

ARTIGO

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL (1980-2000):

ANÁLISE A PARTIR DO PENSAMENTO DE ANTÔNIO GRAMSCI

RITA DE CÁSSIA GOMES NASCIMENTO

Doutora em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFF). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)/ Campus São Luís Maracanã.

E-mail: rita.nascimento@ifma.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1354-4842>

RESUMO: O artigo analisa a história e historiografia da educação rural no Brasil com base nas categorias teóricas de Antônio Gramsci, abrangendo a temática entre 1980 e 2000. Prioriza textos clássicos amplamente utilizados como referência em estudos contemporâneos, como: Calazans (1983; 1993), Leite (1999), Nagle (2001), Damasceno & Beserra (2004) e Almeida (2005). Argumenta-se que a escrita de história e historiografia da educação rural, tomadas nesse estudo, apresentaram noção do rural, dos sujeitos e da educação rural pouco correlacionado à concreticidade material e simbólica do campo. Além disso, apresentaram concepção de Estado de forma abstrata e fixa, como institucionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: História; História da Educação Rural; Antônio Gramsci.

HISTORY AND HISTORIOGRAPHY OF RURAL EDUCATION IN BRAZIL (1980-2000):

AN ANALYSIS BASED ON THE THOUGHT OF ANTONIO GRAMSCI

ABSTRACT: The article analyzes the history and historiography of rural education in Brazil based on the theoretical categories of Antônio Gramsci, covering the period between 1980 and 2000. It prioritizes classic texts widely used as references in contemporary studies, such as Calazans (1983; 1993), Leite (1999), Nagle (2001), Damasceno & Beserra (2004), and Almeida (2005). The argument is made that the writing of the history and historiography of rural education, as examined in this study, presented notions of rurality, its subjects, and rural education with little correlation to the material and symbolic concreteness of the countryside. Furthermore, it portrayed the concept of the State in an abstract and fixed manner, as institutionalization.

KEYWORDS: History; History of Rural Education; Antônio Gramsci.

DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2026v85p64-89>

Recebido em: 30/03/2025

Aprovado em: 09/06/2025



1. Introdução

O presente artigo busca analisar a história e historiografia da educação rural no Brasil, a partir dos pressupostos teóricos em Antônio Gramsci. Para isso, optou-se para o debate, um exercício de análise a respeito de produções sobre história da educação rural, ou estudos similares, considerados como clássicos, da década de 1980 aos anos 2000, pela recorrência como fonte nos estudos contemporâneos acerca das temáticas educação rural, escola rural; história e política da educação rural, como é o caso de: Nagle (2001), Calazans (1983, 1993), Leite (1999) e Almeida (2005). Outras obras não foram inseridas pela necessidade metodológica de recortar a partir de produções com circulação nacional. É importante situar que as análises tiveram como base as relações entre história e historiografia (da educação rural), Estado (em sentido integral) e poder, tendo como mediação o pensamento de Antônio Gramsci.

As reflexões partiram dos resultados da pesquisa de Tese de Doutorado em História (PPGH/UFF), intitulada “Estado, Luta de Classes e Educação Rural: a Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (1991-2013), sob o fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA).

Importante situar, inicialmente, que Gramsci fora um pensador natural do sul da Itália, mais precisamente da Ilha da Sardenha, em área de predominância rural, vivendo entre 1891 e 1937. Utilizou o referencial teórico e político de Karl Marx para refletir sobre as questões de sua época, incluindo a situação agrária e as problemáticas acerca da vida e sobrevivência camponesa no *Mezzogiorno*. Diante disso, os textos meridionalistas de Gramsci,¹ escritos antes da prisão, demonstraram a sua preocupação na tessitura de análise histórica e teórica do campesinato como classe social, considerando suas especificidades dentro do pensamento marxista. Nesse sentido, os *Cadernos do Cárcere*, produzidos no contexto da prisão pelo governo fascista de Mussolini, ampliam esse debate e têm servido como base para debater o papel dos camponeses em relação à classe trabalhadora na sociedade

¹ Os escritos, em edição brasileira, encontram-se sistematizados nas obras: GRAMSCI, Antônio. A questão meridional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. & GRAMSCI, Antônio. Vozes da Terra – escritos de 1916 a 1926. São Paulo: Boitempo, 2023.

capitalista contemporânea, incluindo, conseqüentemente, as interrelações com o Estado de forma integral.

A partir deste pensamento, objetivou-se uma leitura crítico-dialética, uma vez que, para Gramsci há estreita relação entre história, historiografia e a disputa pela hegemonia, que, para esse filósofo italiano, não se baseia apenas no exercício da força ou da coerção, mas principalmente na construção do consenso. Abordar criticamente como se deu a escrita e as concepções teóricas norteadoras na história da educação rural, no tempo-espaço em estudo, é importante, quando se concebe, a partir de uma ótica gramsciana, que os intelectuais orgânicos, - que não são apenas aqueles que produzem conhecimento acadêmico ou artístico, mas todos que desempenham um papel na organização da sociedade e na disseminação de ideias - têm vinculação social e político naquilo que produzem. É necessário pensar a relação presente-passado no tocante a escrita e o fazer da educação *dos e para* os sujeitos do campo.

2. História, Historiografia e Estado em Gramsci: questões fundamentais

Os *Cadernos do Cárcere* trazem como um dos pontos fundamentais a unidade dialética entre filosofia, política e história. A política, neste caso, manifesta-se como “determinação em última instância”, sobre a qual a história e a historiografia não conseguem, mesmo que quieram alguns pesquisadores, se desviar (Bianchi, 2018). Como já destacado, em Gramsci, a pesquisa histórica envolvia uma prática historiográfica, que tem sentido na dimensão política (Bianchi, 2018). Há, portanto, um vínculo que se estabelece quando se analisa criticamente a natureza da produção histórica, as suas chaves de leitura, a relação com as determinações do tempo histórico-político em que é produzida, o lugar social e político do pesquisador como intelectual orgânico e seu projeto vinculado a uma classe social, mesmo que de forma aparentemente inconsciente.

Antônio Gramsci analisou o tempo histórico e a história, incluindo as práticas historiográficas, vinculadas intrinsecamente à construção da práxis política (Gramsci, 2001, V.1, V. 3, V. 4). O marxismo, na perspectiva gramsciana, não se limita a um “cânone empírico de investigação” onde a história é reduzida à um dimensão intelectual e conceitual fundada por intelectuais de

tipo tradicional, mas sugere a consideração da história-disciplina, dos fatos, da análise dos historiadores na tessitura das narrativas de poder, hegemonia e cultura e na prática disciplinar da historiografia e suas equiparações e comparações entre prática política e prática historiográfica (Salles, 2012, p. 218). A partir dessa compreensão, a história é pensada como espaço político de análise e possibilidades de crítica à realidade dada. Nessa perspectiva, escrever e pensar o passado não deve ser, portanto, um ato mecânico, imparcial e desvinculado de uma intencionalidade político-ideológica. Sobre estas questões fundamentais, Gramsci se vincula enquanto marxista sardo que ajudou a ampliar reflexões e elementos acerca do fazer e pesquisar história.

A história aparece abundantemente na obra gramsciana tanto como narrativa de “ações realizadas” (*res gestae*) quanto como “história das ações realizadas” (*historia rerum gestarum*) (Frosini, 2017). Alberto Burgio (2002) considera os *Cadernos do Cárcere* como uma história do ocidente burguês, ou do chamado “mundo moderno”, no sentido de crítica à modernização europeia, que abrange sua história, seu significado e sua lógica; bem como sua reflexão filosófica e política.

Desta forma, Gramsci, tendo como arcabouço a “filosofia da práxis”, assumiu a história como categoria teórica mediadora das problematizações que tece sobre o ocidente, o *Mezzogiorno*, a relação campo-cidade, a relação Estado, intelectuais, poder e hegemonia no capital. As categorias história e historiografia assumem, assim, importância recorrente nas análises e discussões dos textos elaborados por Gramsci. Um exemplo disto foi a carta à cunhada Tatiana Schucht, de 24 de fevereiro de 1929, onde Gramsci coloca o estudo da teoria da história e da historiografia como o segundo assunto de que pretendia se ocupar; já no Caderno 1, onde são elencados o projeto de estudo no cárcere, Gramsci, destacou como primeiro item a “Teoria da História e Historiografia” (Gramsci, 2024, C.1; Gramsci, 1987).

Nos textos de 1914-1918 é possível identificar, inicialmente, as concepções sobre a história ligada à influência de Benedetto Croce, na ideia de história como “liberdade e verdade”. Esta concepção se funda numa perspectiva interpretativa factual relacionada a algum tipo de entidade abstrata e imaterial ligada ao plano da razão, da moral e da ética, já que atribui a história ao “reino da liberdade” e não ao “reino da necessidade”. Gramsci

considera que, em Croce, a história sofrera uma espécie de deformação propagandística, sobretudo em sua explícita posição reacionária, entre outros, através da omissão, em suas duas principais obras históricas sobre a Europa e sobre a Itália do século XIX, dos intensos períodos de luta de classes que compõem a história de lutas de época revolucionária e napoleônica na França e no *Risorgimento*. Os silêncios, entre 1815 e 1871, estão ligados, assim, à uma posição política expressa numa prática historiográfica que pretende sugerir, de forma intencional, uma suposta hegemonia histórica de ideias não revolucionárias, justificando um direcionamento rumo ao fascismo (Kiernan, 1988). Apesar dessas questões, considerou que, a despeito das contradições, se devia reconhecer que a concepção historiográfica de Croce fora importante como reação ao “economicismo” e ao “mecanicismo fatalista”, devendo ser considerado seu “valor instrumental”, uma vez que chamou atenção, segundo Gramsci,

[...] para a importância dos fatos da cultura e do pensamento no desenvolvimento da história, para a função dos grandes intelectuais na vida orgânica da sociedade civil e do Estado, para o momento da hegemonia e do consenso como forma necessária do bloco histórico concreto (Coutinho, 2011, p. 191).

Gramsci incorporou elementos, porém avançou na análise histórico-crítica, a partir do que Frosini (2017, p. 370) denominou de “reformulação dialética, onde o método de luta política ajuda a pensar uma noção historiográfica como “crítica de toda a concepção ingenuamente teleológica”. Inseriu-se, nesse desdobramento, o desenvolvimento de uma história ético-política, porém a partir do viés crítico e dialético do “ato histórico”, uma vez que se quer fazer *história integral* e não *história parcial e extrínseca* (Coutinho, 2011).

Dessa forma, na perspectiva gramsciana, a *história integral* seria oposta e superior à história ético-política, indicando o pleno resgate da política na perspectiva histórica (Frosini, 2017). O filósofo chamou atenção para a caracterização positivista do documento como verdade única, reconhecendo que os documentos são base imprescindível, sem excluir a noção de que o documento possui sua dimensão política de ser produto e produção do poder hegemônico, uma vez que, também pode ser “escrito nas coisas pela pena

dos vitoriosos” (Gramsci, C. 3 *apud* Frosini, 2017, p. 371). Diante disso, Gramsci destacou a necessidade *cautelosa* de não apenas identificar, mas também distinguir a historiografia da “política em ato”. Desta dialeticidade, o autor afirmou, na nota 33, do Caderno 3, que: “História e política estão estreitamente unidas, são, aliás, a mesma coisa, mas na apreciação, é preciso distinguir os fatos históricos e os fatos e atos políticos” (Gramsci, 2024, C.3, p. 35).

Desta forma, em Gramsci, a “história deve ser ‘efetiva’ e não um romance. A efetividade da história é discutida ao longo dos *Cadernos*, sobretudo quando levanta a necessidade de se definir “cânones interpretativos entre história e política” ou “cânones da metodologia histórica” com base no materialismo histórico-dialético. A leitura histórico-crítica do mundo e o desvelamento de suas contradições devem servir à construção de uma ação política ativa de superação da ordem reacionária. Dessa questão, decorre o vínculo necessário entre a prática historiográfica e a prática política. São, portanto, pontos indissociáveis na visão gramsciana. A escrita histórica, na visão de Gramsci, não obedece a neutralidade tampouco o sentido de apreciação erudita. A história e a historiografia estão situadas no tempo, no espaço e nos lugares de classe à que se vinculam os intelectuais que as produzem. Escrever a história é um ato político comprometido de acordo com a ideologia-fonte que move, a saber: a superação ou conservação de estruturas (Gramsci, 2001, V. 4).

Nessa linha, Gramsci defendeu que a história desde *os de baixo* está dominada pela perspectiva dos vencedores, que segundo Frosini (2017, p. 372), “estão do lado da totalidade, que engloba a perspectiva dos vencidos. A afirmação de uma força é a revelação da insuficiência da força adversária”. Escrever a história dos trabalhadores, desvelar processos de subordinação de classe e os processos de resistência são importantes para que a narrativa única, que objetiva hegemonizar o domínio das frações dominantes, não se imponha como discurso ideológico. Sobre isso, no Caderno 9, retomou a politização da historiografia quando afirmou: “Se escrever história significa fazer história presente, é um grande livro de história aquele que, no presente, cria forças em desenvolvimento mais conscientes de si mesmas e, portanto, mais concretamente ativas e eficazes” (Gramsci, 2024, C. 9, p. 92).

Essa observação de Gramsci permite pensar o trabalho do historiador, que pesquisa os trabalhadores e as dificuldades (documentais e de narrativas

político-críticas) existentes, quando se toma o segmento de classe e suas ações políticas que pretendam romper a sujeição e subordinação. Em antítese à história da classe dominante, na nota 18 do Caderno 3, apresentou questões específicas, sobre as quais devem ser evitadas um “método de analogia histórica” entre as classes, que poderia gerar interpretações equivocadas ou perigosas (Gramsci, 2024, C. 3, p. 23).

Tal aspecto é essencial, considerando que a História, enquanto ciência, tem sofrido, na contemporaneidade, intensificação das fragmentações, disputas e relativismos que objetivam destituir desta a possibilidade de comprometimento e desvelamentos de realidades escamoteadas, sobretudo no que tange as relações sociais de produção material e simbólica, bem como produção de consciência histórica e historicidade dos sujeitos. Dessa forma, a História, sob viés crítico e político, sofre ataques em um contexto em que a economia política de mundialização/“globalitarismo” do capital, sustentado sob uma suposta retórica de comunidade global, bem como a preponderância do indivíduo sobre o grupo, além do avanço da agenda do conservadorismo, são elementos que compõem o combate às leituras que objetivam análises assentadas na ideia de totalidade.

Tal consideração teórico-metodológica, a partir do pensamento de Antônio Gramsci, aponta para complexificação da materialidade estrutural que constitui a história e historiografia da educação rural desde a década de 1980; além da importância do diálogo com as categorias capital, trabalho, campesinato e suas relações históricas e políticas no tempo-espaço em estudo. Uma categoria mediadora fundamental, para isso, refere-se ao Estado em sentido integral. Para Gramsci (2001, V. 3), esta categoria é entendida como um todo complexo que inclui sociedade civil e sociedade política e, portanto, uma multiplicação de vontades coletivas organizadas e de forte caráter classista no embate pela hegemonia. Nesse sentido, a abordagem sobre o Estado deve partir do exercício de superar primeiramente uma visão personalista, “transcendental” ou maniqueísta de Estado (Mendonça, 2007). Ignorar isto dificulta sobremaneira o entendimento do caráter, do fundamento e das intencionalidades na disputa e produção de políticas públicas.

O Estado em Gramsci, portanto, é antes de tudo uma relação social construída a partir de uma base material capitalista constituída pela

exploração de classe, pela submissão da vida social às exigências do mercado e da mercantilização da própria vida. Parece óbvio fazer essa ressalva, mas é necessário, visto que há, atualmente, uma preponderância teórico-política de visões que tomam o mundo social como uma “bricolagem” de fragmentos e distinções. Dessa forma, “[...] as próprias relações de classe do capitalismo que ‘desaparecem’, subsumidas a inúmeras outras formas de ‘identidades’, perdendo, assim, sua centralidade histórica” (Mendonça, 2007, p. 18).

Nesse sentido, é importante discutir que o Estado, em Gramsci, é um todo complexo, uma relação social que se movimenta em torno da interação entre interesses políticos e econômicos diversos, conforme os grupos que ali se relacionavam no âmbito do alcance da hegemonia. A disputa, sobretudo, pelo consenso e convencimento, é obtida através da atuação dos aparelhos privados de hegemonia (APH), existentes no âmbito da própria sociedade civil, bem como através da ação do Estado restrito, que busca promover e generalizar a visão de mundo das frações de classe hegemônicas (Mendonça, 1997).

Diante desse quadro, a educação rural no Brasil é tomada como área mais ampla que abrange o tipo escolar e não-escolar que, embora plural e diversa em suas formas e estruturas pedagógicas, histórica e politicamente, são disputadas na sociedade civil e sociedade política. Tal abordagem busca compreender as relações em uma ótica de disputas de projetos e concepções de mundo, que buscam generalizar ideologias sobre o rural. Diante disso, o projeto de educação *de* e *para* os sujeitos que vivem na zona rural busca se hegemonizar, historicamente, como modelo pensado/planejado verticalmente e que assume concepção *única* de escola, homem e mulher rural, produção, sociedade, bem como de fins e objetivos em relação ao modelo urbano, desde seu germe nos séculos XVIII e XIX (Calazans, 1993; Mendonça, 1997).

Abordar a educação rural pressupõe, primeiramente, reconhecer que é um tema amplo e, ao mesmo tempo, que encontra certa dificuldade na construção de um debate, tendo em vista que, no Brasil, segundo Bezerra Neto (2016), o conceito de rural *stricto sensu* e o de rural na sociedade brasileira passam, aparentemente, por vezes, por imprecisões e definições superficiais carentes de fundamento crítico sobre sua densidade histórica e historiográfica. Contudo, entende-se que essas “imprecisões”, em sua

essência, expressam uma intensa e atual “batalha de ideias” sobre a concreticidade e pseudoconcreticidade sobre o meio rural, que envolve, entre outros: a historiografia, o sujeito que produz sua existência nesse espaço; a estrutura fundiária contraditória; as resistências da classe trabalhadora; a produção e reprodução material da hegemonia da burguesia agrária; o avanço das distorções e contradições sociais sobre a vida dos camponeses; a luta de classes e o projeto (alternativo) para a classe trabalhadora do campo e da cidade.

3. Historiografia da Educação Rural à luz do pensamento gramsciano

Como já exposto, o percurso de análise do artigo tomou como fontes a produção historiográfica da educação rural no Brasil, abrangendo desde a década de 1980 até a primeira década dos anos 2000. O balanço historiográfico abrange análise de estudos sobre história da educação considerados clássicos, como: Nagle (2001), Calazans (1983, 1993), Leite (1999) e Almeida (2005). Em diálogo com essas produções, considerou-se como referência, além dos escritos do pensador sardo, a perspectiva gramsciana acerca da historiografia da educação rural, a partir de Mendonça (1997, 1998, 2007, 2010).

Como ponto de partida, toma-se um estudo de história da educação rural considerado clássico referente ao debate sobre “ruralismo” em Jorge Nagle, através da obra *Educação e Sociedade na Primeira República* (2001), produzida na década de 1960. Esta obra compunha, nesse período, segundo Warde (2000), um reduzido número de estudos de história da educação brasileira produzidos no âmbito acadêmico, a partir de exigências básicas da pesquisa científica. A obra de Nagle trouxe o debate a respeito da educação e da sociedade no sentido de estudar a história da educação a partir de dimensões que abranjam o social, o escolar como sistema e o escolar como conjunto de dispositivos técnico-pedagógicos. Jorge Nagle (1929-2019) foi um pedagogo, professor e pesquisador que escreveu essa obra, inicialmente, como estudo de doutorado, e que veio a ser sua tese de livre-docência na UNESP-Araraquara. Neste trabalho, o autor discute duas categorias, o “otimismo pedagógico” e o “entusiasmo pela educação”, enquanto examina a Primeira República. De forma específica, Nagle tratou de dois pontos que são

retomados pelos pesquisadores em história da educação rural: o ensino agrônômico e a ruralização do ensino. O ensino agrônômico, criado por força do Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, caracterizava-se como ramo de escolarização técnico-profissional que se situava nas onze divisões do ensino, a saber:

(...) superior, ensino médio ou teórico-prático, ensino prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas (art. 2º) – e no número de serviços e instalações complementares – estações experimentais, campos de experiências e demonstração, fazendas experimentais, estação de ensino de máquinas agrícolas, postos zootécnicos e postos meteorológicos (art. 3º) (Nagle, 2001, p. 235).

Contudo, apesar do detalhamento legal em decreto e regulamento, o ensino agrônômico arrastou-se, segundo Nagle (2001, p. 236), “por falta de estimulação oficial”. Além disso, somou outras três justificativas: o contexto de aceleração do ensino privado, a ausência de prestígio dos profissionais do ramo agrícola e, por fim, o desencadeamento do processo de “ruralização do ensino”. Este último, para Nagle (2001, p. 236), constituiu “foco de atenção e que, de certa forma, substituiu como recurso de compensação, o lugar do ensino agrônômico propriamente dito”.

Ainda de acordo com Nagle (2001, p.302), a tese da penetração do ideário ruralista na escola ocorreu no contexto de ressurgimento, com veemência, da “tese do destino rural do país”. Em subitem intitulado “ruralização do ensino”, Nagle colocou que tal processo esteve acompanhado de ideais nacionalistas e parcialmente influenciou a legislação e as práticas escolares. A ruralização do ensino, no âmbito da diversificação da escola, possuía duas características: a regionalização do ensino e a tentativa de transformar a “natureza” da escolarização. Aqui, torna-se importante situar que entre 1920 a 1930, segundo Nagle (2001), a instrução pública sofreu muitas alterações nos estados e no Distrito Federal, com movimentos reformistas em São Paulo, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e no Distrito Federal. Assim, o fenômeno do ruralismo penetrou os modos de pensar a escola² e não intensamente nos padrões de funcionamento desta instituição.

² Vide obra e pensamento de Alberto Torres e Sud Mennucci, intelectuais ruralistas.

Nesse sentido, a ruralização do ensino, para o autor supracitado, assumiu, na década de 1920, a noção de que a escola teria a tarefa de “formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do ‘Brasil-país-essencialmente-agrícola’, o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo” (Nagle, 2001, p. 302).

Outra referência na área de estudos de história e política da educação rural, Maria Julieta Calazans (1930-2018) foi uma intelectual orgânica que, embora não seja historiadora de ofício, produziu diversos estudos e pesquisas relativas ao sindicalismo rural, bem como políticas educacionais e escola rural na dimensão histórica. Nordestina do interior do Rio Grande do Norte, Calazans nasceu em um lugar onde 80% da população era trabalhadora rural. Sua inserção, desde a infância, era marcada pela proximidade com atividades da Igreja Católica. Atuou, ainda, junto à Ação Católica, principalmente no suporte à criação de sindicatos rurais e formação de liderança rural. Foi membro da “equipe de sindicalização” do Serviço de Assistência Rural (SAR) e a primeira delegada da Superintendência de Política Agrária (SUPRA) no Rio Grande do Norte, indicada pela Federação dos Trabalhadores Rurais do Rio Grande do Norte (FTRRN). Por indicação de agentes da Igreja, trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI), no núcleo assistencial do local onde morava (Areia Branca - RN), na década de 1950 (Bianchetti; Fávero, 2005).

As considerações sobre a história de vida de Calazans são importantes nesse momento porque expressam a sua atuação e seu vínculo como intelectual orgânica em múltiplos segmentos que envolvem a questão do campesinato e da educação rural. Suas pesquisas estavam ligadas mais diretamente à sua inserção no doutorado e sua atuação no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE),³ vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Importante destacar que, no campo da investigação, o IEASE possuía linhas de pesquisas que fomentavam estudos sobre a educação rural,

³ “Criado no seio da ditadura, o IEASAE reuniu um grupo heterogêneo, com a presença de intelectuais do campo progressista e também de marxistas, num contexto de forte pressão e vigilância política. A partir dessa instituição, decorreram novos processos organizativos, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criada em reunião organizada pelo IESAE/FGV. As atividades do IEASAE se estenderam até 1990, tendo sido extinto em 28 de junho, após interferências sobretudo das concepções gerencialistas, justificadas pela necessidade de contenção de gastos da ofensiva neoliberal” (Nascimento, 2022, p. 74).

expressos sobretudo em relatórios de pesquisa (coordenados por Calazans), revistas e dissertações produzidas no contexto de seu programa de pós-graduação. Sobre as linhas de pesquisas, destacavam-se:

c) *pesquisas sobre a relação Trabalho e Educação*, à luz das transformações decorridas recentemente nas **estruturas e processos produtivos do meio rural** e das regiões metropolitanas, destacando-se o **papel da educação e da formação profissional nessas transformações e processos**; d) *histórico das campanhas e movimentos de educação de adultos e educação popular, no contexto dos movimentos sociais urbanos e rurais* das últimas décadas, procurando resgatar sua importância e contribuições; e) *estudos sobre o desenvolvimento das relações interescolares*, inclusive sobre o **processo de alfabetização e sobre alternativas de atendimento aos setores populacionais mais necessitados** [...] (Fávero, 2001, p. 6 – grifos nossos).

Em *Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória* (1993), Calazans reuniu dados de seu *Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil (1975-1983)*, que tinha como objetivos principais: a) identificar, levantar, catalogar e/ou mapear programas e projetos executados pelo setor público para a educação rural; b) “tentar estabelecer períodos pertinentes com as propriedades do objeto estudado, relacionando-os com as políticas de desenvolvimento da época”; c) “analisar programas e projetos executados em diferentes instâncias setoriais em âmbito público e privado – agricultura, educação propriamente, saúde”; d) selecionar experiências que possam servir para formulação de políticas de educação para o meio rural (Calazans; Silva, 1983, p. 32-34). Esse tipo de pesquisa, do ponto de vista historiográfico, não tinha intuito de compreender ou analisar o objeto tratado em si, mas tão somente o escopo descritivo e panorâmico, possuindo um caráter histórico-cronológico (Calazans; Silva, 1983). Observa-se a construção de uma análise técnica e descritiva dos motivos pelos quais os programas e projetos não tiveram o sucesso pretendido de acordo com o diagnóstico apresentado.

Outro autor importante para o debate é Sergio Celani Leite, através da obra *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*, publicada em 1999, fruto de sua dissertação de Mestrado defendida em 1996 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essa obra é contemporânea de alguns processos históricos significativos, quais sejam: os debates sobre a Lei de Diretrizes e

Bases (LDB) da educação nacional e a defesa da escola pública, a posterior promulgação da LDB nº 9.394/1996, além de eventos e discussões empreendidos pelo *Movimento Nacional por uma Educação do Campo* (1997), tendo como base os movimentos sociais do campo, sobre escola no campo, diretrizes e princípios para o germe de um paradigma próprio a partir das demandas campesinas. Leite elaborou um trabalho que expressa sofrer influência desse contexto e, mais diretamente, do processo de debate e implementação da LDB no que tange a consideração/orientação sobre o rural, a diversidade e a especificidade na instrução.

Sua concepção de história da educação rural passava pelo levantamento dos capítulos de evidenciação legal e institucional da instrução e escola rural. Nesse sentido, concentrou um espaço dedicado à trajetória sócio-histórica da escola rural, onde empreendeu o percurso da República Velha, seguindo por Estado Novo, redemocratização das décadas de 1940 e 1950, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), LDB nº 4.024/1961, educação de base, regime militar, educação popular, LDB nº 5.692/1971, Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC) e, por fim, a LDB nº 9.394/1996, na qual se apontou o debate sobre os rumos da escola rural.

Leite (1999) construiu um debate sobre Estado, capitalismo e educação. Sua compreensão sobre essas categorias tem assento num viés crítico, porém em alguns momentos esta linha de pensamento apresenta limites no seio do debate. Um exemplo disso é a perspectiva sobre o Estado, que, embora trabalhado no primeiro capítulo de forma dialética, com definições marxianas e gramscianas, ao longo da discussão o uso da categoria apresenta uma redução à ideia de Estado restrito. Dessa forma, a concepção de poder acaba, muitas vezes, se localizando nas “vontades” e determinações político-administrativas – vontades essas traduzidas, com recorrência, como aceitas sem conflito e de maneira passiva. Dessa forma, expressa-se um apagamento do que poderia ser uma história de contestação ou resistência em relação a ação do Estado restrito ou de grupos dotados de hegemonia.

Portanto, o autor anuncia uma visão crítico-dialética, porém, ela se fragiliza, uma vez que concebe o Estado e o processo capitalista-liberal atuando em paralelo e não conjuntamente. Sobre isso, expõe o seguinte:

Paralelo ao Estado, o processo capitalista-liberal também instalou, na sociedade nacional, os mecanismos próprios desse sistema, de modo a oportunizar situações que venham corroborar com seus objetivos específicos, isto é, atender às exigências da produção e do acúmulo. Sabemos que as duas instancias determinadoras dos princípios organizacionais políticos e sociais concentram-se em questões administrativas, governamentais e econômicas. Cada qual, a seu modo, desemboca na educação, condicionando-a às suas necessidades e prerrogativas, contudo, sem invalidar o ato pedagógico em si, sem invalidar a ação de ensinar e aprender (Leite, 1999, p. 110).

O autor tem uma problematização central que é a discussão sobre a urbanização do processo escolar rural, além das questões políticas, econômicas e socioculturais. Nesse último ponto, caracterizou como “manifestações com base na práxis natural dos grupos e seus respectivos valores” (Leite, 1999, p. 111). Ademais, por vezes, trata o sujeito do campo a partir de uma visão essencialista sobre seus modos de ser, viver e produzir, e oferece pouca ou nenhuma abordagem sobre a realidade concreta no campo brasileiro concernente à questão da terra e à reprodução do capital agrário naquele contexto. Tal visão abstrata ficou expressa nas várias adjetivações que atribuiu ao sujeito do campo – campesino, campestre, campônio, rurícola – e sua pouca afinidade com a relação entre sujeito e trabalho.

Já nos 2000, o texto *A educação rural como processo civilizador* produzido por Almeida (2005), historiadora (da educação) de ofício, constrói uma caracterização da história da educação rural fundamentada na História Cultural. Nesse texto, localizado na obra *Histórias e memórias da educação no Brasil – Volume III: século XX*, de 2011, a autora constrói uma narrativa que pensa a educação rural como abordagem historiográfica a partir da presença da escola rural na política educacional no século XX e, nesse sentido, a função social da escola rural no âmbito do projeto de modernização industrial e urbana.

Tomando como base essa perspectiva, Almeida (2005) situa os estudos sobre a história da educação rural no Brasil como uma área de investigação localizada na marginalidade. De acordo com o referencial teórico assentado em Michel de Certeau, caracteriza “marginalidade” como “maioria silenciosa”, ou seja, não pertence a pequenos grupos. Utiliza-se de Antonio Nóvoa para reafirmar a tese de que a história da educação põe luz essencialmente ao território e sujeito urbanos em detrimento do rural. Nesse sentido, tece

reflexões baseadas no levantamento da memória oral de professore(a)s rurais de uma determinada escola rural do Rio Grande do Sul.

Sobre a narrativa da autora, é possível observar que apresenta, em certa medida, uma concepção histórica, em certa medida linear, tomando o urbano como moderno e progresso e a superação do campo como movimento inevitável e inconciliável ao avanço da indústria e urbanização. A cidade é tomada como uma espécie de “oásis”. Dessa forma, é possível perceber, nesse momento, uma concepção abstrata tanto acerca da cidade quanto acerca do rural. E, nessa perspectiva, caracteriza a função social da escola (urbana e a rural), determinada a partir das demandas impostas pela indústria no período. Para a escola urbana, caberia a formação para atender a “ordem econômica e social vigente”, enquanto para a rural, o alinhamento aos “interesses nacionalistas” e a necessidade de contenção do êxodo das massas em direção à “sedução” de uma suposta “melhoria de vida”. Sobre isso, afirmara que:

A educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar de um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país (Almeida, 2005, p. 287).

Denomina a precarização da escola rural até o final da década de 1920 como “descaso”, fato superado, segundo a autora, quando se fortalecem as concepções nacionalistas. Defende que a escola rural passa a assumir a função de construtora identitária de uma consciência nacional, em acordo com necessidades regionais, bem como valores rurais e de vocação agrícola. Porém, o discurso identitário não acompanha uma política educacional de expansão da escolarização rural.

Um outro ponto refere-se à uma noção única e abstrata de Estado como governo. Entende os movimentos de mudanças no âmbito da História conduzidos pelas instituições, e, conseqüentemente, os sujeitos tornam-se invisíveis nesse processo. Dessa forma, o próprio Estado é tomado como Sujeito, “aquele que não toma atitude”, e indutor das políticas, ou seja, como

entidade abstrata que move as estruturas. Sobre isso, afirmara: “Pode-se dizer que há uma **omissão do Estado** e as responsabilidades educacionais são transferidas ao professor. Ele é o agente que deveria lutar por melhorias nas regiões em que trabalhava, via de regra sozinho” (Almeida, 2005, p. 286 – grifo nosso).

A autora declara ainda que a função social da escola rural, em ensinar conhecimentos básicos que permitam fixar as populações em seu ambiente original, é obstaculizada pela “omissão do Estado” em permitir que os currículos da escola do campo e da cidade fossem iguais, além de transferir “responsabilidades educacionais” ao professor, que a concentra “solitariamente”.

O professor da escola rural é visto como um “guia de comunidade”. Aparece uma forma idealizada, como aquele tem uma natureza isolada no tempo e espaço, a partir de suas renúncias e solidão do ofício. Assim é desenhada a imagem do professor de escola rural, como um intelectual tradicional que é uma referência formativa para o mercado agrário capitalista. Em sua última sessão do artigo, pergunta: “seriam os professores rurais atores esquecidos?” Sobre isso, em sua pesquisa, intitulada *Vozes Esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*, de 2001, construiu um panorama a partir de percepções que professores rurais tinham sobre sua autoimagem docente em seu espaço de atuação. A autora pensou a identidade como uma definição dos sujeitos sobre quem são no lugar-escola. Tomou como abordagem metodológica preceitos da História Cultural, a partir do uso da História Oral, concebendo a ideia da consideração das subjetividades de cada indivíduo entrevistado. A partir destas, reconstrói o “passado das instituições escolares, das práticas educativas, do cotidiano da sala de aula, das memórias dos professores e alunos, etc.”

Nesse processo, impõe-se um discurso ausente de conflito no campo e, conseqüentemente, ausente de problematização e aprofundamento no que diz respeito à materialidade das questões agrárias e sua influência no âmbito da realidade escolar rural no Brasil. Um exemplo disso é a narrativa acerca da “marginalidade e exclusão social” – onde se visualiza uma preocupação em tecer os desdobramentos desses fenômenos –, que descreve os elementos que compõem a natureza política e social da segregação. Toma como

referência formativa o mercado agrário no Brasil no alinhamento da formação docente e currículo da escola rural.

Seguindo linha de análise a partir do viés gramsciano, Mendonça (1997, 1998, 2007, 2010), professora e pesquisadora da área de história sociopolítica, estudando as relações entre Estado, poder e hegemonia burguesa no campo, examinou as disputas de poder e hegemonia pelas frações agrárias, a partir da instrução pública e a extensão rural. Constituiu, ainda, como fundamento importante ao processo de pesquisa, as análises sobre *O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)*, publicado em 1997. Nessa literatura, a historiadora situa como objeto o conjunto das representações e práticas acerca do *mundo rural* brasileiro, no período convencionalmente chamado, pela historiografia, de República Velha, conjunto este possível de ser identificado como ruralismo. Nesse sentido, a obra citada compreende o *ruralismo* como um movimento político de organização e institucionalização de interesses de determinadas frações da classe dominante agrária no Brasil – tanto em nível de sociedade civil quanto em nível da sociedade política –, bem como conteúdos discursivos produzidos e veiculados por agentes e agências que deles participaram. O estudo se situou, pois, dentre os que tomam por objeto de análise os processos de construção do Estado, aqui tomado na acepção gramsciana – isto é, no sentido ampliado do termo.

Mendonça (1997, p. 11) exalta, como justificativa para seu estudo, o fato de que hoje é crescentemente necessário lançar-se ao conhecimento mais amplo sobre a classe dominante brasileira, já que o termo “ruralista” é continuamente utilizado, incluindo, até mesmo, o designativo de uma “*associação de classe com pretensões partidárias e atuação fascistizante*”. Essa autora (1997; 2007) ajuda a pensar sobre o significado político do ruralismo, ultrapassando a perspectiva superficial que o toma apenas como conjunto de discursos, entendidos na lógica do enunciado. O ruralismo está relacionado assim, ao conjunto de ideias que sustentam uma política agrária, no sentido mais amplo, que emerge no seio de uma contrapartida ideológica, em resposta à expansão da industrialização e urbanização na sociedade brasileira fundada sob bases agrárias. Assim sendo, o ruralismo materializou-se enquanto movimento político-ideológico no Brasil, entre outros, na arregimentação de mão de obra rural, nos problemas relativos ao ensino agrícola, nos temas relacionados à diversificação/modernização produtiva

com a crise sistemática da monocultura a partir do segundo quartel do século XX no Brasil e na tentativa de sedimentação de um consenso ideológico nacional.

Outras obras importantes da historiadora, *Agronomia e Poder no Brasil* (1998); e *Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos* (2007), discutem a forma como diferentes setores dos grupos dominantes definiram e estabeleceram seu próprio terreno de atuação social e política, articulado aos seus interesses de classe. Nesses estudos, a autora demonstra como esses grupos se coligaram, formando APH's, e se consolidaram por meio de um corpo de ideologias voltado para seus interesses, além de legitimarem seu ideário em face às ações do Estado.

Nesse sentido, Mendonça (1997; 1998; 2007) contribui para a historiografia de estudos acerca da educação rural na medida em que apresenta a relação entre saber e poder na construção de processos de dominação de classe na sociedade brasileira desde a primeira metade do século XX, expondo a dinâmica do processo de organização política a partir da sociedade civil e de seu enraizamento no Estado restrito. Toma o Estado em sentido ampliado como uma relação dialética entre sociedade civil e sociedade política – componentes fundamentais ao funcionamento da estrutura de poder estatal. Rejeita, assim, a ideia de estudo sobre o Estado sob o viés puramente institucional ou como entidade “superior” à sociedade, que o produz e o molda.

De forma específica, Mendonça (2007), ao construir o seu balanço historiográfico sobre a educação rural no Brasil, destacou duas questões: 1. A maioria das obras derivava de profissionais da área de Educação/Pedagogia; 2. Grande lacuna foi verificada quanto ao objeto no período anterior às décadas de 1950-1980, focalizadas, segundo a autora, em programas públicos pontuais. Além disso, colocou que as produções mais contemporâneas se ressentiam de pouca preocupação em discutir a perspectiva histórico-processual, além de partirem de enfoques que tomavam o ensino primário rural no ambiente urbano, geralmente no período entre 1930 e 1945, quando da gestão Capanema no então Ministério da Educação e Saúde.

As discussões recorrentes a um debate mais histórico recaem no período anteriormente citado e se articulam às problemáticas inerentes ao campesinato, capitalismo e desenvolvimento rural. Além disso, em

decorrência das tensões e embates que ocorreram entre as décadas de 1950 e 1960, havia uma discussão que vincula diretamente educação rural à educação popular. Portanto, o balanço historiográfico construído por Mendonça (2007) trouxe, como primeiro ponto, a tímida problematização realizada entre Estado e Educação Rural.

A crítica da autora se direciona àquelas discussões que expressam maniqueísmo, *perspectiva instrumental*, polarizações mecânicas sem evidenciarem um debate que abrange a educação rural a partir das múltiplas determinações dos fenômenos. Confronta essa questão de debate exíguo sobre as *conflitualidades* nas relações entre Estado e Políticas Públicas sobre a escola rural, tomando como base o referencial gramsciano relativo ao Estado, Saber e Poder. Isto, segundo a autora, tem provocado a reprodução de variados equívocos que ainda são recorrentes nos estudos, qual seja: 1. A ideia de que as “[...] classes dominantes sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora” (Calazans, 1993, p. 16); 2. A ideia de que foi nos anos 1930 – especialmente com o Estado Novo – que as políticas de educação rural tiveram sua gênese. Sobre este ponto, Mendonça (2007), defende que é possível localizar ações de *ensino elementar rural* – existente desde 1910, com os chamados Patronatos e Aprendizados Agrícolas – fomentadas por intenções advindas de interesses de grupos urbano-industriais alinhados ao interesse de “profilaxia” social, disciplinamento da força de trabalho e difusão de um ideário nacional em detrimento do localismo;⁴ 3. A ausência de problematização rigorosa sobre os vários projetos de escola agrícola (“de ensino” *versus* “de trabalho”) em disputa no período, bem como os grupos, as agências e os agentes enunciadores.

Dessa forma, aponta a pouca relação construída entre história e política, como unidade orgânica, nas abordagens acerca da escrita da história e disputa pela memória como instrumento político de luta por projetos de sociedade e/ou políticas educacionais rurais de qualidade socialmente referenciada.

No entanto, a maior lacuna historiográfica relativa ao tema consiste, a meu juízo, na ausência de uma abordagem que o politize de forma mais

⁴ “Neste registro, a ‘ruralização do ensino’, aprofundada após 1930, corresponderia, uma vez mais, ao atendimento, pela Sociedade Política, de demandas formuladas por grupos urbanos, contrários ao ‘inchamento’ das cidades e desejosos de consolidar novas alianças políticas, patrocinadas pelo novo regime” (Mendonça, 2007, p. 36).

densa, especialmente no tocante ao papel dos vários projetos de ensino agrícola em disputa no período, dando conta não apenas de suas nuances argumentativas, seus agentes e agências enunciadores, como também de sua tradução em políticas públicas. Somente identificando os pontos consensuais e divergentes neles contidos será possível evidenciar os sistemas de representações acerca da agricultura e do 'homem do campo' brasileiro, bem como as modalidades de atuação do Estado por elas respaldadas. Seu corolário será uma análise das políticas educacionais rurais enquanto instrumentos de organização de interesses de grupos sociais empenhados na consecução de demandas específicas, tanto no âmbito rural, quanto no urbano, em contextos históricos-chave, tal como a década de 1930 (Mendonça, 2007, p. 37).

A partir da década de 1950, a intensificação dos movimentos sociais rurais e a evidenciação de suas lutas por terra e direitos sociais provocaram interferências sob o conceito e a prática de educação rural hegemônicas, que passavam entre outros pelo Extensionismo e o serviço social rural. Nesse contexto, um novo conceito de educação rural tentou suplantiar o sentido escolar para o sentido assistencialista através de um viés social e pragmático (Mendonça, 2007).

Além disso, deve-se considerar que diferentes projetos de ensino agrícolas estiveram a cargo de diferentes agências do Estado restrito, como fora o caso do Ministério da Educação e Saúde e do Ministério da Agricultura (ou até segmentos do Ministério da Justiça). A atuação destes, muitas vezes, se chocava em interesses e público-alvo. A dispersão entre agências diversas no interior do Estado restrito pode ser visualizada nas políticas públicas contemporâneas sobre educação para os sujeitos no campo.

[...] as distintas modalidades de ensino agrícola estiveram subordinadas, simultânea e concomitantemente, a duas agências estatais: o Ministério da Agricultura e o da Educação, fato este quase sempre desconsiderado pela historiografia. Respaldadas por grupos sociais diversos quanto a sua extração e projetos educacionais, as tensões geradas por mais esta sobredeterminação não seriam poucas, originando superposições de competências e atribuições – e principalmente, de práticas – que contribuíram para a existência de políticas setoriais bastante intrincadas (Mendonça, 2007, p. 37).

Criticou, ainda, teses assentadas na defesa do fracasso das escolas agrícolas com a atuação do Ministério da Agricultura em inícios do século XX. Tal pensamento traça uma espécie de continuísmo da feição das ações relativas ao ensino rural entre o final do século XIX e limiar do século XX. Tal

ideia não parte de uma problematização profunda que levanta sujeitos, agências e agentes envolvidos e que se firma na visão de que a educação rural ou é projeto de dominação ou é produto da dominação política. Do ponto de vista dialético, faz-se necessário tecer problematizações no sentido de captar determinações que compõem esse processo complexo de hegemonia.

Para Gramsci (2001), a hegemonia não é simplesmente uma questão de dominação porque também requer “direção”, isto é, engloba um processo educativo-ideológico no sentido amplo, disputado entre diferentes grupos sociais e políticos, e resultado de uma determinada configuração de forças em um determinado contexto histórico.

O Estado, a partir das análises das produções em história da educação rural, ora é tomado como “sujeito” que se interessa em atuar ou não em determinado espaço, conforme “poder de barganha dos setores envolvidos” ou como apenas um instrumento nas mãos da classe dominante (Poulantzas, 1985). Para este autor, o Estado é uma condensação material das relações de força entre classes e frações de classe, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto. É nessa perspectiva que a complexidade da concepção ampliada do Estado, apregoada em Gramsci, permitiria entender a história da educação rural a partir da totalidade dialética.

Considerações finais

A análise historiográfica, tendo como referência os pressupostos gramscianos, apontou, em relação aos estudos em história e historiografia da educação rural observados, a prevalência de tímida abordagem realizada entre Estado (em sentido integral) e educação rural. Apontou-se, entre outros elementos substanciais, o debate exíguo sobre as *conflitualidades* nas relações entre Estado, questão agrária e políticas públicas sobre a escola rural, bem como as relações entre Estado, saber e poder.

Além disso, observou-se a recorrência de estudos e pesquisas concentradas majoritariamente nas memórias de instituições escolares, o que impõe a necessidade de se caminhar de se problematizar/ politizar a memória da escola rural e a base material agrária. Isto é justificado quando se intensificam, a partir das determinações do capital (agrário) no Brasil e América Latina, o aprofundamento das desigualdades promovidas pelas

políticas neoliberais nas últimas décadas, além dos acirramentos das tensões com o avanço do capital agrário e a criminalização das lutas camponesas e dos povos originários que povoam os territórios das terras, águas e florestas. Dessa forma, reconhece-se a importância do resgate das histórias institucionais, mas se vislumbra o avanço rumo à uma noção histórico-crítica que, mesmo considerando as particularidades, problematize as questões materiais e concretas que as determinam na generalidade histórica do capital dentro e fora do campo.

Defende-se historicizar, sobretudo, a educação rural como política educacional elaborada, predominantemente, de forma verticalizada. Essa opção teórico-metodológica permite que se evidencie uma crítica histórica capaz de contribuir para as reflexões sobre a história e a memória da organização da classe trabalhadora no Brasil e suas relações com o território da construção do paradigma da Educação do Campo (Caldart, 2012). Isso se faz necessário em um contexto político em que se verifica a intensificação do projeto neoliberal e fascista sobre as organizações de classe, o desmonte da reforma agrária, o avanço da ofensiva do agronegócio enquanto projeto econômico-político-ideológico, o fechamento de escolas rurais, o aumento da liberação e consumo de agrotóxicos, a retirada de legislações que garantem direitos socioambientais e o aumento da violência (mortes e ameaças) no campo. Discutir a memória histórica, e a produção dessa memória, é um ato político importante nesse período.

Chama-se, assim, para a necessidade de ampliação de estudos em história da educação rural, ou do campo, que avancem nas relações complexas que envolvem a materialidade; e que dialoguem com referenciais histórico-dialéticos em suas construções analíticas, e, conseqüentemente, abranjam a educação rural e suas institucionalidades, através das mediações teóricas entre Estado, trabalho, luta de classes, hegemonia, terra, campesinato, educação e escola.

Referências

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. 435 p., p. 278-295, v. 3.

ARAÚJO, B. M. de. O ensino agrícola e a educação: a formação do trabalhador rural. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 27, 2013, Natal. **Anais...** Natal: [s. n.], 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364473362_ARQUIVO_BrunoAraujo.Anpuh2013.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. 188 p.

BIANCHETTI, L.; FÁVERO, Ó. Maria Julieta Costa Calazans: o papel do IESAE e da ANPEd na pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 30, p. 151-161, set./dec. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci**: filosofia, história e política. Porto Alegre: Zouk, 2018. 288 p.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In: CALDART, R. S. et al. Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. 787 p. p.259-267.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. *In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (orgs). Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993 (Coleção Magistério). 251 p. p.15-40.

CALAZANS, M. J.; SILVA, H. R. S. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. *In: BARBOSA, F. S. de A. (coord.). Anais do Seminário Educação no Meio Rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1983. 307 p.

BURGIO, A. **Gramsci storico**: una lettura dei Quaderni del carcere. Roma: Laterza, 2002. 336 p.

COUTINHO, C. N. (org.). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 375 p.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

FROSINI, F. História. *In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017. 832 p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Trad. Noenio Spínola. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, A. **A questão meridional**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. 1891-1937. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: Caderno 3 (XX): 1930: miscelânea/ tradução Ivete Simionatto, Maria del Carmen Cortizo, Giovanni Semeraro. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Consultado em: [bc1a350b6aed4d499f9caca220b74a0d](https://doi.org/10.1111/bca220b74a0d)

GRAMSCI, A. 1891-1937. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: Caderno 9 (XIV): 1932: miscelânea e notas sobre risorgimento italiano/tradução Giovanni Semeraro, Leandro Galastri, Tatiana Oliveira. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Consultado em: [dba424cd2af54c3999680a32ebd2f2af](https://doi.org/10.1111/dba424cd2af54c3999680a32ebd2f2af)

GRAMSCI, A. 1891-1937 **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: Caderno 1 (XVI): 1929 - 1930: primeiro caderno / tradução Rocco Lacorte, Alex Calheiros, Lucas Moura Vieira. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Consultado em: [e290b8734980428cb07b71bbacbedcbe](https://doi.org/10.1111/e290b8734980428cb07b71bbacbedcbe)

KIERNAN, V. G. Historiografia. In: BOTTOMORE, T. (org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. 454 p. p. 179-181.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. 120 p.

MENDONÇA, S. R. de. **O ruralismo brasileiro** (1888-1931). São Paulo: Editora Hucitec, 1997. 219 p.

MENDONÇA, S. R. de. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998. 203 p.

MENDONÇA, S. R. de. **Estado e educação rural no Brasil**: alguns escritos. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2007. 116 p.

MENDONÇA, S. R. de. **O patronato rural no Brasil recente** (1964-1993). Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2010. 299 p.

NASCIMENTO, R. de C. G. N. **Estado, luta de classes e educação rural**: A Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA) E A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (1991-2013). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 344 p.

SALLES, R. Gramsci para historiadores. **Revista História da Historiografia**. Ouro Preto: SBTHH, v. 5, n. 10, p. 211-228, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/434>>. Acesso em: 7 de maio de 2020.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

WARDE, M. J. Resenha. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: ANPEd, n. 14, p. 161-165, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200012>. Acesso em: 12 jul. 2019.