolver-se-á em complemento a das escolas públicas, organizadas de acordo com o decreto n. 7268, de 2 de julho de 1935 (SÃO PAULO, 1936a).

As escolas referenciadas por último são as do modelo da Escola Rural do Butantã, ou seja, o Clube Agrícola funcionaria associado a uma Escola Rural.

Ainda no livro *Pelo Sentido Ruralista da Civilização* há a transcrição de uma carta escrita, provavelmente, em 1935, pelo secretário da Agricultura, Indústria e Comércio, Luiz Piza Sobrinho, destinada ao secretário da Educação e Saúde Pública, Cantídio de Moura Campos¹⁰¹. Vale rememorar que esses dois sujeitos, juntamente a Julio Mesquita Filho tornaram-se os patronos da *Sociedade 'Luiz Pereira Barreto'* em 1935, tal associação funcionava nos moldes da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* (SAAT).

Na carta, o secretário argumentava que a qualidade dos produtos agrícolas produzidos pelos pequenos proprietários rurais era baixa devido ao pouco preparo para o trabalho. Afirmava a necessidade de educar e orientar esses pequenos produtores para que elevassem a percentagem de produção. Luiz Piza Sobrinho escreve que

[...] para o caso presente, estava resolvido que se faria uma forte campanha afim de criar, em cada aglomerado que comportasse um 'Clube Agrícola'; instituição que, inspirando-se numa ideia em vigor lá fora, é, com tudo, original pela extensão das iniciativas que

¹⁰¹ Foi Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo entre 1935–1937.

pretende compreender (PIZA SOBRINHO s/d. apud MENNUCCI, 1935, p.75).

O secretário afirma que a intenção de atuação era que os clubes se tornassem núcleos de formação profissional para os alunos egressos da escola, Piza Sobrinho retoma na carta o decreto n. 7.268 de 1935 efetuado pela Secretaria da Educação, em que regularizava a Escola Rural Butantã¹⁰², e declara que tal postura despertou o interesse em entrosar o funcionamento do Departamento dos Clubes de Trabalho sobre a tutela das duas secretarias.

Desse modo, Luiz Piza Sobrinho afirma que se houvesse um trabalho em conjunto das secretarias

[...] os Clubes do Trabalho já não seriam apenas para adolescentes, mas abrangeriam até as crianças de 8 ou 9 anos para cima e a ação desses grêmios de incentivo da produção far-se-ia, gravitando em volta das escolas, como seu ponto de apoio, e valendo-se da ajuda e do esforço dos mestres paulistas, sempre prontos a tentares em que sua capacidade e a sua tenacidade sejam requeridas. Isso ampliaria o plano primitivo, dando-lhe uma força de penetração muito maior, desde que os Clubes poderiam insinuar as práticas racionais da agricultura desde a mais tenra idade e formar esses conhecimentos de maneira indelével no subconsciente dos futuros lavradores do Estado (PIZA SOBRINHO s/d. apud MENNUCCI, 1935, p.75).

Ele afirmava ainda na carta que Sud Mennucci seria a melhor escolha para a direção do Departamento dos Clubes de Trabalho, já que o educador acumulava uma vasta experiência e dedicação na área rural. Ralf Giesbrecht (1998) na biografia de Mennucci afirma que seu avô assumiu o cargo em 1935 e que ficara responsável pelo Departamento dos Clubes de Trabalho a convite de Luiz Piza Sobrinho.

Assim, no final de 1936, o governo de São Paulo aprovou o decreto n. 7.957, instalando em definitivo o Departamento dos Clubes de Trabalho, mas agora com uma colaboração entre as Secretarias de Agricultura, Comércio e Indústria e a Secretária de Educação e Saúde Pública. No decreto consta que

Art. 31 - Mediante solicitação da Diretoria do Ensino, poderão ser organizados Clubes de Trabalho anexos a escolas isoladas ou a grupos escolares.

Art. 32 - Tais clubes que funcionarão fora do horário escolar dos

¹⁰² Quem primeiro tentou transformá-la em rural foi Mennucci em 1933.

alunos, poderão ficar a cargo do professor da escola isolada, do diretor do grupo escolar ou de um adjunto. [...]

Art. 36 - O Departamento dos Clubes de Trabalho procurará, pondo-se para isso em contato com as prefeituras, organizar em cada cidade, Clubes para menores de 18 anos, que não frequentem escolas de qualquer espécie.

Art. 37 - Tanto aos Clubes que funcionarem junto às escolas municipais, estaduais ou particulares, como aos que se instalarem sob o patrocínio das prefeituras, fora de qualquer escola, o Departamento auxiliará com sementes, mudas, animais e ferramentas agrárias, no início dos trabalhos do Clube (SÃO PAULO, 1936b).

Na historiografia da educação, pouco se tratou sobre a importância dessa instituição no cenário educacional brasileiro, em São Paulo, legalmente, esse clube foi estruturado para se situar próximo das escolas, para incentivar também a participação de membros menores de 18 anos que não estavam matriculados nas escolas. O Departamento dos Clubes de Trabalho ficava responsável pelo auxílio de envio de equipamentos, materiais e profissionais para sua rede de clubes. É interessante notar que, mesmo defendendo ser uma instituição eclética, e que deveria existir um clube destinado a cada ação que a secretaria da Agricultura Comércio e Indústria fosse responsável, percebe-se no decreto uma forte tendência em favor da agricultura, provavelmente motivada pelas convergências políticas que os dois secretários já exibiam quando fundaram a *Sociedade Luiz Pereira Barreto*.

Observando esse cenário em mudança, Mennucci entendia que o movimento de ruralização do ensino estava se alastrando para outros setores do governo e projetava que

[...] dentro de dez anos, o homem do campo não será mais o 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 brilho dos meteoros, com a duração do granito (MENNUCCI, 1935, p.79).

Embora em São Paulo esse tipo de associação tenha sido regulamentado por meio de alguns decretos, os Clubes Agrícolas Escolares, no entanto, se espalharam pelo Brasil e seu maior disseminador foi a própria SAAT. Neide Almeida Fiori (2002) em seu trabalho sobre Santa Catarina argumentou que na década de 1940 a

‘Sociedade Amigos de Alberto Torres’ logo cria núcleos regionais/estaduais. No estado de Santa Catarina o núcleo se

encaminha rumo a duas vertentes principais de atuação: as Semanas Ruralistas e os Clubes Agrícolas Escolares (Fiori, 2002, p.239).

Priscilla Pereira e Antonio Pinheiro, trabalhando com os Clubes na Paraíba, dizem que

Nesse sentido, os clubes agrícolas escolares já bem difundidos nos anos 1930 pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, tinha como uma de suas atribuições ajudar os administradores públicos na identificação das melhores escolas, considerando, inclusive, as peculiaridades regionais, com o objetivo maior de ajudar as crianças a formarem uma mentalidade ruralista esclarecida e, simultaneamente, iniciá-las no mundo do trabalho (PEREIRA; PINHEIRO, 2013, p.47–48).

Definem também que

Os Clubes Agrícolas Escolares eram ações ‘extra-escolares’, mas que estiveram incumbidas em divulgar conhecimentos sobre a vida no campo. Funcionavam anexos às poucas escolas primárias da zona rural e, em alguns casos, em grupos escolares localizados nas cidades do interior e na capital (PEREIRA, PINHEIRO, 2013, p.47).

Em Minas Gerais também foi possível encontrar unidades dos Clubes Agrícolas Escolares. No *Revista do Ensino* publicada no final de 1935 contém um artigo tratando dessa atividade na capital mineira. O título do texto é *A organização dos Clubs Agrícolas* de autoria de Guiomar Maria de Medeiros, nele é relatado o processo de construção de um Clube Agrícola no Grupo Escolar Alexandre Drummond, nomeado de João Pinheiro. A autora relata que quase todos os grupos escolares belorizontinos tinham desenvolvidos esforços relacionados à educação agricultura, tal ação era importante para melhorar o desenvolvimento do trabalho, superando os processos rotineiros passados de geração em geração. Ela retoma que a ideia de Clubes Agrícolas surgiu nos Estados Unidos e que Belo Horizonte contava já com 8 desses clubes¹⁰³. Guiomar de Medeiros aponta que a SAAT disseminava esses clubes pelo país, tal fato é notável, pois o estatuto e as regras do clube eram fornecidos pela mesma associação, também havia uma relação de colaboração com a União¹⁰⁴. Segundo a autora a criação do Clube não serviria apenas para ficar restrito ao trato com os meios agrícolas, dizia

¹⁰³ “Já temos oito clubs em organização nos seguintes grupos escolares: Alexandre Drummond, Olegário Maciel, Cesario Alvim, Mello Vianna, Silviano Brandão, José Bonifácio, Marianno de Abreu e Santos Dumont” (REVISTA DO ENSINO, nov-dez, 1935, p.259–260).

¹⁰⁴ “A colaboração valiosa dos agrônomos da Inspetoria Federal Agrícola e da Estação Experimental do Estado nos auxiliam-na ‘aprendizagem de métodos agrícolas racionais’” (REVISTA DO ENSINO, nov-dez, 1935, p.261).

que esse clube só era fundado em grupos escolares que poderiam utilizá-lo em outras atividades, como forma de desenvolvimento de conhecimentos das diversas disciplinas escolares¹⁰⁵.

Guiomar de Medeiros afirmava que em 1935 a SAAT definiu os objetivos a serem alcançados pelos Clubes, que consistiam em: produzir uma horta, preparar um pomar, organizar uma campanha de reflorestamento na escola e no município, fazer uma cerca viva na escola, iniciar uma criação do bicho-da-seda e organizar uma semana contra insetos nocivos. Essas atividades ganhavam premiação cedida pela SAAT, a autora demonstra, por exemplo, um *ranking* entre os clubes da cidade relacionados a coleções de insetos, havia premiação relacionada à quantidade, beleza e raridade. O texto de Guiomar de Medeiros é repleto de informações sobre a instalação de um Clube Agrícola Escolar, constituindo em uma importante fonte para quem se interessa por esse tema.

Em São Paulo a *Revista do Professor* (set. 1936) trouxe um artigo sobre uma premiação recebida pelo Clube Agrícola Escolar do Grupo Escolar do Butantã. Em uma Exposição de Animais, dois galos da instituição foram premiados. O texto ainda expressa que essa premiação “é resultado dos esforços da proveta professora D. Noêmia Saraiva Mattos Cruz, cujos trabalhos de ruralização do ensino são hoje conhecidos em todo o país” (REVISTA DO PROFESSOR, set. 1936, p.14). O texto é um editorial, sem autoria específica – mas vale lembrar que Sud Mennucci era quem dirigia o periódico — e pronunciava diversos elogios à premiação, destacando que

[...] os oferecimentos de incentivo chooveram para o Clube Agrícola Escolar do Butantã: A Granja de S. Paulo Limitada ofereceu-lhe 50 pintos Leghorn brancos, e toda a alimentação para os mesmo pelo espaço de 40 dias; a sr. T. Atala ofereceu uma chocadeira e uma criadeira; várias outras casas ofereceram artigos avícolas, comedouros bebedouros, ninhos e ovos para chocar. O Ministério da Agricultura concedeu-lhe o prêmio de 100\$000. E a Seção da Agricultura de São Paulo fez doação de um casal de frangos Leghorn, brancos: um de Roads Island Red; um Gigante de Jersey negros; um de coelhos Chinchila; outro de coelhos Castorex e uma coleção variada de sementes de plantas alimentícias e forrageiras (REVISTA DO PROFESSOR, set. 1936, p.14).

¹⁰⁵ “Surge um grave problema — dificuldade financeira para resolver certas atividades. Eles não se sentem desanimados: fundam um banco, vendem ações e fazem, através dessa realização, o estudo ativo da Aritmética” (REVISTA DO ENSINO, nov-dez, 1935, p.261). Interessante notar que essa prática de fundar um banco e vender ações também foi encontrada no Clube Agrícola Escolar do Grupo Dom Benevides de Mariana - MG, que no ano de 1937 o fundou um Banco Agro-escolar.

Figura 1 - Alunos exibindo o galo premiado na Exposição de Animais



Fonte: Revista do Professor, set. 1936, p.14.

Todavia, em relação aos Clubes Agrícolas Escolares, ainda faltam estudos para melhor entender seu funcionamento. Algumas questões ainda precisam ser respondidas como, por exemplo, em qual contexto ocorreu a disseminação pelo país e com qual recurso a SAAT financiava o seu funcionamento e das suas atividades. Outras questões também surgem relacionadas à cultura pedagógica desse período e de anos anteriores. Sobre a ideia de clubes na escola, existiam clubes de leitura, pedagógico, de música e de tantos outros funcionando anexos às escolas, mas nessa pesquisa não foram encontrados trabalhos que tratem dessa cultura escolar, refletindo os motivos do funcionamento dessas instituições.

O que pode ser apreendido dessa instituição é que ela representava um espaço de sociabilização e disseminação de práticas agrícolas. O ideal ruralista defendido por Mennucci obtivera repercussão, pois as três instituições pensadas em 1933, em sua segunda passagem pela secretaria e educação de São Paulo, tardaram, mas chegaram a ser efetuadas. A disseminação do ideal ruralista aumentava e o intelectual acreditava em uma alteração nos rumos da educação no Brasil. Em alguns meios foi

possível perceber como esse projeto educacional se difundiu, com destaque para a *Revista do Professor* que publicava diversos artigos tratando dessa temática.

2.4. A Revista do Professor e a disseminação do projeto ruralista

A *Revista do Professor*, como já apresentado anteriormente, foi o periódico oficial do Centro de Professorado Paulista. Sua primeira fase de publicações ocorreu entre 1934 e 1939, totalizando 22 edições. Paula Perin Vicentini (1997) em sua dissertação fez um profícuo trabalho sobre a revista, principalmente em relação à definição do *suporte do texto* definido por Roger Chartier. Algumas informações que serão exibidas, já foram expostas com maior riqueza de detalhes, principalmente no anexo I da dissertação de Vicentini (1997).

Durante os primeiros anos, entre 1934 e 1937, cada edição da revista obteve uma tiragem de 10.000 exemplares, foram publicadas 22 edições de forma irregular e inconstante. A revista permaneceu um ano paralisada e retornou em 1939 com mais uma edição, antes de interromper suas atividades por 10 anos, retornando ao funcionamento após a morte de Mennucci. É relevante atentar que essa lacuna de um ano entre as publicações ocorreu justamente em 1937 e 1938, o argumento para justificar tal fato é que a sede do CPP estava passando por reformas e dedicaram o apoio financeiro a essa empreitada.

Entre 1934 e 1935 a gráfica responsável pela impressão foi a Tipografia Siqueira, passando posteriormente para Imprensa Oficial do Estado, instituição essa que Sud Mennucci também era diretor. A distribuição da revista era gratuita para todos os associados ao CPP. A revista foi dirigida pelo próprio educador, possuindo como diretor artístico Moacyr Campos e em algumas edições apareceu o nome, como secretário, de Nelson Martins e em outras, de Celso Brandão. O seu tamanho é de 27,0 cm X 18,5 cm e é constituída em média por 40 páginas. Ela era dividida em algumas seções, também inconstantes, como: Editoriais, Biblioteca Pedagógica, Bric-a-Bric, Caixa de Retalhos, Charadas, Efemérides, Elegâncias, Ensino e Comentários, Estatística Escolar, Fauna do Brasil, Guia do Professor, Nossa Terra, Os Nossos Mortos, Noticiário, Página Brasileira, Pan América, Seção de Consultas e os artigos sem seção que eram a maioria do conteúdo do periódico.

Vicentini, no anexo de sua dissertação, informou que

Além de divulgar as atividades desenvolvidas pelo CPP, evidenciando os benefícios proporcionados pela entidade aos seus sócios, o periódico publicava biografias de professores e de brasileiros ilustres, descrições da história de grupos-escolares, trechos de obras literárias e esclarecimentos sobre a legislação do ensino. A *Revista do Professor* veiculava, ainda, um grande número de artigos enviados por colaboradores que tratavam de temas bastante diversificados (VICENTINI, 1997, p.3).

A *Revista do Professor* pode ser estudada por diversos aspectos, os artigos presentes nessas 22 edições expõem muitas características do contexto educacional do período. No entanto a abordagem desta pesquisa limitou-se em procurar reverberações das propostas educacionais de Sud Mennucci. Tal enfoque se deu pelo anseio em entender como uma revista dirigida por ele estruturou seu conteúdo referendando uma determinada defesa política.

Um dos pontos ressaltados pela revista foi a valorização dos educadores de São Paulo. Logo em sua primeira edição, há a transcrição de uma saudação feita por Mennucci pela Rádio Educadora Paulista homenageando os formandos da Escola Normal de Mirassol. O intelectual ratifica aos normalistas que

[...] A entrega desse diploma que acabais de receber alvoraçados e triunfantes, simboliza a última e mais brilhante etapa do moderno ciclo bandeirante, a missão racial que as gerações sucessivas de São Paulo legam umas às outras, como se carregassem no sangue, parecendo que a bebem no leite com que se amamentam (REVISTA DO PROFESSOR, mar. 1934a, p.3).

Mennucci compreendia que havia um entendimento de superioridade paulista no contexto educacional. Diversos artigos trazem essa relação, em maio de 1935 a revista traz o artigo *O ensino Rural em S. Paulo* de Gabriel Figueiredo, afirmando que o “[...] ensino em nosso estado tem acompanhado *pari-passu* o progresso e o adiantamento que vem mantendo a terra das bandeiras como *célula mater* do organismo brasileiro” (REVISTA DO PROFESSOR, mai. 1935c, p.9).

Essa noção bandeirante da educação paulista, segundo Rosa Fátima Souza, em seu artigo *O ‘Bandeirismo Paulista no ensino’ e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História* (2011), se difundiu no início do período republicano, motivado pelos avanços perpetrados em São Paulo, no tocante às reformas educacionais, como a Reforma Caetano de Campos. Souza diz que

Na transição do século XIX para o século XX, São Paulo foi considerado o centro da modernização educacional no Brasil. O progresso no campo da instrução pública aliava-se à prosperidade econômica do estado, alimentando as pretensões das elites paulistas pela liderança política do país (SOUZA, 2011, p.127).

Nessa mesma perceptiva, Marta Carvalho (2001, p.225) expressa:

[...] a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaura, signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação. O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados.

As iniciativas de atuação de educadores paulistas em outros estados definiam esse caráter de missão, retomando o mito do bandeirismo como expressão peculiar do paulista¹⁰⁶. Contudo, Rosa F. Souza questiona “[...] até que ponto, essa representação de excelência e modernidade não serviu como prática discursiva para justificar as propostas de reforma e a atuação modernizadora dos governos de alguns estados?” (2011, p.129). A autora procura problematizar essa condição propalada pelos educadores paulistas, e utilizando-se das proposições de Peter Burke (2007), encerra seu artigo com o seguinte questionamento

As considerações tecidas neste texto servem como uma observação cautelar para os pesquisadores interessados na história do ensino primário de modo a não se deixarem seduzir pelas representações entusiásticas em torno dos grupos escolares e da educação paulista como referência. Afinal, o sucesso dessas instituições não estaria assim na força de sua representação como escola modelar? Não estaríamos, pois, diante de um exemplo da difícil separação entre tradição e inovação de que nos fala Peter Burke, em que, ‘às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações?’ (SOUZA, 2011, p.140).

Mennucci pode ser considerado um desses expoentes que visavam a manutenção do estatuto do paulista como portador do espírito bandeirante. Esse sentimento é

¹⁰⁶ Rosa Fátima Souza também argumenta que “Desse modo, pode-se dizer que o bandeirismo paulista foi transposto para a educação reafirmando os mesmos princípios norteadores da construção histórica regional que no final do século XIX erigiu os bandeirantes como sinônimos do empreendedorismo dos paulistas — homens de liderança, desbravadores destemidos, modelos de virtude e heroísmo — e converte a “epopeia bandeirante” numa narração que vincula a história de São Paulo como expressão da história nacional” (2011, p.137).

encontrado ainda hoje em frases de domínio público como: “São Paulo, a locomotiva do Brasil”, essa condição de ser o polo inovador e modernizante é uma expressão de uma tradição cultural. No contexto das políticas educacionais do começo do século XX, ao retomar a contenda entre Renato Jardim e Sud Mennucci, observa-se que esse último construiu uma defesa do ensino paulista. Mesmo quando seu contestador apontava diversos atrasos no modelo educacional de São Paulo, o educador ruralista continuava a elogiar e dizer que a produção educacional do estado era uma obra superior, fruto da inteligência paulista.

Na *Revista do Professor* essa tradição é recorrentemente atrelada ao ruralismo defendido por Mennucci. Em quase todos os textos do periódico em que o ensino rural é tratado, fica também ressaltado que essas propostas são de um educador paulista, um continuador da tradição bandeirante existente no estado.

Tal fato evidencia-se no artigo assinado por S. Paixão, no qual diz

E assim como na Paulicéia partiram, outrora, os destemidos bandeirantes para, em busca de esmeraldas verdes, afastarem 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 um ‘facies’ todo ‘species’ à educação do sertanejo, o ‘brasileiro da gema’, que nos campos, nas matas e nas caatingas, sem conforto, sem educação e sem meios, procura elevar o nome deste colosso que lhe serve de berço (REVISTA DO PROFESSOR, nov. 1939, p.19)

Ao final desse artigo, há uma indicação de que ele foi escrito em Fortaleza, ou seja, esse ideal bandeirante era disseminado e aceito até em outros estados.

Além da manutenção da tradição bandeirante, nota-se que a linha editorial da revista fazia uma defesa da ruralização do ensino. Mennucci assinava diversos textos sobre essa temática, outros vinham sem autoria, como se fossem do editorial, mas o interessante é que há um grande volume de textos em defesa dessa concepção educacional assinada por outros indivíduos. Contudo, a revista era dirigida justamente pelo educador e é muito difícil encontrar um artigo sobre ensino rural em que o nome dele não seja citado.

A revista constituiu-se como um polo disseminador das propostas políticas e educacionais de Mennucci e ele, como diretor do periódico, fazia com que seu nome aparecesse com maior frequência aos olhos dos leitores da *Revista do Professor*. Vale

lembrar que esse periódico era distribuído gratuitamente aos associados do CPP e que segundo Mennucci em 1935 havia 4.000 sócios (MENNUCCI, 1935, p.53)¹⁰⁷.

Havia muitos elogios à figura de Mennucci, tal como no o artigo *O que fiz e pretendia fazer* (homônimo ao livro de Sud Mennucci) de Lamartine F. Coimbra, então diretor do Grupo Escolar ‘Francisco Martins’ da cidade de Franca. O diretor assinalou que ao deparar com este livro, imaginava que estaria se aproximando apenas de um relato de desculpas de alguém que cometeu um erro. Coimbra alega que buscava entender os motivos de Mennucci ter encabeçado determinadas mudanças da instrução pública de São Paulo. No entanto, após a leitura, o autor afirmou que as críticas feitas ao intelectual eram injustas, pois, para ele, o educador tinha um projeto político-pedagógico que realmente pretendia promover uma mudança em prol da ruralização do ensino (REVISTA DO PROFESSOR, abr. 1934b, p.7). Na mesma edição há um outro texto escrito por Alberto Assis (1934b, p.25–26), em que apontava para a mesma questão, dizendo que os leitores deveriam dar mais atenção ao livro *O que fiz e pretendia fazer* para entender a atuação de Mennucci na direção do ensino. Essa ação era recorrente, outros autores escrevem sobre as obras do educador paulista, aconselhando sua leitura para melhor entendimento dos acontecimentos verdadeiros. Outras obras receberam enaltecimentos, como no artigo *A Crise Brasileira de Educação* de Dr. A. Ervêu Bettarelo, inspetor escolar. Bettarelo fez um resumo da obra de Mennucci, referendando-a como uma importante leitura para os professores (REVISTA DO PROFESSOR, jun./jul. 1934d, p.35–36).

Por vezes, o próprio Mennucci escrevia, como no caso do texto *Um país que entendeu* (REVISTA DO PROFESSOR, jun./jul. 1934d, p.35–36). Ele defendia que para o campo revigorar-se deveria existir uma disseminação dos avanços materiais nas zonas rurais, apontando que o rádio seria um importante veículo na colaboração da fixação do homem à terra, pois representava um profícuo meio para diminuir a distância entre os homens e abrandar o sentimento de solidão existente no campo. O educador encerra o artigo dizendo que “[...] não nos iludamos, a ruralização do ensino, levada a seu auge, acabará mudando até o sentido da civilização” (REVISTA DO PROFESSOR, jun./jul. 1934d, p.36).

¹⁰⁷ Em 1934, na primeira edição da *Revista do Professor*, Mennucci exibiu que o CPP tinha aproximadamente 6.000 associados (REVISTA DO PROFESSOR, mar. 1934a, p.20). O centro passou por algumas crises da década de 1930, o que justifica a diminuição de seus integrantes (VICENTINI, 1997).

Outros textos tratam de assuntos presentes no plano de implementações das ações ruralistas. Por exemplo, há dois artigos nos números 3 e 4 de 1934 com o título *Sericultura na Escola* assinados por Vitor Caruso. Esses artigos ensinam como criar na escola o bicho-da-seda, cabe lembrar que o seu cultivo foi um dos objetivos colocados pela *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* para os clubes agrícolas escolares de Belo Horizonte.

A *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* recorrentemente era citada por autores que tratavam do ruralismo. No artigo *Problemas Rurais do Brasil*, contém transcrita uma conferência proferida por Alberto Saboia Lima em uma Semana Ruralista na cidade de Itanhandu, Minas Gerais. Lima exalta a SAAT ao proferir:

Permite-se me dizer-vos todo sentimento que esta reunião em mim desperta, como um ato de sadio patriotismo. A Sociedade dos Amigos de Alberto Torres não sente o regozijo do orgulho satisfeito por ver compreendido o seu esforço desinteressado pelo povo e a terra! (REVISTA DO PROFESSOR, out./nov. 1934g, p.15).

Lima em sua conferência assinala a condição sofrida da vida no campo e também diz que “formar o homem nacional é o primeiro dever do Estado Moderno; ensina-nos Alberto Torres, acrescentando que ‘todo o problema da vitalidade de uma nação depende do esforço por criar e cultivar o homem são e útil’” (REVISTA DO PROFESSOR, out./nov. 1934g, p.16).

A revista expunha em suas páginas diversas ações da SAAT, como é o caso do Primeiro Congresso Brasileiro do Ensino Regional ocorrido no final de 1934 na capital baiana. O oitavo número do periódico foi inteiramente dedicado ao relato do evento, indicando que esse congresso seria uma pedra angular no debate sobre ensino rural. O “1º Congresso de Ensino Regional, realizado no estado da Bahia, teve como temática ‘Como organizar a escola regional nos moldes de uma comunidade total de vida e de trabalho’” (PEREIRA, PINHEIRO, 2013, p.95). Segundo consta na revista, o evento foi organizado pela SAAT com apoio do Ministério da Educação e governo baiano. O editorial da *Revista do Professor* expõe que o objetivo do encontro era discutir novos rumos para educação nacional, desvinculando da cultura de cópia de modelos estrangeiros, produzindo uma nova abordagem para a educação brasileira, assim a

[...] reunião memorável cuja influência direta e imediata sobre o destino do Brasil, através da reorganização do seu ensino rural, se fará dentro de curto prazo, talvez inferior a um decênio, cumprindo-se assim o vaticínio que o ilustre sociólogo Oliveira Viana fizera ao julgar 'A Crise Brasileira de Educação' da autoria de nosso diretor, o professor Sud Mennucci (REVISTA DO PROFESSOR, jan. 1935a, p.4).

O editorial da revista ressalta que dedicou a edição integralmente para tratar do Congresso, pois a imprensa paulista não dera a devida atenção ao evento. Apontava que uma das maiores delegações foi a de São Paulo, que enviou duas comissões, uma oficial, capitaneada por Almeida Junior, e outra convidada pela SAAT, que era composta por Sud Mennucci, sua esposa e a professora Noêmia Saraiva Mattos Cruz. Dentre os diversos nomes esteve presente Dr. Joaquim Moreira de Souza, diretor da Normal Rural de Juazeiro. Segundo a revista Sud Mennucci foi elogiado por quase todos os palestrantes, como o principal nome da defesa de uma educação rural. Nesse sentido, Joaquim Moreira de Souza afirmava que a fundação da Escola Normal Rural de Juazeiro era filha espiritual de Mennucci. O projeto, dizia Souza, foi inspirado nas leituras dos livros escritos pelo educador paulista.

É notável destacar que em algumas palestras Sud Mennucci falava em nome da SAAT, exibindo uma profícua relação entre sociedade e o intelectual. A revista termina com a descrição do congresso, tecendo elogios a Mennucci, criando um cenário no qual o educador triunfara.

Torna-se evidente que uma das ações da revista era valorizar a figura do educador ruralista. Tal fato chega ao ponto do periódico publicar poemas em homenagem a Sud Mennucci, um exemplo é a poesia *Bélo Futuro* de Helvidio Gouvêa que diz:

Cabe-me aqui lisonjeira sorte/ de apresentar-lhes carinhosamente/
quem a visita hoje nos faz, gentil:/ É Sud... mas provando que tem
norte/ vem estudando Mennucci... osamente/ o problema do ensino no
Brasil!/ Ruralizar a escola- é o seu problema!/ Rumo ao Campo!- É a
medida Salvadora [...] (REVISTA DO PROFESSOR, jun./jul. 1935d, p.5).

O periódico também tratava de outros assuntos relacionados com Mennucci, na sexta edição há um texto informando que o CPP indicava Thales de Andrade para a eleição constituinte de 1934. Os argumentos defendiam que o magistério paulista precisava de um representante na plenária para discutir a nova Constituição. Thales de

Andrade era parceiro de Mennucci, os projetos do Clube Agrícola Escolar comprovam essa união.

A revista representava um ponto importante para disseminação das propostas de Mennucci e também, tal como seus livros, um espaço de *comunicação do discurso político*. Em diversos textos os projetos práticos para ruralização são retomados, ou seja, os Clubes Agrícolas Escolares, as Escolas Normais Rurais e as Escolas Rurais aparecem em diversos artigos, sempre de maneira elogiosa. Mennucci escrevia na revista, mas aproveitava-se do editorial e dos outros autores para exibir uma disseminação de sua proposta. A multiplicidade de vozes que os vários artigos em defesa da ruralização do ensino tinham, colaboravam para a divulgação da figura do intelectual.

Entretanto, mesmo utilizando estratégias de exposição pública, com a construção de uma carreira política importante e com uma proposta educacional que surgia como uma vertente alternativa para o cenário educacional, Mennucci permaneceu, por muito tempo, como um sujeito pouco conhecido na historiografia da educação. Apenas recentemente alguns trabalhos começaram a retomar sua atuação no cenário educacional no começo do século XX. Contudo, algumas dúvidas persistem, tais como: Mennucci foi representante de uma única linha de pensamento sobre educação rural no período? Havia outras propostas educacionais no período? Quais motivos levaram Mennucci a não figurar entre os grandes nomes da educação no país? Alguns desses questionamentos serão as balizas do próximo capítulo.

3. A EDUCAÇÃO RURAL: ENTRE O NOVO E O ARCAICO

A suposta existência

*Como é o lugar quando ninguém passa por ele?
Existem as coisas sem ser vistas?
O interior do apartamento desabitado?
A pinça esquecida na gaveta?
Os eucaliptos à noite no caminho três vezes
deserto?
A formiga sob a terra no domingo?
Os mortos, um minuto depois de sepultados?
E nós, sozinhos no quarto sem espelho?
[...]
Carlos Drummond de Andrade*

O presente estudo desenvolveu-se até aqui procurando refletir alguns aspectos sobre a trajetória de Sud Mennucci. Para tanto, resumidamente, já foram pesquisadas as experiências profissionais do educador na década de 1920 e os aspectos teóricos e políticos que sua defesa ruralista adquiriu após 1930. Neste capítulo algumas considerações sobre o intelectual serão encaminhadas por um cenário de enfrentamento entre opiniões distintas. Nesse sentido, serão desveladas outras propostas sobre educação rural, para melhor entender como Mennucci se inseriu no debate educacional. Pretende-se refletir também sobre as discussões historiográficas relacionadas às questões educacionais do começo do século XX.

3.1 A Educação Rural e suas variações

No debate político e educacional ficou evidente que Mennucci almejou colocar-se na cena pública como o representante das propostas sobre a ruralização do ensino. Nesse mesmo ímpeto, destacaram-se também outros intelectuais que contemporaneamente abordaram em suas obras a perspectiva rural de ensino, tais como: Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Noêmia Saraiva de Matos Cruz, Marieta Aguiar e Ruth Ivoty Torres da Silva¹⁰⁸.

No entanto, entre esses sujeitos, havia distinções nas perspectivas educacionais. Alguns deles defendiam propostas semelhantes às de Mennucci e nesses

¹⁰⁸ “Ruth Ivoty nasceu em 1913, em São Borja, município do Rio Grande do Sul. Ao longo de sua vida profissional, preocupou-se com a educação rural no Rio Grande do Sul. Participou de cursos na Sociedade Amigos de Alberto Torres, no Rio de Janeiro, foi técnica em educação do Centro de pesquisa e Orientação Educacional, chegando ocupar o cargo de Superintendente do Ensino Rural” (ALMEIDA, GRAZZIOTIN, 2013, p.133).

casos a convivência e o amparo em locais comum, tal como a *Sociedade de Amigos de Alberto Torres*, representam indícios dessa aproximação. Noêmia Cruz é um exemplo dessa situação, ela foi uma das primeiras mulheres a defender a ruralização da educação nos anos de 1930, também foi a primeira diretora do Grupo Escolar Rural do Butantã, sua trajetória profissional pode ser apreendida como uma expressão de aproximação aos ideais da SAAT. Tal fato evidencia-se quando Noêmia Cruz foi convidada a pedido da própria SAAT para comparecer no Primeiro Congresso Brasileiro do Ensino Regional, realizado na Bahia em 1934 — nesse congresso, em companhia de Mennucci, compôs a delegação não oficial de São Paulo no evento.

Essa semelhança também pode ser encontrada em Marieta Aguiar, autora do livro *A escola Rural em Minas Gerais (1928–1938)*, na qual reflete sobre o sistema de funcionamento escolar mineiro, a autora articula que “[...] passando os olhos sobre o horário estabelecido pelo R. E. P. de Minas Gerais, publicado em 1928 e ainda em vigor” (AGUIAR, s/d, p.7) encontrou alguns problemas, pois “o programa da E. Rural não pode ser o mesmo do G. Escolar, onde cada professora trabalha 4 horas” (AGUIAR, s/d, p. 7). Em relação à sigla R.E.P., Cleide Maria Maciel de Melo (2010), ao pesquisar sobre o processo de escolarização em Minas Gerais, apontou que foi aprovado um Regulamento da Educação Primária (REP) em 15 de outubro de 1927, através do decreto n. 7.970. Nesse período era Francisco Campos quem estava à frente da direção do ensino de Minas Gerais, ele é referendado pela historiografia como autor de uma das reformas educacionais que condiziam com a expressão de um projeto escolanovista na década de 1920. Aguiar critica esse regulamento e diz que

[...] o Programa do Ensino Primário de M. G., obra, aliás, de notável valor e que é um ótimo guia de orientação para uma professora dos Grupos ou E. Reunidos, apresenta uma lamentável lacuna quando trata da E. Rural (AGUIAR, s/d, p.7).

Para consolidação da Escola Rural, afirmava a necessidade de um projeto educacional diferenciado adaptado a realidade singular do campo. Assim questionava que

[...] a maioria das professoras rurais não recebe nenhuma orientação direta e tem urgente necessidade de um programa especial, com orientação, lições e modelos. Não poderá o Governo do Estado imitar o exemplo de S. Amigos de Alberto Torres que através dos Clubes Agrícolas traz à Escola Rural uma nova vitalidade? (AGUIAR, s/d., p.7–8).

Aguiar retoma a SAAT como uma instituição que promoveria ações adequadas para a educação no campo.

Já Ruth Ivoty Torres da Silva, de acordo com Doris Almeida e Luciene Grazziotin (2013), frequentou alguns cursos oferecidos pela SAAT e escreveu o livro *A Escola Primária Rural* (1951) que teria como objetivo ser um instrumento para docência nas escolas rurais. Segundo as autoras, Ruth Silva apresentou em sua obra algumas queixas sobre os problemas educacionais e as diferenças que existiam entre a realidade do campo e da cidade.

Sud Mennucci, como já mencionado diversas vezes, manteve uma profícua relação com a SAAT e sua proposta educacional coadunava com as concepções defendidas nesse espaço. Entretanto, Mennucci argumentava que essa Sociedade havia se inspirado nos movimentos ruralistas iniciados em São Paulo, expondo, dessa forma, que esse estado estaria na vitrine do país como exemplo para as propostas educacionais e que esses projetos haviam sido elaborados por pensadores daquela localidade, tais como ele próprio.

O educador propunha como solução para os problemas educacionais a manutenção do ensino para as zonas rurais e a existência de uma diferenciação entre a cidade o campo, apoiando assim uma concepção multifacetada para o ensino. Dessa maneira, escrevendo em 1935, ele fez um balanço sobre o cenário educacional ruralista em São Paulo, argumentando que

[...] um decreto da Secretaria da Educação e da Saúde Pública, autorizando a diferenciação dos tipos de ensino, em favor dos meios agrícolas, uma organização, em formação — os Clubes do Trabalho — na Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio, visando, num plano gigantesco, o alteamento do nível cultural de todos os obreiros e aperfeiçoando os métodos de trabalho, principalmente, no ramo da agricultura; um entusiasmo novo em todas as instituições oficiais pela ruralização já não apenas do ensino, mas do próprio Estado (MENNUCCI, 1935, p.78–79).

Essa concepção de diferenciação dos tipos de ensino era um tema em debate no cenário político desde o começo da República. O grupo dos reformadores, inspirados nos ideais escolanovistas, diferentemente de Mennucci e de tantos outros sujeitos, sustentava um projeto que visasse a instalação de uma escola nacional única. Essa interpretação sobre a escola pode ser apreendida já no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) que expressava

[...] a ‘escola única’ se entenderá, entre nós, não como ‘uma conscrição precoce’, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (MANIFESTO, 1932 *Apud* MIGUEL et al., 2011, p.475).

Como também que

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas consequências. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada ‘uma só’ a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação (MANIFESTO, 1932 *Apud* MIGUEL et al., 2011, p.476–477).

Marta M. C. Carvalho (1988, 1989) afirma que a defesa desse grupo em prol da “construção da escola nacional” representava um entendimento da escola como sendo instrumento de propulsão, construção e disseminação de um projeto de coesão e união nacional. Esse tema foi uma das principais características que diferenciavam Mennucci e os reformadores escolanovistas. Mennucci se colocava na cena pública, contrário aos reformadores, um fato que atesta esse posicionamento aconteceu após sua gestão na direção do ensino, quando apresentou algumas críticas ao seu antecessor, Lourenço Filho. Isso ocorreu quando o educador ruralista, em tom irônico, discorrendo sobre a demissão dos professores leigos da gestão anterior a dele proferiu “isso foi na administração revolucionária de 1931. [...] Com a dispensa e com a nomeação dos diplomados, voltamos a odisseia antiga” (MENNUCCI, 1935, p.50).

É importante destacar, porém, que dessas disputas de Mennucci com alguns intelectuais que pertenceram ao movimento reformador, as oposições não eram plenamente antagônicas. Isso é perceptível no caso da valorização dos apontamentos feitos pelo sociólogo carioca Alberto Torres. Mennucci, que participou de uma sociedade em que Torres era o patrono, o referenciava em praticamente todos os textos

como o ideólogo do ruralismo brasileiro, o legitimava como defensor de uma proposta para organizar o Brasil tendo o campo como foco de desenvolvimento. Contudo, o sociólogo também era referendado pelos reformadores, tanto que seu nome foi citado três vezes no Manifesto de 1932.

No Manifesto o reconhecimento de Torres ocorre na aceitação das propostas feitas pelo sociólogo em relação a uma organização do Brasil que valorizasse a constituição de uma unidade cultural e uma política nacional. O interessante é que mesmo referenciando o sociólogo, pode-se observar uma distinção nas formulações educacionais de Sud Mennucci e, por exemplo, Fernando Azevedo, o redator do manifesto. Nesse jogo de aproximações e distanciamentos, Azevedo produziu uma palestra em 1933 na qual o foco foi criticar uma determinada corrente de educadores que defendiam a ruralização do ensino, dessa maneira, exibiu quais os pontos de distanciamento existiam entre eles.

3.2 Fernando de Azevedo e a crítica ao movimento “rumo ao campo”

Provavelmente uma das primeiras vezes que Azevedo tratou sobre a temática da educação rural foi no famoso Inquérito de 1926, organizado pelo jornal *Estado de S. Paulo* que se transformou no livro *A Educação Pública em São Paulo*, publicado em 1937. Na introdução do livro o autor indica que

As escolas, localizadas em zonas agrícolas, com campos de experimentação; na praia, em zonas de pesca, ou em meios francamente industriais, deviam todas, sem perderem a sua unidade substancial, organizar-se em conformidade com o ambiente a que são chamadas a servir. Instaladas, segundo este princípio de adaptação às necessidades regionais, está claro que, sobre sua função elementaríssima de alfabetizar, se transformariam num instrumento de progresso econômico, de fixação das populações o campo ou do litoral, (combate ao urbanismo), não só despertando o gosto pelas atividades dominantes na região a que servem, como influindo sobre essas atividades centralizadas nos seus caracteres mais originais e mais suscetíveis de educação. Ora, as nossas escolas rurais, sem hortos para experiências e sem elementos apropriados ao serviço que poderiam e deveriam prestar, tomam o nome, como se sabe, em contraposição às urbanas, ‘exclusivamente’ por serem instaladas nas zonas agrícolas [...] (AZEVEDO, 1937, p.39).

E especificamente para a educação rural dizia da necessidade de instalar em São Paulo as

[...] escolas normais rurais, para atenderem à necessidade da formação do professorado rural, não cogitaram os legisladores, a cuja aprovação não subiu ainda o projeto que atacasse em cheio o problema das normais. Essas, as que existem, sem laboratórios para experiências pedagógicas, sem material didático, atual e suficiente, falharam, não por culpa dos professores, na sua maioria dedicados e competentes, mas pela organização do curso, na sua sobrecarga estafante de disciplinas e na falta de correspondências íntima com sua natureza profissional (AZEVEDO, 1937, p.39–40).

Algumas informações dessas passagens são importantes destacar, Azevedo argumentava sobre a existência de uma adaptação das escolas ao meio em que elas estavam instaladas, mas sem perder uma certa *unidade substancial*. Essa defesa foi reiterada diversas vezes durante sua trajetória político-educacional. O outro ponto importante é que Azevedo exibiu a ideia de se ter uma Escola Normal Rural, o que significa entender que tal proposta já era discutida, no mínimo, 8 anos antes da implementação da primeira Escola Normal Rural de Juazeiro em 1934. É pertinente observar que Mennucci parecia argumentar em suas obras que este projeto era de sua autoria, o que indica um possível aproveitamento político por meio de uma apropriação.

No entanto, existia ainda um outro tema por de trás da produção do inquérito, pois, como já foi exposto, ele representou uma ação conjunta de insatisfeitos com a gestão de Pedro Voss na diretoria de ensino de São Paulo. Sendo o inquérito um meio público para criticar plenamente a gestão de Voss, o tema da educação rural necessariamente tornou-se um dos focos a ser debatido, pois, como já foi tratado, o então diretor da instrução pública destituiu em sua gestão o funcionamento das escolas rurais reunidas.

Mennucci esteve entre os diversos intelectuais entrevistados pelo inquérito do jornal Estado de S. Paulo. Interessante observar que em suas respostas já era perceptível um posicionamento, ainda que insipiente, frente aos projetos educacionais que o intelectual paulista defendeu em sua trajetória política. Assim, nota-se um posicionamento favorável a educação rural e contrário ao ensino gratuito e único.

É válido também ressaltar que no período em que o educador ruralista respondeu ao inquérito, ele mantinha uma relação positiva com Fernando de Azevedo, mas essa afinidade se alterou com o passar dos anos, transformando-os posteriormente em opositores. Contudo, já em 1926, era possível traçar algumas diferenças entre os

dois, na descrição feita por Fernando Azevedo para apresentar Mennucci ao público leitor do Inquérito, foram empregadas as seguintes palavras:

O depoimento do Sr. Sud Mennucci, a que não faltaria, por esta forma, a base das observações pessoais, teria, porém, de revestir esse particular interesse que provém, nos seus trabalhos, do gosto de encarar, de pontos de vista novos, os assuntos submetidos à sua apreciação. 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. Na página que nos enviou, o assunto é tratado com uma tal segurança que nos obriga a refletir, enquanto nos faz sorrir a ironia calma com que aprecia, sob um ar de displicência, a mentalidade que não cabe na pele, de satisfeita com as maravilhas da instrução (AZEVEDO, 1937, p.109).

Quando Azevedo diz: *As suas palavras porventura nem sempre exprimirão para todos a inteira verdade da doutrina, mas sempre a ‘sua’ verdade*; há uma intenção de expor Mennucci como um sujeito que caminhava em uma direção mais pessoal e não inteiramente correlacionada com a doutrina — pode-se elucubrar que doutrina para Azevedo esteja relacionada aos preceitos educacionais que estavam em voga naquele período, provavelmente o movimento escolanovista.

Diversos intelectuais participaram desse inquérito, alguns deles estiveram presentes na reforma educacional de Sampaio Dória em 1920. Assim, Azevedo promoveu em seu inquérito apresentações a outros integrantes da cena educacional que responderam também o documento, em alguns casos, essa ação foi realizada com mais apreço do que para Mennucci. Por exemplo, para apresentar Renato Jardim, Azevedo diz:

Tanto mais quanto, arredado do magistério, longe de descansar sobre sua folha de serviços, o distinto professor se vem destacando pelo desinteresse e pela pertinácia com que tem posto sua pena em defesa de ideais hoje, mais do que nunca, feridos ou maltratados (AZEVEDO, 1937, p.56).

E mais efusivo ainda foi com Lourenço Filho:

Na resposta com que hoje entra no debate o Sr. Lourenço Filho, desenha-se nitidamente uma orla dos novos horizontes que

pretendemos abrir, em nosso questionário, lembrando a necessidade de colocar o ‘problema da educação’ em face dos novos problemas sociais. De um alto idealismo equilibrado por um espírito pragmático que não perde o contato com a realidade, o Sr. Lourenço Filho sentiu, na sua plenitude, o mundo de sugestões palpitantes sob dois quesitos em que (são palavras suas) ‘tocamos com o dedo o coração mesmo das ideias educativas vencedoras no momento’ (AZEVEDO, 1937, p.129).

Nessa passagem, quando Azevedo diz: *uma orla dos novos horizontes que pretendemos abrir* fica indicada uma aproximação de projeto educacional entre os dois.

Mesmo mantendo algumas e devidas distinções entre os participantes, o inquérito representava também a expressão política de um grupo, movido pelo mesmo ideal de se posicionar contrário à Pedro Voss. Porém essa relação de grupo foi se fragmentando com o passar dos anos, tal fato é notável nessa pesquisa, principalmente em relação a Mennucci. Esse distanciamento nos anos que seguiram o inquérito foi motivado por diversos fatos que criaram um estremecimento entre o ruralista e os tais escolanovistas, dentre esses fatos pode-se destacar: o rompimento de Mennucci com Azevedo e o projeto reformista do Distrito Federal em 1927; Mennucci entrou em debate com Renato Jardim em 1929, um conflito que beirou a ofensas pessoais; o educador ruralista substituiu Lourenço Filho na direção do ensino de São Paulo em 1931, em um momento de tensões políticas no estado, promoveu uma reforma que visava revogar algumas propostas do seu antecessor; e principalmente em agosto de 1933, Mennucci substituiu o próprio Fernando de Azevedo na direção de ensino de São Paulo, nessa gestão o educador promulgou o decreto n. 6.047 em que apontava para a consolidação prática de ações em favor da educação rural. Nesse decreto, pela primeira vez, Mennucci oficializou sua intenção em instalar a Escola Normal Rural, a Escola Rural e o Clube Agrícola Escolar. É provável que esse cenário tenha colaborado para um distanciamento e também uma oposição entre Mennucci e Azevedo.

Provavelmente a substituição por Mennucci na direção do ensino, tenha incentivado Azevedo a proferir no dia 17 de agosto de 1933, no Rio de Janeiro — apenas dois antes da publicação do decreto de Mennucci n. 6.047 — a palestra *O Problema da Educação Rural*¹⁰⁹. O tema central do discurso foi criticar algumas

¹⁰⁹ Essa palestra foi publicada posteriormente no livro *A educação e seus problemas* 1946. Segundo Rosa Fátima e Virgínia Ávila (2014) essa conferência foi proferida em um evento que Mennucci estava presente. Nessa pesquisa não consegui confirmar essa afirmação, apenas que dois meses antes Mennucci proferiu a convite da SAAT no salão nobre da Escola de Belas Artes uma palestra denominada *Guerra à*

propostas ruralistas que eram disseminadas por intelectuais da época. Em sua primeira frase já fica exposto o que pretendia abordar: “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, 1946, p.49).

Azevedo foi profundamente crítico a uma determinada linha de pensadores que defendiam a educação rural. Sem apontar nomes, define quem são seus interlocutores:

A política do 'rumo ao campo' que entre nós tem surgido, em correspondência com os fenômenos periódicos de depressão econômica, apresenta-se sempre sob formas e aspectos dessas 'ideias inovadoras', de que o misticismo primário vem constituindo quase toda a literatura política do país. Vaga e divagante, essa política pseudo-realista, irradia ora das altas esferas do poder público, ora de setores educacionais, nunca chegou a criar um 'clima de reflexão', capaz de despertar a consciência do problema e da necessidade de resolvê-lo. Não raro a ideia de 'rumo ao campo' quando não rompia, na literatura provinciana, com uma ingênua espontaneidade, da nostalgia das fazendas ou do interesse sentimental pelas populações rurais, não passava de uma bandeira política a cuja sombra se acolhiam, em horas incertas, homens à procura de votos ou de um programa de ação (AZEVEDO, 1946, p.47–48).

Vale recordar a passagem de Sud Mennucci em seu livro *A Crise Brasileira de Educação*, no qual diz

[...] no meio dos nossos ditirambos a vida rural, de nossas palinodias ao 'rumo à terra', de nossos versos eloquentes e bombásticos ao 'sertão em flor', de nossa grita, de nossos alarmes, de nossas tiradas bíblicas contra o êxodo dos campos. Mas, na elaboração das leis, na constituição de nossa disciplina social, é sempre a cidade que leva melhor. Toda organização de nossos serviços públicos ou de utilidade coletiva é feita e processada à revelia da zona rural e como se ela não existisse (MENNUCCI, 1934, p.52).

Parece existir uma correlação entre *política do 'rumo ao campo'* com *nossas palinodias ao 'rumo à terra'* de Mennucci. Azevedo vai criticar enfaticamente esse grupo, mesmo considerando-os como uma linha política e reflexiva sobre a educação.

Azevedo utilizando-se de diversos teóricos apontava que as ideias de fixar o homem na terra defendida por esses pensadores era uma atitude contra a natureza social

Zona Rural, nesse mesmo evento Celso Kelly, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo também palestraram (MENNUCCI, 1934, p.229-273).

dos homens, já que em sociedade desenvolvidas afloram a capacidade de movimento ao invés de fixação. Dessa maneira, dizia que

O êxodo das populações rurais, em que se desfecha essa luta dramática do homem contra o meio, provém, de fato, da vitória do interesse econômico, que é uma das causas da mobilidade dos grupos, sobre o sentimento do torrão natal; do atrativo do bem-estar e de maiores perspectivas de proveitos matérias [...] (AZEVEDO, 1946, p.46).

Argumentava que era a cidade que proporcionava tais avanços sociais, a conglomeração urbana, seria fruto de um desenvolvimento das capacidades do homem. Apontava como problema não o êxodo rural, mas sim o desnível de conforto existente entre os dois meios. Em relação à educação, defendendo o ideal de escola única para o Brasil, Azevedo questionava:

Se existem, porém, essas duas mentalidades, rural e urbana, tão tipicamente diferenciadas que chegam frequentemente a contrapor-se, a que deve tender a educação, como processo social, senão a apagar essas diferenças pela assimilação ou integração? (AZEVEDO, 1946 p.65).

Embora tenha desferido diversas críticas ao movimento ruralista, principalmente em relação ao ideal de fixar o homem na terra e de criar uma estrutura de ensino dual, o reformista defendeu, de certa maneira, como solução, algumas ideias próximas as de Mennucci. Azevedo argumenta que para o êxodo rural fosse reduzido, o campo deveria receber uma infraestrutura que o aproximasse aos confortos materiais oferecidos na cidade. Assim, propõe a disseminação de estradas, rádios, escolas e professores com formação complementar para o meio (ressalta-se que não é uma formação singular, específica e distinta do restante do país) e tantos outros avanços existentes já no meio urbano. Defendia, também, a elevação das mentalidades rurais ao nível da urbana, mas que essa elevação não fosse somente uma possibilidade do indivíduo mudar-se para cidade. O problema seria instruir a população rural de tal modo que esse trânsito entre o campo e a cidade diminuísse naturalmente, mas que não fosse uma imposição governamental proibitiva, que visassem impedir a mudança.

Nesse contexto, se na teoria havia muita diferença entre os ideais em que cada intelectual se apoiava, na prática não existiam tantas distinções. Mennucci

argumentou em suas obras a necessidade de elevação do nível cultural e social do campo, principalmente no tocante aos avanços materiais.

Dessa acusação o que se destaca na proposição de Fernando de Azevedo são os argumentos utilizados para desqualificar o movimento educacional ruralista. Pode-se notar que houve dentre eles, três principais focos de crítica, sendo: a defesa rural educacional tinha interesses políticos e pessoais, era permeada por uma literatice que beirava ao misticismo e, por último, em consequência, não havia como base uma proposição reflexiva e científica. Em suma, Azevedo dizia que o ruralismo não considerava as novas percepções que buscavam a verdade da ciência como objetivo final.

Sobre essa estruturação discursiva utilizada por Azevedo, a pesquisadora Marta M. C. Carvalho é quem melhor vem debatendo sobre o tema, principalmente em relação à dualidade produzida pelo autor em seus discursos que antagonizava o *novo* e o *velho*. É por essa entrada que as discussões de Azevedo e o local destinado a Sud Mennucci na historiografia da educação serão aqui situadas.

3.3 (Re)politizando um discurso: História da Educação e o debate historiográfico

Fernando de Azevedo ocupou lugar de destaque no cenário político e educacional do Brasil. Conforme Décio Gatti Júnior,

“[...] sua obra *A Cultura Brasileira*, publicada pela primeira vez em 1943, consolidou uma certa maneira de ver o passado educacional brasileiro, que só recentemente começou a ser questionadas [...] por alguns historiadores da educação” (GATTI JÚNIOR, 1996, p.53,54).

Essa forma de ver o passado relaciona-se com uma interpretação singular que Azevedo fazia de sua realidade.

Marta M. C. Carvalho tem, em sua trajetória acadêmica, refletido sobre alguns desses traços interpretativos proferidos por Azevedo, problematizando como a historiografia ainda reproduz suas concepções analíticas. Carvalho questiona se

Não estaria o campo de pesquisa excessivamente demarcado pela narrativa de Azevedo? Não tem ele funcionado como espécie de pano de fundo, sobre o qual se configuram os objetivos de investigação? Sua ênfase às disposições legais, que teriam garantido a constituição de um sistema nacional de ensino, não tem desviado a investigação de

temas mais aptos para elucidar a história da escola brasileira na República? Qual teria sido, por exemplo, o impacto da prática da geração de educadores que atuou nas décadas de 20 e 30 — incluindo-se nela os militares católicos — na constituição dos saberes produzidos na escola e sobre ela? Quais seriam as consequências, para o conhecimento da escola brasileira se nos dispuséssemos a percorrer a zona de perigo referida por Azevedo, resgatando não apenas os termos de um conflito, mas as práticas dos agentes nele envolvidos? (CARVALHO, 1989, p.32).

Em relação a essa zona de perigo, Marta Carvalho aponta que Azevedo indicava, em *A Cultura Brasileira*, que após a Revolução de 1930 surgiram diversas correntes de pensamento que serviam para confundir e promover uma pluralização das doutrinas educacionais. A pesquisadora afirma que Azevedo define uma abordagem para evitar essa zona perigosa. Assim, através da utilização da conceituação *novo* e *velho*, ele procurou criar uma nova interpretação em que as distinções educacionais fossem analisadas apenas por essas duas categorias. Para tanto Carvalho ressalta que

O interesse atual pela desmontagem dos procedimentos narrativos de ‘A Cultura Brasileira’ centra-se na avaliação de que a obra exerceu e exerce ainda um papel moderador na configuração da historiografia educacional brasileira, constituindo-se com o que venho chamando de ‘matriz azevediana’ (CARVALHO, 2012, p.101).

Essa *matriz azevediana* como Carvalho denominou, está sintetizada nessa passagem de *A Cultura Brasileira* quando trata do processo reformador educacional dos anos 1930: “essas campanhas de renovação escolar tiveram, nas suas origens e conservaram, em todo o seu curso, a oposição, que é um fato normal e constante em todas as sociedades, ente novos e velhos, entre tradicionalistas e renovadores” (AZEVEDO, 1943, p.401). Azevedo solidifica a crença de que houve nesse período apenas uma disputa em torno da educação que se resumia entre embates de *modernos* e *tradicionais*.

Procurando demarcar como esse discurso de Azevedo funcionava estrategicamente, Marta Carvalho aponta que o educador utilizou-se de uma abordagem retórica que traduzia o cenário educacional impondo uma indefinição de sentido. Tal compreensão é elucidada quando a historiadora diz:

É assim que procedimentos de seleção sintática e vocabular operam a indeterminação do significado das tensões das situações narradas e homogeneízam e unificam o movimento de renovação educacional

como ‘marcha resoluta do novo’. Operando tropologicamente seleções vocabulares e sintáticas, a narrativa de Azevedo compõe essa *marcha* por acumulação enumerativas das realizações que tautologicamente a demarcam. Para torná-la mais una, delimitada e nítida, a narrativa produz indeterminação ao redor dela. Assim, monta um cenário opaco que, por contraste, destaca o *novo* como a exemplaridade dos personagens e das ações que a condensam. Esse cenário opaco é ocupado pela indeterminação de todo tipo. Os perigos da radicalização do *novo* devem ser expelidos para as margens da sua *marcha resoluta*. Assim, a narrativa de Azevedo se apodera do *novo*, delimitando sua abrangência. Ela produz o fundo opaco do indeterminado para nele recortar a *obra de reconstrução educacional* unificada na plenitude vazia do *novo*. É na zona opaca — que a narrativa classifica como ‘perigosa’ — que são situadas e apagadas as formulações pedagógicas concorrentes que dividiam o movimento. O teor teórico e a dimensão política dessas formulações são apagadas (CARVALHO, 2012, p.100–101).

Essa estratégia de colocar as proposições educacionais concorrentes em uma zona opaca é notável para além de *A Cultura Brasileira*. Assim, na conferência sobre educação rural, em que o Azevedo critica o grupo defensor da política ‘rumo ao campo’, o autor indica que

Por menos que pareça, tratada quase sempre como um tema literário, com esse espírito romântico, cuja essência é a exaltação lírica e imaginativa da realidade e uma revolta contra o real, quando ele prejudica ou tende a refrear essa exaltação, essa questão primordial ainda permanece entre nós, indecisa e flutuante, em estado de nebulosa, sem pontos sólidos de ideias em torno das quais já se possa organizar a obra de educação das massas rurais (AZEVEDO, 1937, p.45–46).

Ao apontar um estado nebuloso no qual as propostas ruralistas se inseriam, ele a apresenta para o debate educacional como uma proposta incerta e sem sustentação. Essa estratégia de Azevedo, no entanto, ficou mais conhecida na proposição dualista entre novos e antigos que referendava a disputa entre escolanovistas e católicos. Esse foi um dos temas abordados no livro *A Cultura Brasileira*, motivado pelas disputas pelo comando da ABE na década de 1930. No entanto, “a oposição tradicionalismo X renovação é alçada a categoria explicativa principal, senão exclusiva, dos embates que então se verificam [...]” (CARVALHO, 1998, p.29).

Desse modo, estrategicamente, no debate educacional Azevedo apresenta uma argumentação que introduz ao grupo, denominando como *velho* ou *conservador*, diversos segmentos distintos, ou seja, ele constrói uma narrativa em que seus opositores representam em conjunto um retrocesso educacional. Ao afirmar esse panorama,

colocava seu grupo como pertencente ao campo do *novo* e *moderno*, que propiciaria melhorias profundas na educação do Brasil. Naquele contexto histórico:

[...] modernizar significava alterar as estruturas arraigadas no sistema educacional que refletiam, em grande parte, o poder exercido pela Igreja Católica sobre a educação escolar e a formação espiritual do povo brasileiro desde o período colonial (XAVIER, 2004, p.31).

Carvalho (1998, p.30) em *Molde Nacional e Fôrma Cívica* diz que

A crítica principal que se faz [...] a oposição ‘novo’/‘velho’ no uso de Fernando de Azevedo em ‘A Cultura Brasileira’ é que ela despolitiza o movimento educacional. Sequelas desta despolitização atingem, de modos diversos, os estudos de história da educação sobre o período.

Assim, essa atitude em tratar a educação do período entre essa dualidade do novo e velho, representava um uso estratégico em que retirava o foco político do eixo central. Vale questionar, então, por que o uso desses conceitos era valorizado socialmente? Por que auto afirmar-se como *novo* no debate educacional representava vantagens naquele período? Quais os possíveis motivos para que a historiográfica tenha pouco problematizado essas afirmativas de Azevedo?

Pode-se entender que essa abordagem dualista entre modernos e arcaicos balizou-se em uma legitimação dos reformadores como portadores do discurso científico e progressista. Enquanto os opositores, tais como os católicos, eram definidos como defensores das concepções atrasadas e arraigadas pertencentes à tradição histórica colonial.

Azevedo ao utilizar um *léxico científico* se autoproclamava membro do grupo reformador e, dessa maneira, do único meio capaz de conceber o novo, utilizando-se da isenção científica, também se tornava um sujeito que visava tão somente o desenvolvimento verdadeiro da educação. Ao empregar a conceituação *novo* retomava a ideia de que

Todos os que têm acompanhado mais de perto os esforços desenvolvidos à procura da solução do problema educacional, em seus vários aspectos, não podem deixar de reconhecer como, nos grandes pensadores e reformadores de educação do mundo atual, o homem de pensamento e de saber, de pesquisa e laboratório, ultrapassa o homem de partido (AZEVEDO, 1946, p.36–37).

Ele também afirma que nesse movimento reformador não havia

[...] uma tese no sentido partidário, de transformar a escola num instrumento de poder político, para submetê-la antes aos interesses particulares de grupos em que se divide a sociedade, do que aos interesses do indivíduo e aos interesses sociais gerais, a que ela deve servir, acima dos grupos e do partido (AZEVEDO, 1946, p.37).

Nessa concepção de intelectual, como ser que supera os interesses pessoais em sua atuação pública, ganha importância as proposições de Julien Benda em *A Traição dos Intelectuais* (1927). Benda define os intelectuais como sinônimo de clérigos (*clercs*), como sujeitos que não perseguem um fim prático em sua atuação no mundo, assim, para um intelectual sua ação deveria ser desinteressada. Como aponta Helena Bomeny

O *clerc* fiel à sua essência, afronta o realismo dos Estados; estes, não menos fiéis à sua essência, fazem-no beber cicuta. Para Benda, a traição dos intelectuais começa exatamente no instante em que eles entram na arena movediça da história e entregam os valores universais do espírito — a verdade, a justiça, a liberdade — aos poderes irracionais do instinto, do espírito do povo, da intuição, etc (BOMENY, 2001 p.12).

Benda assinala, com isso, que no período moderno, quando o intelectual cede às vontades mundanas, traí o ideal reflexivo livresco que seria uma das principais características de sua ação social. Desse modo,

[...] movidos quer pelo desejo do dinheiro, quer pela vontade de poder, quer ainda por um sensualismo romântico, os *clercs* modernos deixaram de colocar no topo das hierarquias espirituais os valores desinteressados. Tornaram-se agentes do temporal (BOMENY 2001, p.12).

Entretanto, em quase todas as traições a ação contraventora deve manter em sigilo as reais intenções. Em uma comparação metafórica, não se pode compreender o intelectual brasileiro do começo do século XX como um sujeito que expõe suas reais intenções ao público. Isso se deve ao fato que no recorte dessa pesquisa esses intelectuais não expuseram uma característica de serem pensadores desprendidos de intenções, eles estiveram profundamente atrelados a ambições políticas, interessados em assumir cargos públicos ou de lideranças de grupos. Contudo, para ganhar legitimidade

frente ao público, essas intenções precisaram ser camufladas e suas proposições argumentadas como que transcendessem as vontades individuais. O discurso científico exerce esse poder no debate educacional. Assim, no universo dos discursos políticos as defesas não podem transparecer as intenções individuais, sua apresentação para ser legitimada, precisa se fundamentar como uma melhor solução coletiva, visando valores que transcendam o universo mundano. Embora a traição dos *clerics* seja uma ação inerente aos intelectuais educacionais daquele período, a exposição pública desses sujeitos precisava preservar como cenário essas intenções coletivas e desinteressadas.

Dessa forma, a proposição conferida por Azevedo na

[...] polarização *novo X velho* homogeneiza cada um dos grupos em conflito e, por outro lado, assinala os vilões e os heróis da estória. A distribuição dos 'fatos' relatados por 'series marcadas diferencialmente pelas rubricas 'novo' e 'velho' é operação suficiente para amalgamar iniciativas díspares, constituindo-se seja como 'renovadores', seja como 'tradicionalistas'. Com tal procedimento, a narrativa opera com a indeterminação semântica dos termos 'novo' e 'velho', de modo a neles capturar a significação produzida no relato apologético da história então recente do país (CARVALHO, 1988, p.31).

O trabalho de Ana Clara Bortoleto Nery, apresenta conclusões importantes desse embate. Nery diz que, nesse período, “o que está em jogo [...] são justamente os meios de circulação das ideias e de estabelecer quem são os representantes do ‘novo’ e quem representa o ‘tradicional’ ou o ‘velho’” (NERY, 2009, p.232). Nessa disputa pode-se inferir que a concepção de *novo*, da qual Fernando de Azevedo se auto-proclamava quase como proprietário desse adjetivo, estava em disputa política e os intelectuais escolhiam as melhores estratégias para se caracterizarem como pertencentes ao grupo modernizador.

Libânea Xavier (1998), sobre esse contexto, diz que:

[...] a narrativa de Fernando de Azevedo em *A Cultura Brasileira* visivelmente se utiliza desta diluição de fronteiras entre o intelectual (ou técnico) e o político, operando não a despolitização do movimento, mas, sim a sua politização em novos termos (XAVIER, 1998, p.83).

Essa (re)politização passa pelo apoio do *novo* como critério avaliativo, pois com ele se escondem as intenções pessoais, tais como Décio Gatti Júnior problematizou sobre Fernando Azevedo e a sua capacidade de mudar opinião e se adequar aos diversos

governos que conviveu. Ao empregar uma apropriação científica o foco é desviado das divergências práticas para um debate teórico.

Azevedo ao criticar, por exemplo, a proposta educacional rural, aponta características contrárias à isenção pessoal, encontradas em uma perspectiva científica. Assim, utilizando-se de um *léxico científico* procurou deixar em descrédito seus opositores, independentemente de quem fossem, acusava-os de manter intenções pessoais em suas defesas educacionais, como também de possuir interesses políticos e até aproximações com um misticismo improdutivo, ou seja, um posicionamento distante da impessoalidade da ciência e do seu progresso inevitável como acreditavam à época.

Alguns trabalhos, como de Marta Carvalho (1998), buscam demonstrar como essa concepção histórica foi forjada pelos próprios atores e como esse entendimento perdurou por muito tempo dentro da História da Educação. Como Décio Gatti Júnior afirmou sobre a proposta de Carvalho que

[...] realiza um duplo e inovador movimento: de um lado, compreende a ação dos renovadores no interior de um projeto vigorosamente conservador, ao invés da visão extremamente progressista que os envolvidos atribuíam a si próprios, e que reproduziam uma infinidade de educadores e historiadores da educação brasileira; por outro lado, mas como derivação desta primeira assertiva, promove uma revisão da memória histórica do próprio reformador, memória esta esmeradamente construída por Azevedo em *A Cultura Brasileira* (GATTI, 1996, p.62).

Segundo Catharina Edna Rodriguez Alves,

[...] essa memória inscrita na obra [*A Cultura Brasileira*], que possui claramente o objetivo de demarcar o campo político da educação dessa época e que empresta uma posição presentista à historiografia da educação brasileira, serviu como fonte primária para muitos trabalhos historiográficos posteriores, empobrecendo os aspectos políticos nela contidos e, sem interrogá-la, instaurando uma oposição entre moderno e tradicional (ALVES, 2010, p.42).

Essas categorias *moderno* e *tradicional* também precisam ser contextualizadas dentro do recorte temporal em que as disputas educacionais se deram. Essas categorias foram utilizadas por Azevedo no momento histórico que Hans Ulrich Gumbrecht conceituou de *Terceira Cascata de Modernidade* ou *Alta Modernidade* (vanguardas do século XIX

e XX¹¹⁰). Contudo, o próprio Gumbrecht, ao analisar a modernidade na América Latina, expôs que neste espaço a modernização se deu de forma peculiar¹¹¹.

No caso brasileiro, em uma realidade difusa, os discursos políticos educacionais¹¹² ganham complexidade em suas argumentações, já que procuravam referendar suas apropriações do passado e do futuro como a melhor expressão de uma verdade¹¹³, ou seja, pelo valor de defesa de um posicionamento político mais legítimo que o do opositor¹¹⁴. Todavia, essas apropriações do passado e as projeções para o futuro eram fundamentais para a construção de um projeto político nacional.

Abre-se, assim, uma possibilidade de interpretação da própria concepção de progresso nas perspectivas educacionais que se desenvolveram no período. Mas, no Brasil, a ideia de progresso é concebida de uma forma multifacetada, como já apontado na discussão com Roberto Schwartz, a produção cultural brasileira sempre flexiona de uma maneira singular as conceituações externas com as internas. Sobre isso, Monica Velloso diz:

[...] esse conjunto de demandas pelo ‘novo’ não pode ser pensado de acordo com o quadro de referências que moldou o processo de modernidade europeia, simplesmente porque o vínculo dos países com o mundo europeu era de uma outra natureza. Impõe-se aí a mediação do sistema colonial, em torno do qual se articulam as imagens do centro periferia. Em razão desse processo histórico, é necessário que se repensem os conceitos, para adequá-los à dinâmica que lhes deu origem e conformação (VELLOSO, 2010, p.21).

¹¹⁰ Hans Ulrich Gumbrecht, em o livro ‘Modernização dos Sentidos’ (1998), defende que a modernidade pode ser observada em cascatas, e em cada cascata o ideal moderno é visto com mais afinco, ou seja, as mudanças são observadas como maiores velocidades, como espaços dentro da Modernidade que catalisariam o progresso no mundo (GUMBRECHT, 1998).

¹¹¹ Na periferia do modernismo a concepção do que é moderno foi distinta, Gumbrecht encontra na obra do poeta e escritor argentino Jorge Luis Borges evidências dessa leitura distinta da modernidade. Ao invés de ceder à pressão epistemológica de representar cada fenômeno pela narrativa da evolução, Borges deliberadamente transpõe elementos da história nacional ou local de sua sequencialidade cronológica para um cronótopo de simultaneidade (GUMBRECHT, 1998, p.20–21).

¹¹² cf. CARVALHO, 2000. Neste artigo José Murilo de Carvalho demonstra como a *retoricidade* dos discursos políticos é uma chave para a interpretação dos intelectuais brasileiros.

¹¹³ Compartilho, nesse ponto, com Michel Foucault com a sua definição de verdade, para ele “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de ‘poder’; entendendo-se também que se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (FOUCAULT, 2010, p.13).

¹¹⁴ Segundo Quentin Skinner “o conhecimento da história dessas ideias permite perceber que as características das nossas convicções, os quais podemos até aceitar como verdades intemporais, podem não passar de contingências da nossa própria história local e da nossa própria estrutura social” (SKINNER, 2005, p.126).

No Brasil a modernidade do século XIX e início do XX se expressa dessa forma distinta, mas as suas categorias valorativas não. As categorias *novo/velho*, *tradicional/moderno*, não são excluídas dos discursos das periferias da modernidade. Essas categorias perambulam nos discursos políticos devido às experiências ocidentais de valoração do progresso como ruptura com o passado, ou seja, havia uma ampla legitimação discursiva de que o *novo*, o científico, eram signos de avanços da humanidade. Discursivamente assumir o papel de inovador, significava referendar todo um ideário de progresso tão afluído no meio intelectual. Meio esse que era constituído por sujeitos que faziam leituras de teorias pedagógicas formuladas por John Dewey, Ovide Decroly, William Kilpatrick, Édouard Claparède e diversos outros autores estrangeiros, enredados em realidades modernas ocidentais.

Assim, a argumentação de Sud Mennucci também não foge dessa ordenação entre modernos e tradicionais. Ele vai procurar defender um projeto educacional que visasse, ao seu modo, um novo futuro para o país. Poucos gostariam de pleitear o cargo de tradicionalista em um período em que a narrativa moderna valorizava como bom o *novo*. Entretanto, pela fragmentação de possibilidades de interpretar o passado e o presente para a construção de um futuro diferente, o *novo* deixa de ser somente o apresentado por Azevedo, com o seu projeto reformador dos pioneiros da *escola nova*. As categorias interpretativas de Azevedo estão contaminadas pelas intenções políticas e pessoais do próprio autor. Quando se abre o leque que possibilita enxergar **a suposta existência** de outros agentes que viveram no mesmo período e também propuseram, ao seu modo, projetos educacionais para o Brasil, a conceituação no singular *novo* necessariamente tem de ser flexionada para o plural.

CONCLUSÃO

Ao retornar à dualidade entre pioneiros da escola nova e católicos, torna-se evidente que a historiografia brasileira reproduziu profundamente esse embate dialético até meados dos anos 1970. Imagino que diversos aspectos colaboraram com essa realidade, como, por exemplo, a escrita de Azevedo que apresenta em suas obras uma problematização com parâmetros científicos, contudo, tal característica não o isentou em produzir obras marcadas por interesses políticos. Nesse período também houve outros intelectuais, professores e políticos que escreveram obras procurando interpretar o Brasil, nutridos de intenções de ascensão a cargos públicos, indicações ou alterações de projetos políticos. A relação criada por Azevedo, em que estrategicamente procurava despolitizar a cena educacional, foi aproveitada por muito tempo pela historiográfica como uma obra puramente científica.

No Brasil, uma das abordagens que também colaboraram com a reprodução dessa concepção: *novos e velhos*, foi o marxismo. Essa proposta teórica dominou por muito tempo os quadros acadêmicos do país, dessa maneira, o marxismo brasileiro alimentou-se fartamente da dialética entre *novo* e *velho* proferida por Azevedo, como uma representação das lutas de classes entre a burguesia (reformadores) e os clérigos (católicos). A Filosofia da História presente no marxismo até esse período — se não ainda hoje — era muito carente dessas proposições para explicar o encadeamento histórico e também legitimar uma determinada abordagem científica que promovesse a compreensão verdadeira do processo histórico.

No período moderno foi disseminada essa noção de que a História poderia produzir conhecimentos verdadeiros, embasados em análises científicas, e que esta seria a única forma de alcançar a verdade. Mas se observar a questão historiográfica sobre a História da Educação, principalmente no tocante a deficiência do discurso científico de Azevedo como sinônimo de verdade, então, como podemos entender quais os motivos que fizeram com que essa visão fosse cada vez mais relativizada e impossibilitada para dias atuais?

Em minha opinião, nos últimos anos, convivemos com uma crise desse ideal moderno, muitos acreditam que já estamos em outro estágio, a controversa pós-modernidade. Assim, a História começou a ser questionada, nesse novo contexto em que a relação do progresso e desenvolvimento material científico perdeu espaço para questões, como por exemplo, a sustentabilidade. Recentes movimentos reflexivos têm

procurado, através de questionamentos sobre o valor da História, exibir como a produção historiográfica pouco poderia auxiliar na transmissão de um conhecimento verdadeiro, já que sua estrutura linguística se relacionaria muito mais com a Literatura do que com a Ciência¹¹⁵.

Acredito que todo esse processo de revisão historiográfica que se ampliou nos últimos anos está claramente ligado a esses novos questionamentos.

As proposições de Serge Gruzinski parecem ir de encontro às novas problemáticas, diz o autor:

A complexidade do universo social e histórico não é o único motivo responsável por nosso embraço. A compreensão da mestiçagem choca-se com hábitos intelectuais que levam a preferir conjuntos monolíticos aos espaços intermediários. Com efeito, é mais fácil identificar blocos sólidos do que interstícios sem nome. [...] Os enfoques dualistas e maniqueístas seduzem pela simplicidade e, quando se revestem da retórica da alteridade, confortam as consciências e satisfazem nossa sede de pureza, inocência e arcaísmo (GRUSINSKI, 2001, p.48).

Sud Mennucci e tanto outros nomes a serem estudados, sofreram por muito tempo as consequências dessa historiografia que apagava essas zonas de interstício sem nome, em prol de uma metodologia dualista. Quando a historiografia demarcava que a dualidade dos anos de 1920 e 1930, representava exclusivamente o embate entre católicos e escolanovistas, as outras concepções foram marginalizadas das análises. Mennucci criticava os reformadores e se dizia ser ateu,¹¹⁶ um sujeito que viveu entre as duas realidades, entre os católicos e os pioneiros, ou melhor, em uma realidade que uma determinada linha historiográfica não conseguia dar atenção até pouco tempo.

As proposições mais recentes que visam transpor esses limites analíticos fizeram com que outros movimentos e sujeitos pudessem emergir para o debate historiográfico. Assim, acredito que Sud Mennucci e tantos outros sujeitos e objetos de estudos só foram possíveis de serem *enxergados* devido a esses novos questionamentos. Parece-me que uma problemática em busca da *terceira margem do rio* vem sendo uma nova possibilidade historiográfica. A reflexão sobre os princípios modernos científicos que balizou, até recentemente, o fazer histórico não conseguia entender e nem dar voz à

¹¹⁵ Hayden White talvez seja um dos principais expoentes dessa problematização que ganhou o nome de *giro linguístico*.

¹¹⁶ No relato do livro Edgar Cavalheiro, Mennucci diz “Eu não sentia a menor vontade nem o menor desejo de ser religioso. Crescendo em anos, encontrei-me numa roda em que a irreligião era regra. [...] Éramos naturalmente e sinceramente incrêus” (MENNUCCI, 1944, p.252).

determinados vestígios históricos que escapavam dessa lógica analítica. Como expressa Guimarães Rosa em seu conto, o meio do rio é um lugar de difícil explicação.

Contudo, mesmo encerrando essa dissertação, acredito que diversas portas continuam em aberto.

Por exemplo, embora nessa pesquisa se tenha procurado apresentar alguns detalhes, pouco se sabe ainda sobre o funcionamento e articulação da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres*. Segundo Silvia Oliveira Campos de Pinho (2007) um incêndio ocorrido na sede da instituição no Rio de Janeiro queimou todos os arquivos dessa sociedade. Entretanto, pelas informações aqui apresentadas, acredito na importância de se entender melhor a atuação dessa sociedade no universo político-educacional brasileiro.

Essa pesquisa procurou dar foco na atuação de Mennucci entre as décadas de 1920 e 1930, por acreditar que foram nesses anos que as articulações políticas no que tange a decisões e tomadas de posturas educacionais ocorreram. Mas, ao que tudo indica, conforme os estudos de Ávila (2013), foi no final do Estado Novo que as propostas do intelectual ganharam repercussão dentro do cenário brasileiro. Não era a intenção aqui interpretar todas as leis que tiveram correlação com as proposições do educador, mas creio que essa seja uma importante lacuna a ser explorada. Outro fato é buscar em outras localidades como as proposições e obras de Mennucci foram lidas. Muitos trabalhos foram apresentados no último encontro da Sociedade Brasileira de História da Educação em 2013, tratando sobre educação rural na região centro-oeste do Brasil. Nessa pesquisa abordou-se como em algumas regiões do país as obras de Mennucci repercutiram, como é o caso de Minas Gerais, porém, ainda falta compreender se ele exerceu maiores influências em outras regiões do país.

Acredito também que pouco se tem trabalhado na direção que Luiz Bezerra Neto (2003) procurou abordar em sua pesquisa, que seria produzir um estudo sobre as práticas educacionais rurais desde o período de Mennucci até hoje. Com a consolidação nos últimos anos do Movimento dos Sem Terra (MST) novas abordagens para uma educação rural têm sido desenvolvidas. Um exemplo é o programa de extensão LeCampo da própria Faculdade de Educação da UFMG que oferece o curso de licenciatura para professores do campo. Utilizando-se de uma proposta pedagógica conhecida como Alternância, esse grupo procura formar professores que consigam desenvolver uma educação mais adequada ao meio rural. Contudo, parece que a

compreensão da memória e das práticas educacionais rurais do começo do século XX, também possam colaborar com um melhor desenvolvimento de projetos desse tipo.

Penso que essas questões em aberto estimulam outras possíveis problematizações, fazendo do período educacional do começo do século XX um espaço ainda abundante de questionamentos. Assim, a cada nova pesquisa, outras portas se abrem, promovendo uma renovação no ímpeto de decifrar um passado que está constantemente se inovando aos olhos dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia** – Martins Fontes São Paulo 2003.
- ALONSO, A. **Repertório, segundo Charles Tilly: História de um Conceito.** sociologia & antropologia | v.02.03: 21–41, 2012
- _____. **Crítica e Contestação: o movimento reformista da geração 1870** RBCS Vol. 15 nº 44 outubro/2000. p.35-55.
- ALMEIDA, D. B., GRAZZIOTIN, Luciane. A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva. In: AREAL, Rosana e MIGLIO, Ilka. (Org.). **Coleção Clássicos da Educação.** 3ed., v. III, Belo Horizonte: UFMG, 2013, p.133-146.
- ALVES, Catharina Edna Rodriguez. **Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira.** Educação em Revista, Marília, v.11, n.1 jan-jun, 2010, p.37-52,
- AJOLO, M. & ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias.** São Paulo: Ática. 1999.
- ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada/** Virgínia Pereira da Silva de Ávila. Araraquara, 2013, (tese).
- AROSTEGUI, Julio. **A Pesquisa Histórica: Teoria Método.** Bauru, SP: EDUSC, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocessos na Educação Rural no Brasil.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013 (Tese).
- BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: _____. (Org.). **Constelação Capanema; Intelectuais e políticas.** Rio de Janeiro/São Paulo: Editora da FGV/Ed. da Univ. São Francisco, 2001, p.11-36.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.74-82.
- BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa.** São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BURKE, P. Cultura, tradição, educação. In: GATTI, JR., D. & PINTASSILGO, J. (orgs.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia; EDUFU, 2007, p.13-22.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. 2ª edição, Edusp, São Paulo, 1998.

CARVALHO, José M. **A formação das almas**: O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. História Intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. In: **Topoi**: revista de história, nº 1. Rio de Janeiro: 7 Letras, setembro de 2000.

CARVALHO, M. M. C. . Notas Para Uma Reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 66, n.8, p.4-11, 1988.

_____. O Novo, O Velho, O Perigoso: Relendo A Cultura Brasileira. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 71, n.8, 1989, p.29-35.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 1998.

_____. O Território do Consenso e a Demarcação do Perigo: Política e Memória do Debate Educacional dos Anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **Memória Intelectual da Educação Brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 – 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2011. p.5-31.

_____. Invenções e tradições na História da educação no Brasil: Questionando representações sobre o debate pedagógico na década de 1930. SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves. **Invenções, tradições e escritas da História da Educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

CAPELATO, Maria Helena. **Os arautos do liberalismo: imprensa paulista 1920-1945**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

_____. **Multidões em Cena**: Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo. São Paulo, Fapesp/ Papirus, 1998.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P.P.; LUGLI, R. S. G. A profissionalização e as práticas de organização dos professores: Estudos a partir da Imprensa Periódica Educacional. In:

CATANI, D. B. e BASTOS M. H. C. **Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação.** São Paulo, Escrituras, 1997. p.77-91.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político.** Tradução Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jami. **Ideologia e Educação Brasileira – Católicos e liberais.** São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

DAMASCENO, Maria Nobre & BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004, p.73-89.

DEMARTINI, Zeila de B. Fabri. **Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores.** São Paulo: CERU/Fundação Carlos Chagas/FINEP, Relatório de Pesquisa. 3 vol., 1988.

FADEL, Sergio Sahione. **Arte moderna no Brasil: o olhar do colecionador,** Edições Fadel, 2006.

FARIAS, I. M. S. . Práticas constituidoras de uma cultura profissional para o magistério rural brasileiro. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008,** Aracaju. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação. Aracaju: SBHE, 2008. p.67-67.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A publicação das obras completas de Rui Barbosa:** edição e sociabilidades intelectuais – 1930-1949. Tese (Concurso para Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. In: **Perspectiva.** Florianópolis, v.20, n. Especial, , jul./dez.2002, p.231-260.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de Alfabetização, Métodos de Ensino e Conteúdos da Alfabetização:** perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. Santa Maria, v. 32, n. 01, 2007, p.21-40.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho de. As ideias estão no lugar. **Cadernos de Debates,** n.1. São Paulo: Brasiliense, 1976.

FREITAS, Marcos Cezar de. **A educação como tema do pensamento autoritário no Brasil.** Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.20, 1993, p.53-86.

FONSECA, Thais N. L. E. **Da Infâmia ao Altar da Pátria:** memória e representações da inconfidência mineira e de Tiradentes. São Paulo Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001 (tese).

_____. Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski. In: Eliane Marta Teixeira Lopes; Luciano Mendes de Faria Filho. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 2, p.297-313.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28ª reimpressão, Edição Graal, Rio Janeiro, 2010.

GANDINI, Raquel. **Almeida Júnior**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GATTI JR., Décio. **Fernando de Azevedo**: Marcos Conservadores de uma Ação Reformista. Revista Educação e Filosofia, v. 10, nº 20, jul./dez 1996.

GEHLEN, Arnold. **A Alma na Era da Técnica**: problemas de psicologia social na sociedade industrializada. Lisboa: Livros do Brasil, 1960.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci**: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo... São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.

GINZBURG, C.; PONI, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.169-178.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. In: **Estudos Avançados**. 17 (49), 2003, p.321-342.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização do Sentido**. São Paulo, Ed. 34, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural Da Esfera Pública – Investigações Quanto a uma Categoria Da Sociedade Burguesa**. Tradução, Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. **Tendências demográficas de 1940-2000**. IBGE: Rio de Janeiro, 2000
<<http://www.ibge.gov.br/>>

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação. In: BORIS, Fausto (org.). **O Brasil Republicano**. VII. Rio de Janeiro: Difel, 1985.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio G., FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo, Memória e Práticas Educacionais no Cotidiano da Primeira Escola Normal Rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007, p.79-99.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci**. São Paulo: UNICAMP, 2004 (dissertação).

MARTINS, Maro Lara. **Interesse e Virtude: a sociologia modernista dos anos 1930**. Rio de Janeiro, UERJ, 2013.

MEIRA, Roberta Barros Meira. **A Quimera da Modernização: do terceiro distrito de engenhos centrais ao complexo agroindustrial sucroalcooleiro paulista, mineiro e fluminense (1875-926)**. USP, São Paulo, 2012, (tese).

MELO, Cleide Maria Maciel de. **A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais (1927)**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010, (tese).

MENDONÇA, Sônia Regina. **O ruralismo brasileiro**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo – assistencialismo (1930-1950) In: VII **Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**. Quito, Equador, 2006.

MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 – 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2011.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007, p.19-54.

_____. **Brasil Arcaico Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. Convocando os Hermeneutas da República Ilustrada: O Prêmio Francisco Alves. Hist. Educ. [Online] Porto Alegre v. 18 n. 44, 2014.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **História da Educação: do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação"**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)**, Marília, SP, 2014, (dissertação).

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MOTA, André. **Higienizando a Raça pelas mãos da educação ruralista**: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930. *Comunic., Saúde, Educ.*, v.14, n.32, jan./mar. 2010, p.9-22

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

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Sociedade de Educação de São Paulo: Embates no campo educacional (1922-1931)**. Ed. UNESO, SP, 2009.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana - (Coleção Educadores) - 2010.

PAIVA, V.. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, v. 1. 1973.

PINHO, Silvia Oliveira Campos de. **Alberto Torres**: uma obra, várias leituras. Belo Horizonte, 2007 (dissertação).

PINHO, Larissa Assis. **Civilizar o Campo**: Educação e Saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para Professores Rurais- Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2009 (dissertação).

POCOCK, J. G. A. **Linguagens do ideário político**. Sergio Miceli (org.); tradução Fábio Fernandez. Ed. EDUSP.São Paulo: 2003.

PEREIRA, P.L. ; PINHEIRO, A. C. F. Os Clubes Agrícolas Escolares na Paraíba (1930-1934). In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas** -, 2009, Campinas - SP."História, Sociedade e Educação no Brasil", 2009.

PONTES, José Alfredo Vidigal. **Julio de Mesquita Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana - (Coleção Educadores) - 2010.

RICUPERO, B. **Sete lições sobre as interpretações do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Alameda, FAPESP, 2007

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da Modernidade Republicana**: cultura e política e pensamento educacional no Brasil. Campinas, SP.Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

SCHWARZ, R. (org.). **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades,1992.

SOUZA, Rosa F. **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976), Araraquara, 2006.

_____. 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. 42, 2011, p.123-143.

SOUZA, Rosa F; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **As Disputas em Torno do Ensino Primário Rural (São Paulo, 1931-1947)** Hist. Educ. [Online] Porto Alegre v. 18 n. 43 Maio/ago. 2014 p.13-32.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de; MAGALDI, Ana Maria B. de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: **Tempo**. Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense. v. 13, n. 26, jan. jun. 2009, pp.43-66

SIRINELLI, Jean François. Os Intelectuais In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

_____. **Este século tinha sessenta anos**: a França dos sixties revisitada. Tempo, rio de Janeiro, v.8, n.16, jan-jun, p.13-33, 2004.

SILVA, Ricardo. O contextualismo Linguístico na História do Pensamento Político: Quentin Skinner e o Debate Metodológico Contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, nº 2, 2010, p.299-335

SKINNER, Quentin. **Visões da política: sobre os métodos históricos**. Algés: Difel. 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. **O “Bandeirismo Paulista no ensino” e a modernização da escola primária no Brasil**: entre a memória e a História. R. Educ. Públ. Cuiabá v. 20 n. 42 jan./abr. 2011, p.123-143.

THIELEN, Eduardo V.; SANTOS; Ricardo A. Belisário Penna: notas fotobiográficas. **História, Ciência, Saúde**; Vol 9 (2), Manguinhos, Rio de Janeiro, 2002, p.387- 404.

VAN LOON, Hendrik. **História das Invenções**: O homem, o Fazedor de Milagres. 5º edição, editora Brasiliense, SP, 1961.

VELOSO, Monica Pimenta. **História e modernismo**. Belo Horizonte, Autentica, 2010.

VIANNA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, [1920], 2005.

VIDAL, Diana G., PAULITO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José G. (org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista**: Edusf, 2003.

VIDAL, Diana. O Inquérito sobre a Instrução Pública (1926) e as disputas em torno da educação em São Paulo. MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 – 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2011. p.99-120.

VICENTINI, Paula O. **Um Estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): Profissão Docente e Organização do Magistério (1930-1964)**. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1997 (dissertação).

VICENTINI, P.P.; LUGLI, R. G. L. Sud Mennucci. In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs) **Dicionário de educadores no Brasil**. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p.962-963.

VIEIRA, Carlos E. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: ALVES, C; LEITE, J. (Org.) **Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. Vitória: EDUFES, 2011, v.1, p.25-54

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na história e na literatura**. Trad. por Paulo Henrique de Britto. São Paulo; Cia das Letras, 1989,

_____. **Política do Modernismo**: contra os novos conformistas. Tradução André Glaser. São Paulo, ed. Unesp, 2011.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para Além Do Campo Educacional**: Um Estudo Sobre O Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova (1932) – Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: Maria do Carmos Xavier. (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. 1ed.Rio de Janeiro-Belo Horizonte: Fundação Getúlio Vargas e FUMEC, 2004, p.21-38.

FONTES CONSULTADAS

AGUIAR, Marieta. **A Escola Rural em Minas (1928-1938)**. Santo Antônio do Amparo: R.M.V. Tartaria, [sem data].

AS PALAVRAS do Sr. Getúlio Vargas e Francisco Campos, confrontadas na sessão plenária de ontem, produziram algumas revelações positivamente extraordinárias. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 16 dez 1931, p.1.

AZEVEDO, Fernando. **A Educação Pública em São Paulo: problemas e discussões**. Companhia Editora Nacional, 1937, disponível em: <www.brasiliana.com.br>

_____. **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro. Instituto Brasileiro e Geográfico de Estatística, 1943.

_____. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Nacional, 1946.

JARDIM, Renato. A Escola Paulista I. jornal **O Estado de S. Paulo**, 26 nov. 1929a, p.6.

_____. A Escola Paulista II. jornal **O Estado de S. Paulo**, 28 nov. 1929b, p.6.

_____. A Escola Paulista III. jornal **O Estado de S. Paulo**, 26 nov. 1929c, p.2.

_____. A Escola Paulista IV. jornal **O Estado de S. Paulo**, 1 dez.. 1929d, p.7.

_____. A Escola Paulista V. jornal **O Estado de S. Paulo**, 6 dez.. 1929e, p.2.

_____. A Escola Paulista V. jornal **O Estado de S. Paulo**, 19 dez.. 1929f, p.6.

LIVRO DE ATAS do Acervo da Escola Estadual “Dom Benevides” (n.58), 1937.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**, 14º edição, Rio de Janeiro: EdUERJ, Conselho Federal de Psicologia, [1º ed. 1930], 2002.

EDUCACÃO. Diretoria Geral da Instrução Pública e Sociedade de Educação em São Paulo. São Paulo, Vol. IX – Nº1 Ano III, out-1929.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 – 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2011, p.465-494).

MENNUCCI, Sud. A Escola Paulista. jornal **O Estado de S. Paulo**. 02. out. 1929a, p.2.

_____. A Escola Paulista I. jornal **O Estado de S. Paulo**. 10. nov. 1929b, p.3.

_____. A Escola Paulista II. jornal **O Estado de S. Paulo**. 12. nov. 1929c, p.3.

_____. A Escola Paulista III. jornal **O Estado de S. Paulo**. 13. nov. 1929d, p.6.

_____. A Escola Paulista IV. jornal **O Estado de S. Paulo**. 14. nov. 1929e, p.3.

- _____. A Escola Paulista V. jornal **O Estado de S. Paulo**. 15. nov. 1929f, p.24.
- _____. **A Escola Paulista**: polêmica com o Sr. Renato Jardim. São Paulo: COPAG.1930.
- _____. **100 Anos de Instrução Pública (18262-1922)**. Col. Assuntos Sociais, v. CCIII. Ed. Salles Oliveira, Rocha Cia. 1932a.
- _____. **O que fiz e o que pretendia fazer**: defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932. São Paulo: Editora Piratininga. 1932b.
- _____. **Pelo Sentido Ruralista da Civilização**: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935) São Paulo: Revista dos Tribunais 1935.
- _____. **A Ruralização**, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 1944.
- _____. Meu Depoimento. In: CAVALHEIRO, Edgard (Org.) **Testamento de uma geração**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944. P.247-260.
- _____. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo: 1946a.
- _____. **Curriculum Vitae**. São Paulo. 1946b (impresso).
- TORRES, Alberto. **O Problema Nacional Brasileiro**. (1º ed. 1914), 3. ed. (e-book), 2002.
- REVISTA DO ENSINO**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, ano IX, nº 120-121, nov. e dez. 1935.
- _____. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, ano XI, nº 134-136, jan. e mar. 1937.
- REVISTA DO PROFESSOR**. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano I, n. 1, mar. 1934a.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano I, n. 2, abr. 1934b.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano I, n. 3, mai. 1934c.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano I, n. 4, jun.jul. 1934d.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano I, n. 5, ago. 1934e.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano I, n. 6, ago. 1934f.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano I, n. 7, out. nov. 1934g.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano II, n.8, dez. jan. 1935a.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano II, n.9, fev. 1935b.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano II, n.10, mar. abr. 1935c.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano II, n.11, mai. 1935d.
- _____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano II, n.12, jun.jul. 1935e.

_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano II, n.13, set. 1935f.
_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano III, n.14, abr. 1936a.
_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano III, n.15, jul. 1936b.
_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano III, n.16, set. 1936c.
_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano III, n.17, nov. 1936d.
_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano IV, n.18, mar. 1937a.
_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano IV, n.19, mai. 1937b.
_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano IV, n.20, jul. 1937c.
_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano IV, n.21, out. 1937d.
_____. São Paulo, Centro do Professorado Paulista (CPP), ano VI, n.22, nov. 1939.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.335, de 7 de Janeiro de 1932. Reorganiza a Instrução Pública e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1932/decreto-5335-7.01.1932.html>> acessado em 10 de jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 6.047, de 19 de Agosto de 1933. Instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6047-19.08.1933.html>> acessado em 13 de jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.648, de 17 de janeiro de 1936a. Autoriza o Poder Executivo a criar o Departamento dos Clubes do Trabalho. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1936/lei-2648-17.01.1936.html>> acessado em 13 de jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 7.957, de 4 de novembro de 1936. *Dá Regulamento ao Departamento dos Clubes de Trabalho*. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1936/decreto-7957-04.11.1936.html>> acessado em 03 de jan. 2014.

SÍTIOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS

<http://www.academia.org.br/>

<http://acervo.estadao.com.br/>

<http://www.al.sp.gov.br>

<http://www.brasiliana.com.br>

<http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/>

<http://cpdoc.fgv.br/>

<http://www.ibge.gov.br/>

<http://www.jusbrasil.com.br/>

<http://www.unicamp.br/>

<http://www.youtube.com.br>