



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**PAULO EDUARDO VIEIRA**

**A GÊNESE DA IDEOLOGIA DA MODERNIZAÇÃO  
CONSERVADORA E A DIALÉTICA DA PRÁTICA  
ECONÔMICA A PARTIR DA OBRA DE CARLOS  
AUGUSTO TAUNAY E SUAS RELAÇÕES COM A  
EDUCAÇÃO AGRÁRIA E AGRÍCOLA NO BRASIL**

CAMPINAS - SP  
2020

**PAULO EDUARDO VIEIRA**

**A GÊNESE DA IDEOLOGIA DA MODERNIZAÇÃO  
CONSERVADORA E A DIALÉTICA DA PRÁTICA  
ECONÔMICA A PARTIR DA OBRA DE CARLOS  
AUGUSTO TAUNAY E SUAS RELAÇÕES COM A  
EDUCAÇÃO AGRÁRIA E AGRÍCOLA NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas como parte dos  
requisitos exigidos para a obtenção do  
título de Mestre em Educação, na área de  
concentração de Educação.

Supervisor/Orientador: **SILVIO ANCIZAR SANCHEZ GAMBOA.**

Co-supervisor/Coorientador: **CESAR APARECIDO NUNES.**

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA  
PELO ALUNO PAULO EDUARDO VIEIRA E ORIENTADA PELO PROF. DR. **SILVIO  
ANCIZAR SANCHEZ GAMBOA.**

CAMPINAS-SP

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): **Não se aplica**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

V673g Vieira, Paulo Eduardo, 1982-  
A gênese da ideologia da modernização conservadora e dialética da prática econômica a partir da obra de Carlos Augusto Taunay e suas relações com a educação agrária e agrícola no Brasil / Paulo Eduardo Vieira. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Silvio Ancizar Sanchez Gamboa.  
Coorientador: Cesar Aparecido Nunes.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Conservadorismo. 3. Educação no campo. I. Sanchez Gamboa, Silvio Ancizar, 1949-. II. Nunes, Cesar Aparecido, 1959-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

#### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The genesis of the ideology of conservative and dialectical modernization of economic practice based on the work of Carlos Augusto Taunay and its relations with agrarian and agricultural education in Brazil

**Palavras-chave em inglês:**

Education  
Conservatism  
Rural Education

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Silvio Ancizar Sanchez Gamboa [Orientador]  
Maria Cristiani Gonçalves Silva  
José Renato Polli

**Data de defesa:** 27-02-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-9879-0685>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0381100770326323>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A GÊNESE DA IDEOLOGIA DA MODERNIZAÇÃO  
CONSERVADORA E A DIALÉTICA DA PRÁTICA  
ECONÔMICA A PARTIR DA OBRA DE CARLOS  
AUGUSTO TAUNAY E SUAS RELAÇÕES COM A  
EDUCAÇÃO AGRÁRIA E AGRÍCOLA NO BRASIL**

**Autor : Paulo Eduardo Vieira**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa  
Profa. Dr. Maria Cristiani Gonçalves Silva  
Prof. Dr. José Renato Polli

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2020**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação aos trabalhadores do mundo inteiro, em especial aos trabalhadores do campo brasileiro.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Paulo Roberto Vieira e Vilma Helena Perussollo Vieira, pelo apoio durante todo o mestrado.

Aos orientadores, Silvio Ancizar Sanchez Gamboa e Cesar Aparecido Nunes.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Paideia.

Aos colegas de trabalho do Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé (UNIFEG), em especial, a Juliana Cristina Costa, André Luís de Andrade Melo, Antônio Carlos Pereira, César Adriano Ribeiro Nunes e Reginaldo Arthus.

## **EPIGRAFE**

“Que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre *Homo faber e Homo Sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, a suas possibilidades criativas e emancipatórias.”

**Ivana Jinkings**

## RESUMO

A pesquisa tem o objetivo recuperar e discutir a gênese da ideologia da denominada modernização conservadora brasileira a partir da obra *Manual do Agricultor Brasileiro* de Carlos Augusto Taunay, publicado em 1839. Para tanto, foi necessário analisar as relações históricas, políticas e sociais sobre as propostas educacionais implícitas nessa obra e que se polarizam nas concepções de Educação Agrícola e Educação Agrária no Brasil. A pergunta central que orientou o processo da pesquisa é: qual é a diferença entre a concepção de desenvolvimento agrário, pautada numa transformação das relações de produção, e a denominação de desenvolvimento agrícola, que se traduz na reprodução do mesmo modelo de exploração colônia “plantation”, que marcou as matrizes da atividade econômica exploratória no Brasil no contexto da obra, *Manual do Agricultor Brasileiro* de Carlos Augusto Taunay? Trata-se de uma pesquisa fundamentada na matriz crítico-dialética de inspiração no materialismo histórico, e a metodologia utilizada consiste na investigação de fontes bibliográficas sobre o tema. Nessa perspectiva, compreendemos que tanto educação agrícola como educação agrária estão no mesmo campo histórico de disputa entre essas duas matrizes educacionais. Porém, é preciso superar as concepções seletivas, classificatória e meritocráticas de aprendizagem, e acreditar que todas as pessoas são capazes e têm o direito a aprender, que a escola é para todos, e que todas as pessoas são iguais em dignidade e em identidade. Nesse sentido, a recuperação crítica da gênese do discurso sobre a modernização conservadora e sua relação com a educação brasileira, permite também recuperar a necessidade e as bases históricas da educação agrícola, na perspectiva da Paideia da educação do campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Conservadorismo; Educação Agrária; Educação do Campo.

## ABSTRACT

The research aims to recover and discuss the genesis of the ideology of the so-called conservative Brazilian modernization based on the work of the Brazilian Farmer's Manual by Carlos Augusto Taunay, published in 1839. Therefore, it was necessary to analyze the historical, political and social relations on the educational proposals implicit in this work and that are polarized in the concepts of Agricultural Education and Agrarian Education in Brazil. The central question that guided the research process is: What is the difference between the concept of agricultural development, based on a transformation of production relations, and the denomination of agricultural development, which translates into the reproduction of the same colony exploration model "plantation ", Which marked the matrices of exploratory economic activity in Brazil in the context of the work, Carlos Augusto Taunay's Brazilian Farmer's Manual? It is a research based on the critical-dialectic matrix inspired by historical materialism, and the methodology used consists of the investigation of bibliographic sources on the subject. In this perspective, we understand that both agricultural education and agrarian education are in the same historical field of dispute between these two educational matrixes. However, it is necessary to overcome the selective, classificatory and meritocratic learning concepts, and believe that all people are capable and have the right to learn, that school is for everyone, and that all people are equal in dignity and identity. In this sense, the critical recovery of the genesis of the discourse on conservative modernization and its relationship with Brazilian education, also allows to recover the need and the historical bases of agricultural education, in the perspective of Paideia of rural education.

**KEYWORDS:** Education; Conservatism; Agrarian Education; Rural Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR - Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural  
ABE - Associação Brasileira de Educação  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CFR - Casas Familiares Rurais  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
Contag - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CPT - Comissão da Pastoral da Terra  
EFA - e as Escolas Famílias Agrícolas  
ESALQ - Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz  
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OCDE - Organização de Cooperação, Desenvolvimento Econômico  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIB - Produto interno bruto  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PRONACAMPO - Programa Nacional da Educação do Campo  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SAIN - Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SSR - Serviço Social Rural  
UDN - União Democrática Nacional  
UnB - Universidade de Brasília  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFEG - Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

USP – Universidade de São Paulo

USAID - United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                  |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Introdução.....</b>                                                                                                           | <b>14</b>     |
| <br><b>Capítulo 1: O contexto histórico: antecedentes filosóficos da modernidade e do conservadorismo.....</b>                   | <br><b>31</b> |
| A origem do conservadorismo no contexto histórico da modernidade.....                                                            | 37            |
| A origem da categoria de modernização conservadora.....                                                                          | 39            |
| A modernização conservadora brasileira.....                                                                                      | 41            |
| <br><b>Capítulo 2: Os marcos históricos da educação brasileira.....</b>                                                          | <br><b>46</b> |
| A educação na Primeira República e na Era Vargas.....                                                                            | 50            |
| A educação brasileira na República de 1945 a 2016.....                                                                           | 52            |
| A história da educação agrícola no Brasil.....                                                                                   | 57            |
| A origem da educação agrícola no Brasil.....                                                                                     | 58            |
| As concepções pedagógicas da educação agrícola no Brasil.....                                                                    | 60            |
| <br><b>Capítulo 3: A gênese da ideologia sobre a modernização conservadora a partir do Manual do Agricultor Brasileiro.....</b>  | <br><b>63</b> |
| O contexto histórico do Manual do Agricultor Brasileiro.....                                                                     | 64            |
| A disciplina dos escravos no Manual do Agricultor Brasileiro.....                                                                | 69            |
| O conhecimento das técnicas e autonomia do proprietário rural no Manual do Agricultor Brasileiro.....                            | 73            |
| <br><b>Capítulo 4: A matriz da educação agrícola e a matriz da educação agrária.....</b>                                         | <br><b>78</b> |
| A educação agrícola e a educação agrária.....                                                                                    | 81            |
| A fazenda-modelo e o assentamento.....                                                                                           | 83            |
| A luta de classes no Brasil rural.....                                                                                           | 84            |
| A escola na fazenda modelo e no assentamento rural.....                                                                          | 86            |
| A relação entre educação e cidadania para a educação agrícola e a relação entre educação e democracia para educação agrária..... | 89            |

|                                                                                                                      |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>Capítulo 5: Educação e Direitos Humanos: a educação do campo no Brasil como forma de luta pela cidadania.....</b> | <b>91</b>      |
| A educação do campo e a modernização conservadora.....                                                               | 91             |
| O contexto histórico brasileiro e a com a relação da educação do campo.....                                          | 96             |
| A constituição de 1988 e a educação do campo.....                                                                    | 99             |
| A Paideia do campo.....                                                                                              | 103            |
| <br><b>Considerações Finais.....</b>                                                                                 | <br><b>108</b> |
| <br><b>Referências .....</b>                                                                                         | <br><b>111</b> |
| <br><b>Anexos.....</b>                                                                                               | <br><b>115</b> |

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar a gênese da ideologia sobre a modernização conservadora brasileira a partir da obra o *Manual do Agricultor Brasileiro* de Carlos Augusto Taunay, publicado em 1839. Trata-se de uma análise das relações históricas, políticas, econômicas e sociais sobre a educação agrícola e a educação agrária no Brasil.

Na introdução, apresentamos a contemporaneidade do Manual do Agricultor Brasileiro, a relevância da pesquisa com relação à gênese da ideologia sobre a modernização conservadora no Brasil e o referencial teórico crítico-dialético. Dividimos nossa pesquisa em cinco capítulos: capítulo 1: O contexto histórico: antecedentes filosóficos da modernidade e do conservadorismo; capítulo 2: Os marcos históricos da educação brasileira; capítulo 3: A gênese da ideologia sobre a modernização conservadora a partir do Manual do Agricultor Brasileiro; capítulo 4: A matriz da educação agrícola e a matriz da educação agrária; e o capítulo 5: Educação e Direitos Humanos: a educação do campo no Brasil como forma de luta pela cidadania.

Começamos nossos estudos sobre esse tema em 2006, com a produção do trabalho de conclusão de curso em História (TCC) denominado *Manual do Agricultor Brasileiro: o projeto político e econômico de Carlos Augusto Taunay* (VIEIRA, 2006), que foi defendido em dezembro de 2006 na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

Em 2009 realizamos a produção do trabalho de conclusão de curso (TCC) na especialização (latu sensu) em História, Cultura e Sociedade, intitulado *Manual do Agricultor Brasileiro: as contradições do projeto político e econômico de Carlos Augusto Taunay* (VIEIRA, 2009), defendido em dezembro de 2009 no Centro Universitário Barão de Mauá.

Em 2012 publicamos o artigo *Manual do Agricultor Brasileiro: as contradições do projeto político e econômico de Carlos Augusto Taunay* (VIEIRA, 2012) na Revista Científica Expressão do Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé (UNIFEG).

Esses estudos da graduação e da pós-graduação deram as bases para a presente dissertação de mestrado em Educação inserida, desde 2018, no interior do Grupo de Estudo e Pesquisa em Filosofia e História da Educação PAIDEIA na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Esta pesquisa se orienta pela matriz crítico-dialética de inspiração no materialismo histórico e dialético, e a metodologia utilizada consiste na investigação de fontes bibliográficas sobre o assunto. As pesquisas crítico-dialéticas buscam compreender um determinado fenômeno a partir do processo histórico e político, envolvido nas disposições do mundo do trabalho e da vida econômica que estruturam as formações sociais.

Com relação à contemporaneidade do Manual do Agricultor Brasileiro, consideramos que hoje, no Brasil, a questão agrícola/agrária/do campo<sup>1</sup> está mais viva do que nunca, devido à histórica luta pela terra, numa conjuntura de representação política conservadora, e propostas de elementos e formas que recuperam a educação para o trabalho.

A história do Brasil, desde a colonização, é condicionada pela exploração e expropriação, por meio do extrativismo vegetal, da agricultura e da mineração, politicamente controlada pelos portugueses, através das relações de trabalhos construídas a partir da escravidão.

Para investigarmos a formação do Brasil contemporâneo, precisamos analisar as transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a transição do período colonial para o monárquico<sup>2</sup> e deste para o período republicano, pois:

[...] para chegar a uma interpretação do Brasil de hoje, que é o que realmente interessa, àquele passado que parece longínquo, mas que ainda nos cerca de todos os lados. [...] Faço em primeiro lugar um balanço geral da colônia em princípios do passado, ou antes, naquele período que cavalga os dois séculos que precedem imediatamente o atual; teremos então uma síntese do Brasil que saía, já formado e constituído, dos três séculos de evolução colonial [...]. As transformações e vicissitudes seguintes, que nos trouxeram até o estado atual (PRADO JUNIOR, 2011, p. 11).

Desse modo, para Prado Jr. (2011, p. 10), na longa duração que encontramos as características fundamentais da estrutura econômica e social da história do Brasil:

No terreno econômico, por exemplo, pode-se dizer que o trabalho livre não se organizou ainda inteiramente em todo o país. Há apenas, em muitas partes dele, um processo de ajustamento em pleno vigor, um esforço mais ou menos bem-sucedido naquela direção, mas que conserva traços bastante vivos do regime escravista que o precedeu. [...] não completamos ainda hoje a nossa

---

<sup>1</sup> A “questão agrícola diz respeito aos aspectos ligados às mudanças da *produção em si mesma*: o que se produz, onde se produz e quanto se produz. Já a questão agrária está ligada às transformações nas relações de *produção*: como se produz, de que forma se produz” (SILVA, 1984, p. 11).

<sup>2</sup> É coerente a conclusão que o Brasil teve, desde os tempos de colônia portuguesa, uma economia agrária organizada prioritariamente para o abastecimento do mercado externo. Esta afirmação pode ser encontrada nas obras de FURTADO (2007), GUIMARÃES (1968), SILVA (1981), GRAZIANO DA SILVA (1996) E SINGER (1983), entre outros. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 66).

evolução da economia colonial para a nacional. [...] No terreno social a mesma coisa. Salvo em alguns setores do país, ainda conservam nossas relações sociais, em particular as de classe, um acentuado cunho colonial.

Portanto, investigamos o processo histórico de formação das condições materiais de trabalho no Brasil, estruturadas no contexto de expropriação e exploração do trabalho, o qual organiza e/ou desorganiza o trabalho livre, a partir da herança das relações de trabalho do período escravista.

Com relação à educação brasileira contemporânea, para Nunes (2018, pp. 36-37), há duas grandes matrizes filosóficas e políticas em processo de disputa pela hegemonia<sup>3</sup> na direção de efetuar a reorganização institucional e curricular:

[...] a primeira tendência aglutina-se ao redor da expressão “*competências e habilidades*”, que marcou a inspiração legal dos processos jurídicos e educacionais de fundamentação neoliberal nos anos 1996 (LDBEN lei 9394/1996) e 2001 (PNE Lei 10.172/01). A segunda tendência inspira-se na expressão “*Direito à educação*”, defendida pelos movimentos sociais e pelos coletivos de 2010 e 2014 (CONAE's), e confirmadas pelo PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014 (Lei 13005/2004).

Nesse sentido, a matriz neoliberal se organiza através de pressupostos políticos e econômicos baseados na ideologia<sup>4</sup> elaborado no Consenso de Washington (1989). O Consenso

---

<sup>3</sup> Hegemonia significa, para Gramsci, a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio se caracteriza por dois elementos: força e consenso. A força é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso diz respeito sobretudo à cultura: trata-se de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento. Segundo Gramsci, toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, isto é, de aprendizado. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7232/antonio-gramsci>. Acesso em 18.dez.2019. Para Chauí (1981, p. 110), este “fenômeno de conservação da validade das ideias e valores dominantes, quando se percebe a dominação e mesmo quando se luta contra classe dominante mantendo a sua ideologia, é que Gramsci denomina hegemonia. Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas a hegemonia sobretudo porque as ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação”. Para Paoli (1981, p. 35), o conceito de hegemonia “implica em um duplo sentido nas relações Estados-classes sociais: a direção e a dominação”.

<sup>4</sup> Para Chauí (1981, pp. 113-114), “a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar ao membros da sociedade dividida em classes um explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir da divisão na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou Estado. Para Marcondes (2008, p. 235), segundo Marx e Engels, “a ideologia é uma visão distorcida, é o mascaramento da realidade – de uma realidade opressora, que faz com que se caráter negativo seja ocultado -, tornando-se assim mais aceitável e vindo a ter uma justificativa aparente”.

de Washington reuniu representantes do Governo dos Estados Unidos da América (EUA), o Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para avaliar o andamento das reformas econômicas empreendidas nos países americanos, tendo como objetivo efetuar o projeto de modernização conservadora da sociedade capitalista (SANTOS, 2016, p. 84).

Portanto, a partir dessa ideologia, o cidadão no capitalismo atual é transformado em consumidor e a educação em mercadoria, pois os:

[...] (neo) liberais entendem que o mundo é um amplo hipermercado e que a escolha do consumo é o princípio que assegura a existência da democracia. Consequentemente, a educação é encarada como uma mercadoria qualquer, que requer permanente regulamentação do mercado mediante as ações políticas do Estado. Nesses termos, a democracia converte-se em prática de consumo, uma vez que o modelo de cidadão para o capitalismo é o consumidor (SANTOS, 2016, pp. 84-85).

Para Sader (in MÉSZÁROS, 2008, p. 16), no:

reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esgotamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a lógica do consumo e do lucro.

Esta ideologia neoliberal está presente nas matrizes políticas e filosóficas que organizam a educação brasileira, encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Desse modo,

A LDBEN democrática e popular acabou superada pela apresentação e aprovação do substitutivo Darcy Ribeiro, amiúde emendado, desfigurado em parte, para tomar a forma de Lei 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, como o marco legal de síntese e projeção de um “novo” horizonte inspirador, normativo e estruturante para o sistema educacional brasileiro, posto para os anos finais do segundo milênio e para as projetadas décadas subsequentes. Na verdade, a LDBEN de 1996, ainda vigente, representava a desfiguração neoliberal da bandeira histórica dos movimentos sociais e educacionais acumulados no Brasil naquela conjuntura. O triunfo conjuntural do ideário neoliberal e a hegemonia do governo de FHC, alinhado aos interesses do neoliberalismo mundial vigente tinha, no campo da educação, uma inspiração singular: a denominada e conhecida reforma educacional espanhola, efetuada sob a batuta da subserviente socialdemocracia de Felipe Gonzalez e de suas inauditas concessões ao alastrante modelo privatista, mercadológico e produtivista, que vinha de Thatcher e Reagan, quebrando e

dilacerando direitos sociais, trabalhistas e políticos, conquistados em séculos de lutas e varridos, solapados e atacados, numa década de expropriação neoliberal, os anos da década de 1980 no Mundo! O *Pacto Moncloa*, as leis e diretrizes educacionais e pedagógicas propostas para a superação do ideário e da herança *franquista* e tradicionalista, até então vigente em Espanha, longe de consubstanciar um conjunto de ideais modernos de educação e de escola, ao contrário, passava a propor e experimentar incestuosas proposições de conúbio entre deus-Mercado e Educação, num requentado esboço das teorias do capital humano e da proposição soteriológica de práticas gerencialistas, produtivistas, empreendedoristas e avaliativistas (NUNES; ROMÃO, 2013, pp. 160-161).

Nessa perspectiva, compreendemos que educação agrícola/agrária está no mesmo campo histórico de disputa entre as matrizes educacionais das “*competências e habilidades*” e “*Direito à educação*”. Porém, é preciso superar as concepções seletivas, classificatórias e meritocráticas de aprendizagem, e defender que todas as pessoas são capazes e têm o direito de aprender, que a escola é para todos e que todas as pessoas são iguais em dignidade e em identidade.

Por isso, temos o objetivo de investigar a gênese da ideologia sobre a modernização conservadora e a relação com a educação brasileira, sobretudo, desta com a educação agrícola, e agrária, para assim propormos a Paideia<sup>5</sup> da educação do campo.

Na atual conjuntura brasileira, permanecem na sua estrutura social nichos conservadores, que se manifestam através de práticas atávicas, coronelistas e extremamente populistas, expressando a ideia de que o progresso, a modernização e o desenvolvimento virão com o crescimento dos setores secundários e terciários, e com o aumento das atividades econômicas ligadas ao setor primário, por meio da agricultura e da pecuária, as quais promoverão a acumulação de riqueza, principalmente pela exportação de *commodities*.

Existe hoje na estrutura da educação brasileira preceitos para a educação agrícola, agrária e do campo, bem como Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo<sup>6</sup>. Elas conseguiram se constituir enquanto diretrizes durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). No entanto, as premissas filosóficas, éticas e políticas do discurso sobre a educação do campo se diferenciam plenamente das matrizes do discurso de Carlos Augusto Taunay ou do pensamento mais conservador?

---

<sup>5</sup> Para Nunes (2017, p. 33)., Paideia é “ideal educativo, concepção de educação, de formação para a vida inteira e de cultura”.

<sup>6</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 266- 297, 2013.

A nossa fonte primária de investigação é o *Manual do Agricultor Brasileiro*<sup>7</sup> de Carlos Augusto Taunay. Esta obra foi produzida na primeira metade do século XIX, e expressa a gênese da ideologia sobre a modernização conservadora. Este discurso encontra-se hegemônico na educação agrícola no Brasil contemporâneo, combinando práticas liberais modernas com ações predatórias arcaicas, evidentes nos pressupostos filosóficos que se apresentam na ideologia de políticos ligados à agricultura, como os membros da bancada ruralista, que defendem o agronegócio, e nas formas desiguais do modo de produção de riquezas, as quais escondem a desigualdade socioeconômica da população brasileira que trabalha no campo, e, sobretudo, o acesso da população rural à educação.

Portanto, no Brasil a modernização conservadora apresenta-se pelo estigma escravocrata que está presente na educação e na educação agrícola, comprovando que as instituições escolares refletem uma relação produtiva fortemente marcada por um componente exclusivista, burocrático e assistencialista, cuja escola de fato não atende à demanda por educação pública em busca do exercício pleno pela cidadania (NOSELLA, 1984).

As matrizes políticas e os pressupostos filosóficos presentes no discurso de Taunay estão atualmente adaptados às práticas dos políticos e educadores brasileiros de bases (neo) liberais, através da modernização das técnicas produtivas e das relações de trabalho no Brasil, as quais mantêm uma estrutura arcaica sobre a população mais pobre, principalmente a população do campo e, em certa medida, sobre a educação do campo, reproduzindo uma separação entre o mundo urbano e rural.

Para um dos pensadores do neoliberalismo, Milton Friedman, existem dois meios para se coordenar as atividades econômicas na sociedade capitalista: um se encontra na direção central coercitiva (Estado) e o outro na cooperação voluntária dos sujeitos (técnica mercadológica) (SANTOS, 2016, p. 82).

Assim, as políticas neoliberais estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento técnico-científico, devido ao:

[...] estreitamento entre o conhecimento científico fundamental e tecnológico e de sua interpretação na essência competitiva em relação à pesquisa de base pura, imprescindível para o desenvolvimento industrial; bem como, das profundas transformações econômicas que caracterizaram o movimento de mundialização do capital (SANTOS, 2016, p. 85).

---

<sup>7</sup> TAUNAY, Carlos Augusto. *Manual do agricultor brasileiro*; organização Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Para Santos (2016, p. 81),

[...] uma síntese do projeto de modernização da sociedade capitalista em nosso tempo, mais especificamente, da educação utilizada como instrumento de difusão de conceitos, princípios, hábitos, valores, costumes para assegurar a reprodução das desigualdades sociais. Concentramos as nossas análises na fundamentação teórico-ideológica (neo) liberal, na medida em que representa a liderança na condução da reforma e adequação do campo educacional, orientado por políticas de reestruturação curricular, avaliação do desempenho das instituições de ensino, financiamento privado e estatal da educação, valorização da tradição ocidental e do patriotismo contidos e propostos pela ideologia (neo) conservadora para atender às demandas econômicas capitalistas.

Nesse sentido, os agentes sociais das classes dominantes realizam ações políticas e econômicas, que têm o objetivo de modernizar o Brasil, por meio do desenvolvimento da economia agrícola, como a verdadeira fonte de riqueza para o país. Para isso, afirmam que seja preciso investir em educação, pois a racionalidade, a pesquisa empírica-analítico<sup>8</sup>, o surgimento de novas tecnologias de ponta seria a base para a produção e o desenvolvimento de riqueza, possibilitando a integração do Brasil às nações mais desenvolvidas no mundo globalizado.

Porém, é preciso compreender as bases dessa ideologia, a partir da histórica disputa pela terra no Brasil, levando em consideração como a terra se tornou propriedade privada, e quais as camadas da sociedade que foram excluídas desse processo. Dessa forma, é preciso entender a terra como uma matriz política, que está relacionada aos modos de produção de riqueza, por meio de políticas conservadoras, elitista e excludente, da qual a educação do campo ainda se organiza.

Desse modo, a ideologia da:

[...] modernização conservadora procura expressar uma preocupação com a pobreza para evitar qualquer possibilidade de sublevação popular, o que não significa dizer que a preocupação esteja, necessariamente, focalizada nos pobres, ou numa redistribuição de rendas e riquezas, pois tal preocupação se constitui mesmo em uma questão de equidade e não de igualdade (SANTOS, 2016, p. 87).

Investigamos a ideologia da modernização conservadora a partir do processo histórico de longa duração, no qual foi elaborado o Manual do Agricultor Brasileiro, analisando os modos de produção que surgiram no Brasil durante o final do século XVIII e o século XIX, motivados pelas modernizações na política do período, como a Reforma Pombalina, a vinda da família

---

<sup>8</sup> O “método empírico-analítico, de filiação positivista, expresso tanto na tradição dedutiva quanto na abordagem indutiva, até alcançar a estruturação neopositivista do processo hipotético. (NUNES, 2016, p. 4).

Real portuguesa para o Brasil em 1808 e a Independência do Brasil (1822), para assim compreendermos a atual situação da Educação no mundo rural.

Enfim, a modernização conservadora influenciou as matrizes políticas e filosóficas da educação no Brasil ao longo do tempo, pois “a escola brasileira hoje (como ontem) é o retrato do próprio Brasil: [...] um sistema produtivo que é mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais” (NOSELLA, 1993, pp. 160-161).

Quando analisamos o grupo de políticos que formam a Frente Parlamentar da Agropecuária (2019), composta por 257 parlamentares, sendo 225 Deputados Federais e 32 senadores, além da Ministra da Agricultura Tereza Cristina Corrêa da Costa Dias (DEM-MS), podemos observar a presença da ideologia da modernização conservadora, ou ainda, como “a ‘a nova direita’ tem sido bastante eficiente na manipulação da articulação de tais temas, incorporando-os as concepções economicistas e a conceitos problemáticos de tradição” (SANTOS, 2016, p. 81).

Os políticos da bancada ruralista defendem que o desenvolvimento econômico brasileiro, depende da modernização agrícola, por meio da educação empírica e analítica, tanto na universidade como nas escolas técnicas, o que possibilita o avanço da ciência e da produção de tecnologia, visando aumentar a produtividade da agropecuária, com o uso de máquinas modernas, como os tratores, as colheitadeiras, o usos dos agrotóxicos e das sementes transgênicas. Estas práticas estão associadas aos princípios neoliberais.

Entretanto, esses discursos escondem a presença da produção braçal, da violência e da miséria do trabalhador rural, bem como as ferramentas arcaicas herdadas da produção escravista no Brasil e que ainda se apresentam tanto na produção quanto na educação agrícola brasileira, pois “o sucesso da ‘nova direita’ se deve a um processo consistente de organização e renúncia coletiva” (SANTOS, 2016, p. 81). Dessa forma, investigamos, a partir dessa ideologia do neoliberalismo, como a educação agrária se articula com a educação agrícola desde o século XIX.

A matriz agrícola considera que a base para o progresso agrícola brasileiro envolve a capacitação educacional da classe dirigente associada à ocupação de cargos políticos e da preparação da propriedade rural, por meio das técnicas científicas, para assim aumentar a produção agrícola, voltada muitas vezes para o mercado externo, porém não conseguem superar a violência e a exploração do trabalho braçal.

Enfim, podemos afirmar que o projeto político e econômico proposto por Carlos Augusto Taunay no Manual do Agricultor Brasileiro se aproxima das práticas dos políticos da bancada ruralista?

Para compreendermos o Brasil atual, torna-se relevante realizar tal investigação sobre a gênese da modernização conservadora, utilizando como fonte primária a obra de Carlos Augusto Taunay, e assim analisarmos a duas diferentes matrizes sobre a educação do campo: a educação agrícola e educação agrária.

Para investigarmos a gênese do discurso sobre a modernização conservadora no Brasil, fizemos uma análise de longa duração<sup>9</sup>, destacando a infraestrutura e superestrutura de tal processo histórico, pois temos como objetivo o de ir além da concepção que contextualiza a modernização conservadora brasileira a partir do modo de produção desenvolvido pela Revolução Verde em 1960.

Nesta pesquisa, investigamos quais são os pressupostos filosóficos que estão atualmente presentes na educação, remontando uma história que se configura no século XIX, a partir da influência de viajantes iluministas europeus que escreveram sobre o Brasil, dentre os quais Carlos Augusto Taunay foi um dos pioneiros, pois os “depoimentos dos viajantes estrangeiros que nos visitaram em princípio do século XIX são frequentemente de flagrante atualidade” (PRADO JUNIOR, 2011, p. 10).

Partimos na busca da totalidade<sup>10</sup> histórica, como categoria de pesquisa, para recuperarmos o processo histórico, político e econômico, no qual as matrizes filosóficas do conservadorismo e do liberalismo emergiram durante o século XVIII na Europa, mostrando as suas influências, permanências e rupturas com relação à conjuntura brasileira até o século XXI, uma vez que hoje no Brasil existe uma aproximação entre o conservadorismo na política e o liberalismo na economia. Qual seria a origem de tal aproximação?

Dessa forma,

---

<sup>9</sup> Para “a dialética materialista, todo fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior. No caso da educação, suas transformações estão relacionadas com as transformações culturais e sociais. Sua dinâmica depende das mudanças sociais. Essas mudanças são quantitativas e qualitativas, à medida que se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais e estruturais (metamorfoses). Para poder compreender essas mudanças, necessitamos de uma massa grande de informações e uma extensão maior delas, pois para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos” (GAMBOA, 2012, p. 128).

<sup>10</sup> As pesquisas dialéticas, “além de admitirem uma inter-relação dinâmica entre os fenômenos e os entornos, dependendo do princípio da inter-relação universal, também admitem que as partes, dependendo do nível de análise, sejam consideradas um todo específico e contraditório em relação a um todo maior” (GAMBOA, 2012, p. 147).

[...] o conservadorismo não olha apenas para o passado, ele busca no passado elementos para manter o presente e conservar o futuro. Ao defenderem que desejam viver integralmente no presente, por aceitá-lo em todas as suas imperfeições e entendê-lo como a única realidade oferecida, na verdade, procuram nos convencer que não há nada a ser feito, que esta é a sociedade em que vivemos com todas as vantagens e desvantagens. Dessa forma, devemos aceitar a hierarquia social e o sistema econômico (capitalista) em que estamos e se quisermos mudar de *status* social temos como único caminho o trabalho (SAVIANI FILHO, 2016, p. 216).

No contexto brasileiro da transição do período colonial para o Primeiro Reinado, a partir da chegada da família Real Portuguesa ao Brasil, iniciou-se o processo de modernização liberal em alguns aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais, porém mantendo o espectro conservador.

De acordo com Fausto (2012, p. 69), a:

vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da administração da Colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural, com acesso aos livros e a existência de uma relativa circulação das ideias. Em setembro de 1808 veio a público o primeiro jornal editado na Colônia; abriram-se também teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão. Basta dizer que, durante o período de permanência de Dom João VI no Brasil, o número de habitantes da capital dobrou, passando de cerca de 50 mil a 100 mil pessoas. Muitos dos novos habitantes eram imigrantes, não apenas portugueses, mas espanhóis, franceses, ingleses, que viriam a formar uma classe média de profissionais e artesãos qualificados. Além deles, vieram ao Brasil cientistas e viajantes estrangeiros, como o naturalista e mineralogista John Mawe, o zoólogo bávaro Spix e o botânico Martius, também bávaro, o naturalista francês Saint-Hilaire, autores de trabalhos que são uma fonte indispensável para o conhecimento daquela época. Em março de 1816 chegou ao Rio de Janeiro a missão artística francesa, incluindo entre outros o arquiteto Grandjean de Montigny, autor de projetos de edificações urbanas, e os pintores Taunay e Debret.

Segundo Molina (2011, p. 39), a partir destas transformações ocorridas no Brasil durante o reinado de D. João VI, surgiu a necessidade do Estado português de investir em setores ligados a educação, dentre eles a preocupação em criar escolas de agricultura, já que:

[..] Dom João, se preocupou com a criação de escolas de agricultura, provavelmente sob inspiração da ideologia iluminista em que fora educado, combinando com a necessidade bem prática e imediata de adaptar o Brasil à sua nova condição no cenário mundial, ou seja, sede da monarquia Portuguesa<sup>11</sup>. Importante destacar que essa modernização não foi limitada a

---

<sup>11</sup> Capdeville, Guy, Estudos, *O Ensino Superior Agrícola no Brasil*, Universidade Federal de Viçosa (UFV), R. bras. Est. pedag., Brasília, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991.

institucionalização de entidades destinadas aos estudos e educação agrícola, com a transferência real para o Brasil, ocorreu uma ampla modernização em todas as áreas.

A partir dessas mudanças ocorridas durante o governo de D. João VI (1808-1820), investigamos as contradições materiais sobre a educação brasileira, e acreditamos que seja fundamental para esse fim recuperar a gênese do discurso conservador e reformista em relação ao contexto histórico da modernidade, pois o sistema capitalista ainda condiciona as relações de produção entre homem e natureza, entre as relações individuais e sociais, bem como as ações políticas e econômicas sobre a educação no Brasil do século XXI. Para isso, realizamos uma pesquisa histórica, por meio de análises bibliográficas para compreender essas contradições, relações e projeções do discurso conservador e reformista na educação agrária e agrícola no Brasil atual.

Desse modo, investigamos como as matrizes políticas e os pressupostos filosóficos presentes no discurso de Taunay estão atualmente adaptados às práticas políticas e econômicas no Brasil do século XXI, pois nossa hipótese de pesquisa aponta para uma modernização técnico-científico de produção, que não conseguiu mudar a estrutura arcaica da sociedade civil brasileira, conservando o estigma escravocrata presente na educação agrícola brasileira, através da modernização conservadora.

Podemos considerar dentro da busca pela da totalidade histórica, aqui apresentada, uma unidade entre teoria e prática, através da consciência filosófica, dos princípios aqui investigados e para contribuirmos, enquanto pesquisadores, para uma ação transformadora, no campo da educação brasileira, já que, de acordo com Vázquez (1968, p. 45), “a práxis é para todo marxista uma categoria fundamental, quando não a categoria central, por intermédio da qual o marxismo se distingue de toda filosofia”.

A compreensão crítica de determinada prática social se define pela possibilidade de desvendar a historicidade destes fenômenos políticos e econômicos e de buscar entender as causalidades que engendram tal dimensão da realidade e da sociedade. Esta compreensão não se reduz à percepção idealista, mas se configura numa predisposição para as mudanças e para as transformações sociais.

Enfim, os princípios filosóficos da obra de Carlos Augusto Taunay, presentes no *Manual do Agricultor Brasileiro*, aproximam-se da questão agrícola, de cunho elitista e excludente, uma vez que em nome da modernização e do reformismo do mundo rural, demonstra que a educação agrícola deve ser organizada atendendo os interesses dos grandes capitalistas, do latifúndio, da monocultura e da exportação de mercadoria

Como anunciamos anteriormente, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico-histórico<sup>12</sup>, dentro de uma perspectiva dialética e materialista<sup>13</sup> de investigação, a partir dos conceitos e das categorias sobre a modernização conservadora presentes no *Manual do Agricultor Brasileiro*<sup>14</sup> de Carlos Augusto Taunay, e os desdobramentos entre a educação agrícola e a educação agrária e a Paideia do campo.

As pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e evidenciam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora), integrando elementos gnosiológicos, lógicos e ontológicos.

Segundo Ranieri (in MARX, 2010, p. 14), para Marx, no livro *Manuscritos Econômico-Filosóficos*,

[...] o trabalho é a mediação entre o homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades. Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades; inclusive, na medida em que a produção se enriquece, a produtividade aumenta e, portanto, o trabalho se sofisticava. Repõem e renovam necessidades não propriamente materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva, tendo em vista o fato de que o marco inicial desse movimento é a relação estabelecida entre o ser humano e o meio natural.

Para Saviani (2012, pp. 20-21),

[...] a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que possam ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora,

---

<sup>12</sup> “Pesquisa Bibliográfica, quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos periódicos e, atualmente, aquela com material disponibilizado nas redes de comunicação informatizadas (eletrônicas, digitais)” (NUNES, 2016, p. 2).

<sup>13</sup> “Reconhece que a investigação científica se conduz a partir da relação entre totalidade e realidade, uma vez que essa última só pode se dar a conhecer a partir dos seus nexos causais. Portanto, em última instância, a partir do recurso das abstrações racionais que levam em conta a hierarquia das determinações materiais postas em ação pelo trabalho do homem” (RANIERI, in MARX, 2010, p. 15).

<sup>14</sup> “Pesquisa Documental, quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico” (NUNES, 2016, p. 2).

de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais.

Portanto, o processo de hominização acontece quando ser humano transforma a natureza, modifica as suas habilidades e as relações sociais, por meio do trabalho. Assim, hominizar é fazer homem, fazer-se pessoa.

Nesse sentido, compreendemos que o método de pesquisa em Educação, enquanto uma mediação sócio analítica de manejo das contradições e categorias do mundo material, torna-se a base para a atuação política de contra-hegemonia, pois:

[...] refere-se mais ao quadro teórico, propriamente dito, do que a um determinado modelo lógico-operacional de investigação. Vincula-se ao conjunto de princípios, ao universo de categorias, conceitos, diretrizes, em que um pesquisador se insere ou se integra. Cada um de nós, quanto mais reflexiva e amadurecidamente considera a sua ação, encontra-se integrado a uma determinada visão de mundo, de homem e ciência, de sociedade e cultura, a partir de algumas explicações de natureza subjetiva, social e política. Cada um de nós vai se engendrando numa determinada concepção de mundo, que se torna o substrato ontológico de nossas escolhas científicas, éticas e políticas. Esse é o primeiro sentido de método, a visão do mundo que nos sustenta, nos engendra, nos baliza e que fundamenta nossa experiência como pessoas, como cidadãos e, conseqüentemente, como pesquisadores. Essa consciência explícita a orientação geral de nossa ação e se torna um condicionante coerente de nossas escolhas epistemológicas e operacionais (NUNES, 2016, p. 3).

Nessa direção, a pesquisa de natureza dialética, no campo da Filosofia e História da Educação, entende que a dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico, "*sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos, sob as categorias totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis*" (FRIGOTTO, in FAZENDA, 1994, p. 76).

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a relação sujeito-objeto se faz num processo de implicação do sujeito no objeto e deste naquele, o que significa que os objetos se constituem na *práxis* do pesquisador e, ao serem assim constituídos, influenciam a *práxis* do pesquisador, e porque estão condicionados à infraestrutura e superestrutura.

Portanto, segundo Marx (2015, p. 24),

[...] na produção social da existência, os homens estabeleceram relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção material condiciona o

desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

Desse modo, investigamos o conjunto de relações de produção que constituiu a estrutura econômica da sociedade brasileira e que organizaram a ideologia sobre a modernização conservadora, por meio do trabalho humano, estabelecendo as bases jurídicas e políticas, no que tange as contradições entre a educação agrícola e a educação agrária no Brasil, para assim propormos uma Paidéia do campo, através do ser social e consciente.

Nesse sentido, segundo Gamboa (2012, p. 99), na abordagem crítico-dialética “o homem é concebido como com ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos”. Logo, o saber científico é marcado pela história, pela existência social que é sempre contraditória<sup>15</sup>.

Portanto,

Se deseja estudar a questão agrária, segundo o método de Marx, não se deve equacionar apenas o problema de saber se a pequena exploração tem ou não futuro na agricultura. Deve-se, ao contrário, pesquisar todas as transformações experimentadas por esta última no decurso do regime de produção capitalista. Deve-se pesquisar *se como capital se apodera da agricultura, revolucionando-a, subvertendo as antigas formas de produção e propriedade, criando necessidade de novas formas* (KAUTSKY, 1980, p. 28).

Diante destas categorias e conceitos, começamos a questionar a especificidade do discurso ideológico construído sobre o conservadorismo e o liberalismo na modernidade, e como esses aspectos se relacionaram com a questão do discurso da modernização conservadora na educação brasileira, a partir da adaptação dos pressupostos filosóficos iluministas a um modelo de produção escravocrata presentes na obra o *Manual do Agricultor Brasileiro*.

Logo,

[...] pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas pela realidade da prática social. [...] é uma atitude e uma prática-teórica de constante busca que se define como um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre a teoria e os dados da realidade. [...] O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de

---

<sup>15</sup> A concepção crítico-dialética fundamenta-se na tradição dialética proposta por Marx-Engels, a partir de uma radical superação do idealismo de Hegel, na qual as contradições se transcendem, dando origem a novas contradições que passam a requerer intervenções teóricas e práticas em constante movimento. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico e cultural e, até mesmo, de base subjetiva. Os estudos de GAMBOA, S. (2012) definem bem as categorias e as formas de apropriação e de desenvolvimento da epistemologia *crítico-dialética* na pesquisa em educação no Brasil (NUNES, 2016, p. 4).

procedimentos científicos. Pesquisa, nesse sentido, pode ser definida como um conjunto de ações, de propostas, e de disposições para encontrar a possível solução para um problema que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos (NUNES, 2016, pp. 1-2).

Dessa forma, destacamos as seguintes problematizações de pesquisa:

- Quais são os pressupostos filosóficos do conservadorismo no contexto histórico da Modernidade?
- Qual é a gênese da modernização conservadora brasileira a partir do Manual do Agricultor brasileiro?
- Qual a origem dos pressupostos filosóficos referentes à educação no contexto da modernidade?
- Qual a diferença entre educação agrícola e educação agrária?
- Qual a relação entre a modernização conservadora e educação do campo no Brasil contemporâneo?

Assim, a recuperação do processo histórico nos permitirá reconquistar o papel crítico da teoria do conhecimento e devolver as ciências a capacidade de autorreflexão e inserção da totalidade social (GAMBOA, 2012, p. 56).

Temos, conforme prevê a metodologia crítico dialético, o levantamento bibliográfico e o contexto histórico, no qual os discursos foram produzidos, como caminho de investigação da realidade educacional brasileira.

Como fonte primária de pesquisa, utilizamos o *Manual do Agricultor Brasileiro*, publicado em 1839, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013.

Como fonte secundária, investigamos a concepção de filósofos conservadores como Burke, racionalistas como Descartes, empiristas como Bacon e Locke e iluministas como Rousseau.

Além disso, utilizamos como antecedentes significativos, os dados recuperados na tese de doutorado: *Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI*<sup>16</sup>, de Joelma de Oliveira Albuquerque. Esta pesquisa teve como objetivo:

---

<sup>16</sup> ALBUQUERQUE, J. O. *Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do Campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI*. Campinas -SP, 2011.

analisar criticamente teses e dissertações sobre a educação no meio rural no Brasil, no que diz respeito às teorias do conhecimento, educacional e pedagógico sobre a qual estão assentadas, apontando possíveis antíteses sobre as tendências para educação do trabalhadores no processo de transição, especialmente no que diz respeito à bases técnica e científica do trabalho, considerando o modo de produção e sua expressão no campo (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho por meio do mercado de terras) (ALBUQUERQUE, 2011, p. 51).

Dessa forma, esta autora analisou em sua tese o resumo de 433 estudos (68 teses e 365 dissertações) que tratam da educação no meio rural, localizadas no banco de teses e dissertações da CAPES a partir das expressões exatas – educação do campo; educação no campo; educação rural e escola rural (ALBUQUERQUE, 2011, p.49). Enfim, esta tese nos permitiu recuperar dados referentes as produções científicas produzidas no Brasil sobre a educação no meio rural de 1987 a 2009.

Os resultados dessa pesquisa são expostos a seguir, organizados em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, analisamos as contradições entre a origem do discurso do conservadorismo na Europa no contexto histórico da modernidade. Essa avaliação nos ajudou a investigar a gênese da ideologia sobre a modernização conservadora no Brasil no século XIX, e assim detectarmos os motivos pelos quais esse discurso se tornou hegemônico na educação agrícola brasileira atual.

No segundo capítulo, investigamos a história da educação do campo no Brasil, destacando os seus marcos históricos, para assim compreendermos as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas ao longo do tempo. Dessa forma, dividimos nossa análise em período do Brasil Colônia (1500-1822), Brasil Império (1822-1889), Primeira República (1889-1930), Era Vargas (1930-1945), Período Democrático (1945-1964), Ditadura Militar (1964-1985), e período de democratização (1985-2016).

No terceiro capítulo, pesquisamos o discurso sobre a modernização conservadora brasileira, por meio da análise do *Manual do Agricultor Brasileiro* de Carlos Augusto Taunay, produzida em meados do século XIX, pois é um importante marco histórico e bibliográfico, uma vez que apresenta as premissas filosóficas e as matrizes políticas para a hegemonia de tal discurso sobre a educação do campo brasileiro contemporâneo.

No quarto capítulo, investigamos como o discurso modernizador conservador está presente na educação sobre o meio rural brasileiro, levando em consideração à dialética entre a educação agrícola, ligada a hegemonia política e econômica, portanto, de matriz conservadora

e elitista, e a educação agrária, relacionada aos movimentos sociais, ligados à luta pela contra hegemonia.

Por fim, no quinto capítulo retomamos e alinhamos a contextualização histórica e política referente à educação do campo e a modernização conservadora, analisamos os pressupostos filosóficos políticos da constituição brasileira de 1988 e os avanços legais da educação do campo, e, por fim, descrevemos a nossa teoria e prática como uma forma de luta pela terra, pela cidadania, pelos direitos humanos, por meio da Paideia do Campo.

Sabemos que o nosso trabalho não esgota o tema selecionado para a pesquisa, mas esperamos contribuir para que outros pesquisadores no campo acadêmico que atuamos possam encontrar aqui subsídios que permitam dar continuidade a esse estudo.

## CAPÍTULO I

### O CONTEXTO HISTÓRICO: a modernidade e o conservadorismo

No presente capítulo remontamos o contexto histórico, social e político da origem dos pressupostos do conceito do conservadorismo na modernidade, investigamos a gênese da categoria da modernização conservadora e analisamos as características da modernização conservadora brasileira.

O nosso objetivo, ao caracterizar a relação entre o pensamento moderno e as Revoluções Liberais do século XVIII, não é reescrever todo o processo histórico que culminou com o “fim” do Antigo Regime, mas contextualizar as bases políticas, econômicas e sociais para surgimento do conceito de conservadorismo no contexto histórico da modernidade.

Nesse sentido, as grandes transformações no mundo Europeu ocorridas durante os séculos XV-XVI, como a conquista da América; o surgimento de importantes núcleos urbanos em algumas regiões, principalmente na Itália (Florença); o desenvolvimento de atividades econômicas, sobretudo mercantil e manufatureira, fortaleceram a ascensão da burguesia enquanto classe social, alterando, ainda que não seja de forma hegemônica, a cultura e a educação do período, por meio do humanismo renascentista, da religião, através da Reforma Protestante<sup>17</sup>, da ciência pela Revolução científica e pela redescoberta do ceticismo<sup>18</sup>.

Nesse contexto, segundo Marcondes (2008), “o conceito de modernidade está sempre relacionado para nós ao “novo”, àquilo que rompe com a tradição. Trata-se, portanto, de um conceito associado quase sempre a um sentido positivo de mudança, transformação e progresso” (MARCONDES, 2008, p. 141).

Trata-se de uma “nova” visão de mundo que emergiu no campo na filosofia durante o século XVII, sobretudo na Europa, por meio da revolução científica, do racionalismo, do empirismo, do ideal de progresso, pela ênfase na individualidade e a rejeição da autoridade

---

<sup>17</sup> Segundo Saviani Filho (2016, p. 218), o protestantismo, que surge no século XVI com a Reforma, foi fundamental para a classe mercantil que ia se formando desde o renascimento comercial na Baixa Idade Média. No final do século XVII, aumentava o número de comerciantes em busca de lucros cada vez maiores, isso implicava eliminar as restrições e regulamentações mercantilistas bem como do antigo paternalismo cristão que condenava o comportamento ambicioso e a vontade de acumular riqueza.

<sup>18</sup> Ver MICELI, Paulo. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Atual, 1994.

institucional. Os filósofos como René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1632-1704) foram os grandes expoentes desse movimento. Estes filósofos procuraram estabelecer um novo método científico para atingir o conhecimento verdadeiro e conhecer a natureza<sup>19</sup>.

Para Descartes, o racionalismo seria o caminho científico para se chegar ao conhecimento verdadeiro, já que o conhecimento deveria ser pensado a partir da dúvida, buscando a perfeição das ideias e os pensamentos imutáveis (penso, logo existo).

Segundo Marcondes (2008, pp. 174-175),

[...] o objetivo de Descartes é fundamentar a ciência, então é necessário encontrar uma ponte entre o pensamento subjetivo e a realidade objetiva, entre o mundo interior e o mundo exterior. Só poderá haver ciência quando o pensamento puder formular leis e princípios que expliquem como o real funciona.

Portanto, esse conhecimento valorizava o idealismo como verdade, pois se refere a um corpo de verdades teóricas, universais e necessárias de certezas definitivas, que não admitem erro, correção e refutação.

Para Bacon, o empirismo seria o caminho científico para se chegar ao conhecimento verdadeiro, pois a experiência seria o processo para se atingir o conhecimento real, ou seja, para se chegar ao conhecimento verdadeiro era preciso passar pelos sentidos.

De acordo com Marcondes (2008, p. 184), para Bacon, o:

[...] método científico é a indução, que com base em observações, permite o conhecimento do funcionamento da natureza e, observando a regularidade entre os fenômenos e estabelecendo relações entre eles, permite formular leis científicas que são generalizações indutivas. É desse modo que a ciência pode progredir e o conhecimento, crescer de forma controlada e, portanto, segura. Este é o modelo de ciência que defende no *Novum organum* e no *De augmentis*: uma ciência aplicada, que interage com a técnica e nos possibilita o controle da natureza para o benefício do homem.

Nessa esteira do empirismo, Locke elaborou uma tese que atendia os anseios da burguesia, pois pretendia legitimar o poder do Estado, através do Direito Natural, no qual todos os homens estariam livres, iguais e independentes diante da lei. Estes direitos estariam garantidos por um contrato entre o Estado e os homens, assegurados pelo direito à propriedade privada.

---

<sup>19</sup> Segundo Marcondes (2008, p. 162), a Revolução científica por ser compreendida como “rejeição do modelo geocêntrico de cosmo e sua substituição pelo modelo heliocêntrico, noção de espaço infinito, visão da natureza como possuindo uma “linguagem matemática”, ciência ativa x ciência contemplativa antiga

Locke desenvolve um modelo empirista, antiespeculativo e antimetafísico do conhecimento. Conforme esclarece no prefácio, intitulado “Epístola ao leitor”, embora adotando a noção cartesiana de ideia, afirma que todas as nossas representações do real são derivadas de percepções sensíveis, não havendo outra fonte para o conhecimento. Não há, portanto, ideias inatas, isto é, o conhecimento não é inato, mas resulta da maneira como elaboramos os dados que vêm da sensibilidade por meio da experiência. Examina os principais exemplos de ideias inatas segundo a tradição racionalista, como infinito, a perfeição, Deus etc, mostrando que é perfeitamente possível derivá-las da experiência (MARCONDES, 2008, p. 185).

Enfim, para Gamboa (2012, p. 33):

o empirismo é uma atitude ante a origem do conhecimento, opõe-se ao racionalismo e sustenta que a fonte do conhecer não é a razão ou o pensamento, senão a experiência (Locke e Hume, dentre outros); todo empirismo alimenta a expectativa de lograr a ciência objetiva; o critério de cientificidade é a verificação a partir da observação empírica dos fatos; uma hipótese passa ser tese depois de verificada. A corrente empirista nega toda classe de metafísica entendida como conhecimento *a priori* da realidade.

Dessa forma, o pensamento dos racionalistas e dos empiristas influenciou a forma de conceber a política, a economia e a educação desse período, pois havia uma tentativa de romper com a tradição medieval, por meio de uma educação científica que permitisse que o homem conhecesse e controlasse a natureza.

Portanto, os paradigmas filosóficos e científicos desenvolvidos no século XVI-XVII influenciaram na forma como as sociedades europeias organizaram o Estado, a economia, o conhecimento científico e a concepção sobre educação. O pensamento moderno se apropria dessa discussão com relação aos paradigmas científicos do racionalismo e do empirismo, que hoje ainda estão presentes nas universidades e nas escolas. Além disso, esse pensamento compõe a matriz epistemológica empírico-analítica<sup>20</sup>, e o positivismo.

O positivismo concebe a ciência como racional e/ou empírica, buscando separar a ciência do conhecimento filosófico e religioso, por meio da coleta de dados, da separação das partes que compõe o objeto de estudo, da busca pela neutralidade e pelo pragmatismo, valorizando o método quantitativo e a explicação lógica formal como o caminho para o conhecimento verdadeiro. Dessa forma,

---

<sup>20</sup> Segundo Gamboa (2012, pp. 93-94), “as pesquisas classificadas como empírico-analíticas utilizam técnicas de registro e tratamento de informações marcadamente quantitativas. As informações são recolhidas por meio de instrumentos estruturados (testes padronizados, questionários estruturados, guias de observação etc.), permitindo o tratamento estatístico e a apresentação de resultados por meio do esquema cartesianos, gráficos estatísticos ou quadro de correlações”.

[...] consideram-se positivistas as doutrinas que têm como objeto do conhecimento só aquele obtido mediante os dados dos sentidos; esta corrente nega-se a admitir outra realidade fora dos “fatos” e a pesquisar outra coisa que não sejam as relações entre os “fatos” (GAMBOA, 2012, p. 34).

Portanto, o positivismo do século XIX é um herdeiro direto da revolução científica do século XVII e, ainda hoje, estes paradigmas estão presentes na concepção sobre educação, das quais a reprodução dos valores da burguesia são suas principais práticas.

Segundo Hobsbawm (2011, p. 20), para compreendermos o contexto histórico Europeu do século XVIII, no qual a burguesia tornou-se a classe social revolucionária, precisamos analisar as transformações políticas, econômicas e sociais da Revolução Americana (1776), Revolução Francesa (1789), Revolução Industrial (1760) e a Revolução de 1848:

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria capitalista; não dá liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou para todo o mundo.

Estas transformações políticas e econômicas ocorridas, após as revoluções liberais, tais como Revolução Francesa (bases políticas) e Revolução Industrial (bases econômicas e ideológicas), durante o século XVIII e XIX, resultaram na formação da sociedade industrial, representada pelo antagonismo entre a burguesia e o proletariado.

Sobre a Revolução Industrial na Inglaterra:

[...] as revoluções industriais pioneiras ocorreram em uma situação histórica especial, em que o crescimento econômico surge de um acúmulo de decisões de incontáveis empresários e investidores particulares, cada um deles governado pelo mandamento da época, comprar no mercado mais barato e vender no mais caro. Como poderiam eles descobrir que o lucro máximo deve ser detido com a organização da revolução industrial. [...] Dado que as principais bases sociais de uma sociedade industrial tinham sido lançadas, como quase certamente na Inglaterra de fim do século XVIII, duas coisas eram necessárias: primeiro, uma indústria que já oferecesse recompensas excepcionais para o fabricante que pudesse expandir sua produção rapidamente, se necessário por meio de inovações simples e razoavelmente baratas, e, segundo, um mercado mundial amplamente monopolizado por uma única nação produtora (HOBSBAWM, 2011, p. 65).

Durante o século XVIII, a burguesia realizou transformações políticas, econômicas, morais e religiosas, influenciado pelas ideias iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade,

as quais também influenciaram a educação do período, por meio de uma concepção moderna de sociedade<sup>21</sup>.

Segundo Hobsbawm (2011, p. 100),

[...] o termo “liberdade”, antes de 1800 sobretudo uma expressão legal que denotava o oposto a “escravidão”, tinha começado a adquirir um novo conteúdo político. Sua influência direta e universal, pois ela forneceu o padrão para todos os movimentos revolucionários subsequentes, suas lições (interpretadas segundo o gosto de cada um) tendo sido incorporadas ao socialismo e ao comunismo moderno. A Revolução Francesa é assim a revolução do seu tempo, e não apenas uma, embora a mais proeminente, do seu tipo.

As principais características da educação iluminista estavam relacionadas à valorização do conhecimento teórico e científico, do ensino gratuito e obrigatório, a orientação na língua vernácula e a valorização da identidade nacional, no contexto de sociedade de bases industriais. Portanto, os filósofos iluministas valorizavam a razão frente às superstições, das quais as principais características estavam relacionadas às teorias pedagógicas, enciclopedistas, naturalistas e idealistas, pois “os ‘filósofos’ podem ser, com justiça, considerados responsáveis pela Revolução” (HOBSBAWM, 2011, p. 106).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) contribuiu para essa forma de pensar a educação, principalmente, através da obra *Emílio ou da Educação* (1762). Nesta obra, o autor destacou que o indivíduo é bom no seu estado de natureza e centrou a educação mais no aluno do que no professor, principalmente no que diz respeito às crianças.

Rousseau propõe uma pedagogia naturalista, na qual era preciso afastar o indivíduo do artificialismo das convenções sociais, pois o cidadão deve buscar a espontaneidade original, livrando-se da escravidão dos hábitos exteriores, dos vícios e das hipocrisias, para que o indivíduo seja dono de si mesmo.

Segundo Marcondes (2008, p. 205), o ponto de partida da filosofia de Rousseau é:

[...] concepção de natureza humana representada pela famosa ideia segunda a qual “O homem nasce bom, a sociedade o corrompe” (Contrato social, livro I, cap. 1), à qual se acrescenta a ideia de que “o homem nasce livre e por toda parte se encontra acorrentado”. Porém, não é toda e qualquer sociedade que Rousseau condena, mas sim aquela que acorrenta e aprisiona o homem, chegando a adotar o modelo de sociedade justa e virtuosa a Roma republicana do período anterior aos césores. É possível portanto formular um ideal de

---

<sup>21</sup> Ver: HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução: Luiz Sérgio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

sociedade em que os homens seriam livres e iguais, ideal este que servirá de inspiração a Revolução Francesa.

De acordo com Rousseau, o indivíduo deve agir segundo os interesses naturais, valorizando suas emoções, instintos e sentidos. Em última análise, os indivíduos devem se aproximar da natureza, por meio do contato com os animais, plantas e fenômenos físicos. Enfim, para Rousseau, a educação deve valorizar a experiência, isto é, a educação voltada para a vida e ação, cujo principal motor é a curiosidade.

Nesse contexto, a Sociologia nasceu enquanto ciência responsável pela análise das contradições dessa sociedade emergente, da qual surgiram dois modelos ideológicos e epistemológicos: o positivismo e o socialismo.

A teoria Positivista tem como objetivo legitimar o poder da burguesia enquanto classe dirigente desse processo histórico e responsável pela manutenção do *status quo*. Já a teoria Socialista tem o objetivo de contestar o poder da burguesia como classe dominante, por meio de transformações políticas e econômicas que atendessem o interesse do proletariado. Esta leitura paradigmática revela-se como a categoria central das análises históricas e políticas de nossa concepção de mundo ou de nossa ontologia, compreendendo-a a partir da tensão efetivada na dialética produtiva e ideológica da luta de classes como motor da história.

Portanto,

[...] repetidas vezes veremos moderados reformadores da classe média mobilizando as massas contra a resistência obstinada ou a contrarrevolução. Veremos as massas indo além dos objetivos dos moderados rumo a suas próprias revoluções sociais, e os moderados, por sua vez, dividindo-se em grupo conservador, daí em diante fazendo causa comum com os reacionários, e um grupo de esquerda, determinado a perseguir o resto dos objetivos moderados, ainda não alcançados, com auxílio das massas, mesmo com o risco de perder controle sobre elas. E assim por diante, com repetições e variações do modelo de resistência – mobilização de massa – inclinação para a esquerda – rompimento entre os moderados – inclinação para a direita – até que a maior parte da classe média passe daí em diante para o campo conservador ou seja derrotado pela revolução social. Na maioria das revoluções burguesas subsequentes, os liberais moderados viriam a retroceder, ou transferir-se para a ala conservadora, em um estágio bastante inicial. De fato, no século XIX vemos de modo crescente (mais notadamente na Alemanha) que eles se tornaram absolutamente relutantes em começar a revolução, por medo de suas incalculáveis consequências, preferindo um compromisso com o rei e a aristocracia. A peculiaridade da Revolução Francesa é que uma facção de classe média liberal estava pronta a continuar revolucionária (MARCONDES, 2008, p. 205).

Enfim, a luta de classes entre a burguesia e o proletariado, que se constituiu durante o século XIX, condiciona as relações humanas até dos dias de hoje, seja no campo político, como

na educação de modo geral, inclusive na educação do mundo rural, cuja luta de classes se apresenta entre o ensino agrícola e o ensino agrário.

### **A origem do conservadorismo no contexto histórico da modernidade**

O artigo de Vares (2016): *A origem do conservadorismo moderno*, presente no livro *Democracia em tempos de conservadorismo*<sup>22</sup>, será o nosso ponto de partida para a investigar como ocorreu a configuração dos pressupostos filosóficos que estruturaram a ideologia conservadora, a qual se originou na modernidade, e os desdobramentos econômicos, políticos e sociais, que perduram nas práticas de intelectuais conservadores no Brasil até o século XXI.

Segundo Vares (2016), podemos delinear a gênese do conceito de conservadorismo a partir das definições do filósofo anglo-irlandês Edmund Burke (1729-1797), presentes na obra *Reflexões sobre a Revolução Francesa*, originalmente publicada em 1790.

Para isso, estabelecemos as faces do conservadorismo moderno, por meio da gênese histórico-temporal, a partir do contexto da primeira Revolução Industrial na Inglaterra (bases materiais) e da Revolução Americana e Francesa (bases político-ideológicas)<sup>23</sup>.

Nesse sentido, podemos definir uma análise mais técnica sobre o assunto a partir das considerações de Andrew Vicente (1995), o qual estabeleceu cinco interpretações possíveis do caráter do conservadorismo, de acordo com a ideologia aristocrática, como: “a posição ideológica pragmática, a visão situacional ou posicional, o conservadorismo como hábito ou da mente e, por fim, a interpretação ideológica” (VARES, 2016, p.14).

De acordo com Vares (2016, pp. 14-15):

[...] a primeira delas se caracteriza com uma doutrina negativa de reação, expressa por uma classe aristocrática decadente, semifeudal e agrária, que, sentindo-se ameaçada pela Revolução Francesa, adota uma postura defensiva frente à ascensão dos ideais liberais burgueses. A segunda constitui uma espécie de conservadorismo pragmático, uma doutrina sem conteúdo fundamentado em princípios definidos, que absorve o *ethos* político, econômico e cultural dominante. A terceira, a visão situacional ou posicional, possui alguns traços que podem ser facilmente confundidos com a visão pragmática, já que, como esta, não possui uma substância definida. Contudo esta interpretação está mais sintonizada com o uso costumeiro que se faz do termo “conservador”, estendendo-se qualquer tipo de defesa de uma ordem particular instituída. A quarta interpretação, por seu turno, toma a forma de disposição e se expressa através de uma propensão natural da mente humana

<sup>22</sup> POLLI, José Renato; VARES, Sidnei Ferreira de (org.). *Democracia em tempos de conservadorismo*. Jundiaí-SP: Editora In House, 2016.

<sup>23</sup> Ver: HOBBSAWM, Eric J. *A Era das Revoluções 1798-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

para opor-se a toda e qualquer coisa que atende contra aquilo que a experiência nos confia. A quinta e última interpretação, a ideologia, encara o conservadorismo não só como uma disposição natural, mas, também, como um corpo de ideias de conteúdo prescritivo, opondo-se a determinados elementos do pensamento revolucionário, como por exemplo, a igualdade, a crença na razão, a crítica à autoridade, à tradição, à hierarquia e aos privilégios.

Sendo assim, a partir da investigação da obra de Burke, sobretudo “*Reflexões*”, Vares (2016) afirma que “o autor não aceita as posições sustentadas pelos revolucionários franceses, consideradas demasiadamente genéricas e abstratas – noções como liberdade, igualdade e fraternidade soam, para ele, como utópicas” (VARES, 2016, p. 16).

Além disso, Burke defende uma posição fundamentada em valores metafísicos, já que ele admite a existência de uma realidade superior e subjacente ao fluxo dos fatos, quando considera o “Estado e a sociedade como partes da ordem natural do universo [...] tanto o homem quanto a sociedade são criações divinas” (VARES, 2016, p. 16).

Enfim, Burke é considerado um “conservador liberal”, uma vez que defende a “ordem, a hierarquia, dos direitos herdados e a continuidade histórica, mas também da economia de mercado, da tolerância religiosa e dos princípios liberais que caracterizam a constituição inglesa” (VARES, 2016, p. 16).

É importante notarmos que a concepção de Burke tem traços contraditórios, tais como o conservadorismo na política e o liberalismo na economia, e que de certo modo estas concepções perduram até os dias de hoje no pensamento dos intelectuais conservadores.

Portanto, a nossa investigação mostra-se pertinente, uma vez que propomos compreender a modernização conservadora no Brasil, por meio da sua gênese histórica, pois assim recuperamos a realidade de modo dialético na busca da totalidade sobre o tema aqui estudado.

Após as interpretações acima esquematizadas, retornemos à concepção de Edmundo Burke (1729-1797) sobre o conservadorismo e os seus desdobramentos, por meio das análises de autores franceses e alemães sobre o tema, como Josephe Maistre (1753-1821), Louis de Bonald (1754-1840), François- René Chateaubriand (1754-1840), Justus Möser (1720-1794), os quais se pautaram nas teses burkeanas na constituição de suas obras (VARES, 2016, p. 16).

Com relação ao conservadorismo na França, entre o século XVIII-XIX, os autores, citados acima, fizeram contundentes ataques aos valores iluministas, sobretudo, no que diz respeito ao sentimento individualista que ameaçava as tradições aristocráticas e políticas do Antigo Regime.

De Maistre “acreditava que o modelo monárquico era intrínseco à estrutura da sociedade francesa. Na contramão das posições racionalistas, o filósofo alegava que todas as questões sobre a natureza da sociedade deveriam ser solucionadas pela história e não pelos homens”. Nesse sentido, Bonald “dedicou-se ao tema da autoridade política e religiosa, opondo-se com energia a filosofia do direito natural”. E Chateaubriand “comprazia-se ao fingir defender alguns iluministas como forma de lançá-los uns contra os outros” (VARES, 2016, pp. 18-19).

Por fim, segundo Vares (2016, p. 20),

[...] todos os três se opuseram ao iluminismo, sustentando uma interpretação da verdade revelada da tradição inspirada na harmonia dos tempos medievais que havia se perdido com a desordem da sociedade revolucionária. Na medida que entendem o indivíduo como um ser eminentemente social, cuja existência deriva da história sedimentada e da comunidade cultural, a sociedade aparece como um reflexo da autoridade de Deus. (VARES, 2016, p. 19).

Na Alemanha, Justus Möser (1720-1794), que antecedeu Burke, realiza uma “crítica contundente ao racionalismo e ao individualismo, além de uma ferrenha oposição à fé no direito racional-prescritivo e, por outro, uma defesa não menos enérgica das tradições” (VARES, 2016, p. 20).

A partir dessas considerações sobre o conservadorismo moderno na França e na Alemanha, podemos afirmar que em termos sociais, morais e políticos os conservadores não aceitaram todas as transformações propostas pelos iluministas, consideradas no século XVIII como revolucionárias contra o Antigo Regime, pois criticavam a crença de que é possível modificar a realidade através da razão, bem como a suposta perfectibilidade do intelecto humano, por meio da metafísica. Ademais, noções como democracia e liberdade são completamente estranhas à perspectiva conservadora, principalmente, no que diz respeito à soberania popular, a laicização do universo político e da autonomia individual (VARES, 2016, p. 21).

Portanto, é evidente que o objetivo dos conservadores é a manutenção do *status-quo*, seja no contexto da Revolução Francesa, a favor da aristocracia, e hoje a favor do capitalismo.

### **A origem da categoria de modernização conservadora**

A partir das considerações do artigo *O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil*<sup>24</sup>, investigamos, como a modernização conservadora ocorrida na Alemanha e no Japão se integrou de forma estrutural na política agrícola no Brasil durante o século XX. Porém, não deixamos de pesquisar a sua relação com a história da longa duração, uma vez que pretendemos estabelecer as contradições e os antagonismos desse processo, por meio de um estudo sobre a dialética entre o conservadorismo e a modernidade presente no *Manual do Agricultor Brasileiro*.

Para isso, partimos das considerações de Barrington Moore Junior (1975). Este pesquisador se dedicou a investigar a modernização conservadora na agricultura da Alemanha e do Japão ao longo do século XX.

Segundo Pires (2009, p. 412),

[...] o termo modernização conservadora foi cunhado primeiramente por Moore Junior para analisar as revoluções burguesas que aconteceram na Alemanha e no Japão na passagem das economias pré-industriais para as economias capitalistas e industriais. Neste sentido, o eixo central do processo desencadeado pela modernização conservadora é entender como o pacto político tecido entre as elites dominantes que condicionou o desenvolvimento capitalista nestes países, conduzindo-os para regimes políticos autocráticos e totalitários.

Para isso, Moore Jr. (1975) destacou que a modernização conservadora teve diferentes configurações a partir do contexto econômico, político e social de acordo com o país no qual se desenvolveu, principalmente em países capitalistas cuja burguesia era fraca ou ainda em países comunistas.

Segundo Pires (2009, p. 413), Moore Jr:

[...] salientou que existiram “[...] três caminhos históricos principais, desde o mundo pré-industrial ao contemporâneo.” O primeiro caminho levou à construção de sociedades capitalistas e democráticas na Inglaterra, França e Estados Unidos. Já “O segundo caminho também era capitalista, mas na ausência de um forte surto revolucionário, passou através de formas políticas reacionárias até culminar com o fascismo.” E, por fim, o terceiro caminho foi o comunismo, que se desenvolveu na Rússia e na China.

No caso dos Estados Unidos, da França e da Inglaterra, o qual foi caracterizado como região de um capitalismo democrático e burguês forte. Portanto, a mudança política ocorreu pelas transformações feitas pela classe burguesa. Segundo Moore Jr:

---

<sup>24</sup> PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. *O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil*. *Revista econômica do Nordeste*, v. 40, n. 3, p. 411-424, 2009.

[...] as revoluções burguesas que aconteceram nestes países se manifestaram como alterações violentas que determinaram uma ruptura com a estrutura política e econômica do antigo regime, retirando, assim, os proprietários rurais do centro do poder político, dado que esses eram os principais responsáveis pelas decisões políticas no período da sociedade pré-industrial. (PIRES, 2009, p. 413).

O caso da Alemanha e do Japão, cujo capitalismo é marcado por um totalitarismo nazifascista e uma burguesia fraca, pois as mudanças “vieram de cima”. De acordo Pires (2009, p. 413),

[...] neste sentido, estas revoluções foram a [...] alternativa mais importante da modernização conservadora, através de uma “revolução vinda de cima,” dado que as elites pré-industriais não foram varridas plenamente do centro de decisão política do Estado nacional.

Portanto, podemos concluir, segundo Pires (2009, p. 414), que:

[...] a Modernização Conservadora, e as Revoluções Vindas de Cima, tiveram como característica o fato de a burguesia nascida da revolução capitalista não ter forças suficientes para romper com a classe dos proprietários rurais, resultando em um pacto político entre a classe dos terratenentes e a burguesia. Tal pacto se deu com o objetivo de manter um projeto conjunto de construção de uma sociedade capitalista, contudo arraigada em uma estrutura de dominação, em cujo centro de decisão política do Estado, os interesses da classe dos proprietários rurais se mantivessem enraizados.

Enfim, o processo de modernização conservadora conduziu, então, países como a Alemanha e o Japão para a formação de uma sociedade industrial moderna, mas com uma estrutura política conservadora, fato que as conduziu a um regime totalitário. Desse modo, no caso brasileiro, é evidente que o autoritarismo presente na política tem semelhanças com contexto japonês e alemão, sobretudo, quanto investigamos a ditadura do Estado Novo (1937-1945), cuja industrialização capitalista, foi implementada com as mudanças feitas pelo governo sem o rompimento dos proprietários de terra com a burguesia.

### **A modernização conservadora brasileira**

A partir das considerações teóricas de Barrington Moore Junior (1975), alguns intelectuais brasileiros, como Alberto Passos Guimarães (1977), investigaram como a modernização conservadora se constituiu como prática política e econômica no Brasil ao longo do século XX.

Para Guimarães (1977), a modernização conservadora na agricultura brasileira se materializou apenas com relação aos avanços tecnológicos e não alterou a estrutura fundiária brasileira, uma vez que esse processo foi controlado pela elite econômica, da qual muitos estavam ligados às propriedades rurais. Segundo Gorender (1981, p. 64), podemos destacar que “as medidas iniciais de maior relevância do Governo Vargas destinaram-se à proteção de vários setores da agropecuária, inclusive a cafeicultura, cujos estoques invendáveis passaram a ser comprados e queimados pelo Governo Federal”.

Nesse sentido, a modernização conservadora brasileira amarrou os interesses da burguesia nacional e internacional com os interesses dos proprietários de terras brasileiros, criando uma cisão entre a agricultura capitalista e a reforma agrária.

Esse processo histórico aprofundou a exclusão socioeconômica dos trabalhadores rurais brasileiros, pois muitos produtores perderam as suas terras ou perderam o seu emprego, transformando-se em mão de obra barata, seja para a própria produção rural ou nas cidades brasileiras.

De acordo com Pires (2009, p. 419), “o processo de modernização conservadora foi marcado por uma exclusão autoritária das classes sociais do acesso aos mercados de dinheiro, trabalho e terras”.

Ainda segundo Pires (2009, p. 420),

[...] o elemento que diferencia o processo de modernização conservadora no Brasil vis-à-vis ao caso alemão e japonês deve-se ao fato de que a elite dominante nacional não teve a preocupação em expandir a cidadania para parcelas significativas da população, ao contrário do caso alemão e japonês, que incorporou as classes inferiores à sociedade.

Assim, a estrutura fundiária brasileira se enraizou predominantemente em unidades de explorações agrícolas que se modernizaram seguindo o caminho da “via prussiana”<sup>25</sup>, isto é, transformando as unidades de exploração agrícola em capitalistas, sem que houvesse o fracionamento da estrutura fundiária nacional e a preocupação com a formação da cidadania (PIRES, 2009, p. 420).

Além desse autor, é importante considerarmos a contribuição de Ruy Moreira (1985), no livro *O movimento operário e a questão cidade-campo no Brasil: estudo sobre sociedade e*

---

<sup>25</sup> A teoria da “via prussiana” foi formulada por Lênin em suas obras básicas de análise dos caminhos da revolução Russa (1917), esta teoria tem suas raízes em Marx, especialmente em *Crítica ao Programa de Gotha* e em Engels em suas referências às revoluções camponesas e à filosofia na Alemanha. No Brasil encontramos essas referências nas obras em Chassin, Coutinho, Francisco Oliveira, José de Souza Maritns e Florestan Fernandes (MOREIRA, 1985, P.46).

*espaço*<sup>26</sup>, cujo objetivo foi analisar a relação entre espaço e poder no Brasil, por meio das contradições de classe, a relação do movimento operário urbano e rural e a ordenação espacial na formação da sociedade capitalista brasileira.

Para tanto, Moreira (1985) utiliza o conceito de combinação desigual, cuja origem está relacionada à concepção de Lênin designada por “via prussiana”, ou seja, o desenvolvimento burguês pode verificar-se tendo à frente os grandes proprietários, que paulatinamente substituíram, em parte, os métodos feudais de exploração pelos métodos burgueses.

Assim, de acordo com Moreira (1985, p. 46),

[...] a base da economia agroexportadora, faz o desenvolvimento do capitalismo no Brasil assemelhar-se à via prussiana, porém sob condições de tripla especificidade: 1º) o monopolismo fundiário rural fundamenta uma economia francamente agromercantil, em nada assemelhando a uma economia de métodos feudais; 2º) a formação econômico-social brasileira é uma forma particular de realização do imperialismo; e 3º) é marcante a presença do operariado industrial no caminho histórico de formação do capitalismo avançado no Brasil.

Nesse sentido, como ocorreu a transfiguração dos grandes proprietários rurais em burgueses no Brasil? Como o Brasil passou de uma economia pré-capitalista para a economia capitalista?

Para respondermos estas questões, recuperamos a concepção de Moreira (1985, p. 47), para o qual:

[...] a transfiguração está relacionada à transfiguração da base agromercantil em industrialização avançada, porque estava apoiada em forças produtivas organizadas em nível mundial. Desse modo, o capitalismo no Brasil se realiza “por intermédio da modernização institucional e dos processos produtivos, o Estado brasileiro define-se como sendo a alavanca de modernização por excelência conservadora, daí a sua feição autoritária mesmo quando liberal. Esta feição autoritária está presente em formas históricas (monárquico, federativo-oligárquico, novo-corporativo, monopolista), configurativas de um Estado ordenador das metamorfoses dos “agrários” e do papel dessas metamorfoses na modelagem conservadora da totalidade social.

Portanto, para investigarmos a formação da burguesia brasileira, sua relação com o Estado e as produções capitalistas, principalmente no campo, precisamos partir do bloco de poder composto de formas burguesas autoritárias, atrasadas e avançadas, e, por consequências

---

<sup>26</sup> MOREIRA, Ruy. *O Movimento operário e a questão cidade/campo no Brasil: estudo sobre sociedade e espaço*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

num jogo de contradições, conflitos/conciliações entre essas frações, cuja maior parte da população é excluída de tal processo político e econômico.

Além disso, de acordo com Molina (2016)<sup>27</sup>, o capitalismo brasileiro se configura através da relação entre a burguesia nacional (entreguista) e a burguesia internacional (imperialista), pois a elite brasileira aceita a lógica política capitalista neoliberal, entregando os recursos naturais presente no território como forma de enriquecimento da classe burguesa, aumentando a sua concentração de renda. Assim, a lógica de universalização do capital, desigual e combinada, impõe tal condição, de maneira que sempre haja uma subordinação hierárquica para diferenciar o grau de desenvolvimento de capitais (MINTO, 2014, p. 65).

Sendo assim, o capitalismo brasileiro no século XXI se caracteriza por meio das exportações de produtos primários para a Europa, Estados Unidos e China, tais como: os minérios, as carnes e a agricultura. No entanto, o Estado brasileiro oferece condições sanitárias para 1/5 da sua população e 46% da sociedade não tem acesso à coleta de esgoto. Portanto, é evidente que o Brasil não teve condições de criar uma burguesia aos moldes clássicos, como ocorreu nos Estados Unidos, Inglaterra e França, pois a elite sempre esteve ao reboque do imperialismo (MOLINA, 2016, pp. 43-44).

Enfim, o Brasil passou de uma economia pré-capitalista para economia capitalista de forma muito semelhante com o Japão e a Alemanha. A modernização conservadora ou a Revolução passiva (Gramsci)<sup>28</sup> estão relacionadas aos meios que levaram à construção de inovações que mesclam o progresso capitalista e a conservação e a manutenção ampliada das velhas estruturas societárias, ou seja, no Brasil ocorreu uma renovação feita de cima para baixo, principalmente, após a ditadura de 1964, durante a política econômica conhecida como “milagre econômico”. Esta política combinou de forma desigual um desenvolvimento econômico industrial e, por vezes moderno, com um atraso na estrutura social e também na relação com a educação no Brasil.

De acordo com Lourenço (2001, p. 31),

[...] o argumento central é de que as proposições reformistas, apesar de seus vários aspectos progressistas, também suportam diversos componentes de discriminação contra os trabalhadores rurais, quase sempre compreendidos não na categoria do conceito universal de homem, construído e legado pela

---

<sup>27</sup> MOLINA, Rodrigo Sarruge. *Agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985)*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2016.

<sup>28</sup> Sobre a Revolução passiva ver: BIANCHI, Álvaro. *Revolução passiva: o pretérito do futuro*. Crítica Marxista, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.23, 2006, p.34-57

Revolução Francesa, mas sim como meros “braços” ou instrumentos de trabalho, objetos, portanto, de políticas e ações de *modernização*, mas não da modernidade.

Desse modo, perguntamos qual é a gênese do discurso sobre a modernização conservadora brasileira, levando em consideração as definições de conservadorismo e de modernidade, bem como os primeiros tratados sobre a modernização da agricultura feitos no país, sobretudo, a partir dos conceitos e das categorias presentes na obra *Manual do Agricultor brasileiro* de Carlos Augusto Taunay e a sua relação com a educação do campo no Brasil atual?

Por fim, para analisarmos o *Manual do Agricultor Brasileiro*, objeto de nossa hermenêutica política no capítulo 3, descrevemos nesse capítulo os pressupostos filosóficos que se constituíram no contexto histórico da modernidade, como: racionalismo, empirismo, conservadorismo, iluminismo, positivismo e socialismo. Demarcamos a origem e as transformações da categoria de modernização conservadora no mundo e no Brasil.

## CAPÍTULO II

### OS MARCOS HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No presente capítulo estabelecemos os marcos históricos da educação no Brasil, a origem da educação agrícola e as concepções pedagógicas da educação agrícola brasileira.

Para investigarmos a história da educação do campo no Brasil, destacamos os seus marcos históricos, para assim compreendermos as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas ao longo do tempo. Dessa forma, dividimos a nossa análise em período do Brasil Colônia (1500-1822), Brasil Império (1822-1889), Primeira República (1889-1930), Era Vargas (1930-1945), Período Democrático (1945-1964), Ditadura Militar (1964-1985), e período de democratização (1985-2016).

O Brasil colonial (1500-1822) foi essencialmente rural e marcado pela concentração de terras, o uso do trabalho escravo e a produção para a exportação, sob o monopólio português (FAVARO, 2014, pp. 118-119). Porém, podemos destacar dois aspectos educacionais distintos: a educação jesuítica e a educação das reformas pombalinas.

Sobre a educação jesuítica, os jesuítas catequizaram os índios e escravos africanos, colonizando-os, embora com grande resistência. Monopolizaram o ensino até a sua expulsão (1759).

Para Ferreira Junior (2010, p. 24),

[...] podemos afirmar que a primeira fase da ação jesuítica em terras brasileiras foi caracterizada pela estratégia catequética baseada na utilização de instrumentos didáticos, como o teatro e a música, que possibilitavam incorporar traços culturais ameríndios que não eram conflitantes com a concepção de mundo cristão, ou seja, a chamada “pedagogia brasílica” flexibilizou, no que foi possível a dogmática religiosa que emanava da contrarreforma católica.

Dessa forma, segundo Ferreira Junior (2010, p. 27),

[...] as terras brasílicas conheceram a escola desde 1549, isto é, quase desde o primeiro momento em que os lusitanos aportaram por aqui. Mas ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico o grande contingente da população colonial, formada por escravos desafricanizados, índios, mestiços e brancos pobres. Para eles, desde a infância estava reservado o trabalho braçal, acrescido de um

pouco de instrução destinada às chamadas artes mecânicas, cuja aprendizagem se processava por meio da prática que as crianças realizavam imitando as habilidades desenvolvidas pelos adultos.

No final do século XVIII, Portugal passava por uma crise econômica. Foram realizadas pelo Rei D. José I (1714-1777) reformas administrativas que reverberaram no campo educacional. Essas reformas foram lideradas por Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido com Marquês de Pombal, o qual assumiu a condição de primeiro ministro de Portugal. Durante o governo de Marquês de Pombal (1750-1777), a Companhia de Jesus foi expulsa em 1759 dos domínios portugueses, e, em seguida, promoveu uma reforma educacional que extinguiu o sistema de ensino jesuítico.

Segundo Ferreira Junior (2010, p. 24),

[...] as reformas pombalinas se constituíram em descontinuidade sem ruptura no âmbito da história colonial. Descontinuidade porque pôs fim ao “sistema de ensino” montado pela Companhia de Jesus desde a segunda metade do século XVI; sem ruptura porque não mudou em nada a essência da educação que era ministrada no interior dos colégios jesuíticos. Em outras palavras, as reformas empreendidas pelos marquês de Pombal extinguiram os colégios jesuíticos e colocaram no seu lugar as aulas régias, mas os conteúdos continuaram os mesmos: as disciplinas das artes liberais (humanidades), descuradas das ciências da natureza em pleno século XVIII, ou seja, o século da ascensão da burguesia ao poder do Estado. Assim, vários países europeus avançavam para se transformarem em sociedades urbano-industriais enquanto o império colonial lusitano continuava a ser um vasto território espalhado pelo mundo cumprindo apenas o papel secundário de área econômica subsidiário dos centros mais dinâmicos do sistema capitalista. Do ponto de vista econômico, no Brasil colonial, produtor de açúcar e metais preciosos consumidos nos países desenvolvidos do capitalismo mundial, não era necessária a disseminação da educação pública para todos, pois o grande contingente da população colonial era formado por escravos desafricanizados. Nesse contexto, a educação era destinada a uma pequena elite agrária e escravocrata que estava desassociada do mundo do trabalho, e para ela cabia apenas a instrução como mecanismo de ilustração e manutenção do poder político.

No período imperial (1822-1889), poucas mudanças estruturais ocorreram até a década de 1870. A economia continuava pautada na monocultura exportadora, agora associada à crescente lavoura do café, deslocando o centro econômico da região nordeste para o centro-sul (Rio de Janeiro e depois São Paulo) (FAVARO, 2014, p. 119).

Porém, a partir da chegada da família portuguesa no Brasil, em 1808, ocorreu um conjunto de transformações políticas, econômicas, sociais e urbanas, que tinham como objetivo “modernizar” o Brasil. Essas transformações ocorridas durante o século XIX podem ser

consideradas a primeira onda da modernização conservadora no Brasil. Após 1930, temos a segunda onda da modernização conservadora com a urbanização e industrialização.

Para Ferreira Junior (2010, p. 23), o Brasil do século XIX é marcado por uma sociedade agrária e escravocrata, na qual a educação não guarda diretamente uma relação científica com um mundo do trabalho, pois as:

[...] relações sociais de produção são marcadas pelo baixíssimo nível de desenvolvimento tecnológico das máquinas, da mão de obra (analfabeta) e das matérias-primas utilizadas no processo de fabricação das mercadorias (manufaturas). No âmbito das relações escravocratas de produção, a força de trabalho desempenha um duplo papel: acumulam, a um só tempo, as funções que são próprias do trabalhador quanto aquelas que são inerentes às máquinas e ferramentas.

No entanto, é preciso analisar o contexto brasileiro, levando em consideração a contribuição dos viajantes que vieram para o Brasil, pois eles influenciaram as elites da época sobre o projeto de construção da identidade nacional, de modernização e da elaboração de um projeto educacional, como foi o caso de Taunay, que propôs a construção de um curso superior em agronomia em 1829.

Nesse momento, algumas mudanças políticas foram importantes no campo da educação, tais como a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), que estabelecia a criação de escolas nas províncias, o que não se efetivou, restando o estudo em colégios particulares, a maioria religiosos, e nos seminários.

Até a vinda de D. João VI ao Brasil (1808), não havia ensino superior na colônia, o qual era obtido no exterior. Nesse período, foi criado o ensino técnico na Bahia, que depois se tornou a primeira Escola de Agronomia do país (FAVARO, 2014, pp. 119-120).

Calazans (1993) destaca outras leis desse período, que de alguma forma se referiam à educação do campo: o Plano de Educação de 1812, que incluía no 2º grau o ensino de conhecimentos essenciais aos agricultores, artistas e comerciantes; o Plano Nacional de Educação de 1826, que estipulava ensinar no primeiro ano do 2º grau o conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais úteis à vida; e a Reforma de 1879, que estabeleceu que o ensino de 2º grau incluiria noções de lavoura e horticultura (FAVARO, 2014, p. 120).

Entretanto, a partir da Constituição de 1824 houve um incentivo do poder monárquico para a criação dos cursos de Direito. Foram criados em 1827 dois cursos de ensino jurídico: um em Recife e outro em São Paulo.

Sobre os cursos de Direito:

[...] foram verdadeiros aparelhos ideológicos de reprodução do *status quo* agrário e escravista que vigia no Brasil do século XIX. Por conseguinte, os seus egressos eram intelectuais conformados para manterem os fundamentos ideológicos que sustentavam o Estado e, por extensão, eram profissionais encarregados da manutenção e do controle esmerado da máquina administrativa monarquista (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 38).

Portanto, o bacharel em Direito, cuja extração social era originária da aristocracia agrária, foi o grande intelectual orgânico dos *status quo* imposto a partir de 1822, pois o:

Império (1822-1889) manteve a lógica educacional, elitista e excludente na medida em que manteve, por exemplo, o regime de trabalho fundado na escravidão. Além disso, o poder central transferiu para as províncias, depois de 1834, a reponsabilidade pelo financiamento da educação primária, ou seja, que tinha a função de transmitir dos conhecimentos fundamentais ficou relegada as condições econômicas regionais desiguais. Desse modo, as escolas primárias, apesar de serem poucas, somente se instituíram nos centros mais dinâmicos da economia agrária exportadora. A educação das elites econômicas e políticas processava-se a partir da seguinte trajetória educacional: escola primária, bacharelado secundário, realizado no Colégio D. Pedro II ou por meio dos exames parcelados, e os cursos superiores de Direito ou Medicina (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 46).

A expansão do capitalismo industrial europeu, de outro lado, pressionava a abolição dos escravos no Brasil desde o início do século XIX, a fim de expandir seus mercados. Isso só seria aprovado em 1888, sob pressão inglesa, aprovou-se em 1850 a Lei Eusébio de Queirós, que proibiu o tráfico de escravos (FAVARO, 2014, pp. 120-121).

Ainda em 1850, foi promulgada a *Lei de Terras*, a qual transformou a terra em propriedade privada, aumentando a concentração fundiária e dificultando o acesso das camadas populares à sua posse. Desse modo, as posses ilegais passavam para o Estado, que as vendia para custear a imigração. A terra adquiria valor venal e podia ser vendido como qualquer mercadoria, consagrando no Brasil o regime da grande propriedade e levando o imigrante a procurar trabalho como empregado nas fazendas (FAVARO, 2014, p. 121).

No final do século XIX, houve a implantação da indústria, graças a inversão de capitais da lavoura cafeeira. Com a abolição da escravatura, carecia de pessoal especializado, isso obrigou o governo brasileiro a incentivar o investimento em educação. Nesse contexto, intensifica-se a urbanização, a imigração assalariada, expondo as sérias contradições sociais e econômicas do final do século XIX. Estas contradições levariam à derrocada do regime imperial e à Proclamação da República (1889), mas sem revolução, pois o povo continuava a margem das decisões políticas concentradas nas mãos das novas e velhas oligarquias (FAVARO, 2014, p. 121).

## A educação na Primeira República e na Era Vargas

Podemos afirmar que existe uma continuidade na história da educação brasileira da Primeira República até a Era Vargas (1889-1930), sobretudo, no que diz respeito ao sistema educacional excludente, cuja educação atendia o interesse da elite política e econômica, enquanto as classes populares eram excluídas da educação institucionalizada e científica (FERREIRA JR, 2010, p. 51).

Durante a Primeira República (1889-1929), ocorreu a criação do Grupo Escolar, que tinha como tarefa educar os cidadãos para ler, escrever e contar, além dos conhecimentos básicos das ciências, história e geografia. Assim, os Grupos escolares eram instituições:

formadas por um diretor e tantos professores quanto fosse o número de classes de aulas correspondentes às séries anuais, isto é, eram escolas graduadas por séries anuais que, por sua vez, poderiam ser divididas em classes de aulas com turmas distintas dos alunos. Foi a reforma da instituição pública paulista de 1892 que instituiu os grupos escolares, ou seja, pela primeira vez, as quatro séries que correspondem a educação primária foram reunidas num mesmo estabelecimento de ensino (FERREIRA JR, 2010, p. 55).

Já a Escola Normal tinha o objetivo de formar professores para educação primária, cuja:

origem remontava ao Império, pois a primeira escola Normal foi fundada em 1835, na cidade de Niterói (RJ). Segundo Otaíza Romanelli (1986), até 1881 foi criada uma dezena dessas escolas formadoras de professores em várias províncias do Império. Após a proclamação da República, as escolas normais passaram por um processo acelerado de crescimento. Em 1949, elas já formavam um conjunto expressivo de 540 instituições difundidas por todos os estados da Federação (FERREIRA JR, 2010, p. 55).

Em 1924 foi fundada a *Associação Brasileira de Educação (ABE)*, que tinha o objetivo reformar a escola pública, por meio da ideologia liberal, na qual a educação poderia transformar a população “ignorante”, herdada do período imperial, em “cidadãos” esclarecidos de seus direitos republicanos, em um contexto de início de industrialização, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Assim, a:

ABE foi fundada em outubro de 1924 por iniciativa de Heitor Lira da Silva e tinha a sede na cidade do Rio de Janeiro. Era uma sociedade civil que contava com a adesão voluntária de todos aqueles que se interessavam pela educação, particularmente professores, jornalistas, políticos, escritores, cientistas e intelectuais de modo geral. A atuação da ABE se manifesta por meio de cursos, publicações, pesquisas e, principalmente, pela organização de Conferências Nacionais de Educação, nas quais eram discutidas temáticas que versavam, por exemplo, sobre a uniformização do ensino primário, a criação de escolas normais, a organização dos quadros técnicos e científicos (FERREIRA JR, 2010, pp. 59-60).

Nesse contexto, a ABE travou um debate ideológico entre os liberais partidários da escola pública e laica com os intelectuais orgânicos da igreja católica defensores do ensino religioso na escola pública. ABE propunha o ensino liberal para os cidadãos que viviam nas cidades, enquanto a elite agrária apoiava o ensino religioso.

Na Era Vargas (1930-1945), a reforma na educação tornou o ensino secundário ainda mais elitista, devido ao seu caráter enciclopédico e propedêutico para o ensino superior e inacessível aos jovens de extração social originária das classes subalternas. Além disso, podemos destacar que existiu uma continuidade no que diz respeito à metodologia de ensino, a qual se baseava no ensino mnemônico e verbalista, baseados em conceitos ancorados quase sempre na lógica formal.

A partir de 1930, durante o Governo Provisório, foi criado o Ministério da Educação (e Saúde Pública), cujo primeiro titular foi Francisco Campos. Ele decretou o fim da laicidade nas escolas públicas primárias, secundárias e normais, e implementou a primeira reforma educacional de caráter nacional. Dessa forma, a:

Reforma Francisco Campos da educação secundária significou a organização sistemática, pela primeira vez na história da educação brasileira, do grau de ensino que dava acesso aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Mas a institucionalização obrigatória desse nível de ensino não apresentou sua democratização do ponto de vista do acesso aos cursos superiores (FERREIRA JR, 2010, p. 65).

Portanto, a Revolução de 1930 marcou a mudança política, com a burguesia assumindo o poder, sob a bandeira da modernização do país, porém de forma tardia e autoritária (mudanças “vindas de cima”), pois ocorreu a sobrevivência da estrutura agrária secular na nova ordem urbano-industrial. Esse acontecimento simbolizou o fim da hegemonia dos agroexportadores e o início da predominância da estrutura produtiva urbano-industrial, embora essa só se concretizasse em 1956, quando a participação da indústria na renda interna superaria a agrícola (FAVARO, 2014, pp. 123-124).

Durante a Era Vargas (1930-1945), o “Manifesto de 1932”, fez um contraponto às reformas educacionais de Campos, pois definiu a educação como “uma função essencialmente pública”, propugnava pela escolaridade de todas as crianças de 7 a 15 anos, no âmbito de uma escola única e com formação idêntica para todos. Assim,

[...] em março de 1932, foi publicado o documento intitulado *A reconstrução educacional no Brasil*, que era endereçado “Ao Povo e ao Governo”. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, como ficou conhecido o libelo

educacional redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais, pode ser considerado um dos mais importantes documentos produzidos pela história da educação brasileira no transcorrer do século XX. [...] a concepção de escola pública plasmada no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” configura-se nos marcos da educação burguesa clássica, isto é, clamava por uma escola de Estado, laica e gratuita para todos (FERREIRA JR, 2010, pp. 70-71).

A Reforma Capanema para o ensino secundário, introduzida de forma gradual a partir de 1942 e concluída em 1946, a qual se diferenciava da Reforma Francisco Campos, na medida em que subdividiu o Ensino Médio de segundo ciclo em científico e clássico, pois o Ensino Médio, que anteriormente era de três cursos (complementares para Medicina, Direito e Engenharia), passou a ser de dois com apenas três séries cada um. A grande novidade da Reforma Capanema, foi a criação das “Leis Orgânicas do Ensino” e ter consagrado a dualidade entre educação propedêutica e instrução para o mundo do trabalho, por meio da estrutura da educação profissional do Curso Normal (formação de professores), do Curso Industrial e do Curso Comercial (FERREIRA JR, 2010).

Enfim, a política educacional da Primeira República e da Era Vargas deixou o legado de uma educação elitista e excludente, pois mesmo com as reformas da educação laica, gratuita e para todos, principalmente a partir da proposta do “Manifesto de 1932”, essa não garantiu a grande parte da população brasileira o acesso à educação pública de qualidade. Além disso, outro legado desse período está relacionado aos cursos profissionalizantes, que formaram muitas pessoas para o mercado de trabalho.

### **A Educação brasileira na República de 1945 a 2016**

De acordo com Ferreira Jr. (2010, p. 88), podemos delimitar o debate que antecedeu a promulgação da *Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961*, por meio do contexto político internacional, no qual havia a “bipolaridade entre dois sistemas políticos antagônicos: capitalismo *versus* socialismo”.

Nesse contexto, ocorreu uma disputa entre:

os liberais remanescentes do “Manifesto de 1932”, mais uma vez liderado por Fernando de Azevedo, em aliança com os intelectuais da esquerda, cujo maior expoente foi Florestan Fernandes, e do outro, a Igreja Católica e os setores conservadores da União Democrática Nacional (UDN), o partido político da aristocracia agrária (FERREIRA JR, 2010, p. 87).

Desse modo, a partir do projeto de lei enviado Congresso Nacional pelo ministro da educação Clemente Mariani, em 1948, que tinha um caráter laicista-liberal, a Igreja e os conservadores reagiram contra o projeto de Mariani.

Em 1958, Carlos Lacerda, líder da UDN, apresentou um projeto que substituíra o de Mariani, no sentido de apresentar reivindicações dos proprietários das escolas particulares e confessionais. Os defensores da escola pública, realizaram a publicação do *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*. Este manifesto tinha o objetivo de propor um ensino gratuito que acabasse com as mazelas da escola nacional, e que produzisse um progresso técnico e científico que garantisse o desenvolvimento econômico do Brasil (FERREIRA JR, 2010, p. 88).

Nesse momento, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Paulo Freire expressaram grandes contribuições pedagógicas para educação brasileira. O liberal progressista Anísio Teixeira e o sociólogo marxista Florestan Fernandes, apesar de estarem situados em tendência ideológicas distintas, ambos defendiam a educação pública e gratuita,

[...] tanto Anísio como Florestan chegaram a um entendimento comum: a LDB/61 estava muito aquém das demandas educacionais geradas pelas contradições modernizadoras da lógica capitalista imposta à sociedade brasileira a partir de 1930 porque mantinha, em essência, a estrutura de ensino herdada das “Leis Orgânicas” aprovadas durante o Estado Novo (FERREIRA JR, 2010, p. 90).

O pensamento de Paulo Freire emergiu num contexto de disputa pela democratização do Brasil, na segunda metade do século XX, no qual havia a transição de uma sociedade fechada (agrária) para uma sociedade aberta (urbano-industrial). Porém, para Freire, uma das suas principais preocupações nesse momento era a falta de escolas públicas obrigatórias para todas as crianças em idade escolar, bem como a predominância da concepção de ensino-aprendizagem baseada nos conteúdos pedagógicos que estavam totalmente dissociados da realidade socioeconômica concreta vivida pelos alunos (FERREIRA JR, 2010, p. 91). Para Freire, a mudança de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana-industrial, demandava a erradicação do analfabetismo.

Desse modo, Paulo Freire desenvolveu a sua *Pedagogia do Oprimido* (1968), como forma de incitar a consciência crítica e democrática na sociedade brasileira, na qual o ser humano fosse o sujeito ativo de sua própria história.

Para tanto, Freire elaborou seu método de alfabetização, presente no livro *Educação como prática da liberdade* (1967). Este método estava baseado nos “círculos de cultura popular”. Segundo Ferreira Jr (2010, p. 93),

os círculos reuniam, por exemplo, os adultos de uma determinada comunidade rural e processavam um amplo debate sobre as condições de vida, de trabalho e dos elementos culturais que se manifestavam no cotidiano daquela população. Assim, com base nas histórias contadas pelos próprios moradores da comunidade, o educador ia recolhendo ao longo das discussões as palavras mais significativas e representativas da cultura local, e era esse vocabulário popular que servia de referência para a conquista da linguagem escrita por parte dos alfabetizandos. Portanto, as “palavras geradoras”, de uso corrente na linguagem usada no dia a dia das pessoas, eram carregadas de experiências culturais vividas pelos próprios sujeitos do processo de aprendizagem do idioma falado.

Assim, a partir das histórias contadas pelos moradores na comunidade rural, Freire foi recolhendo ao longo das discussões as palavras mais significativas e representativas da cultura local, e era esse vocabulário popular que servia de referência para a conquista da linguagem escrita por parte dos alfabetizados, ou seja, por meio das palavras geradoras, Freire alfabetizou muitos trabalhadores.

Enfim, o método de Freire consistia em alfabetizar os trabalhadores a partir de sílabas que tinham relação com a vida concreta, de modo que não separava alfabetização da consciência política, pois ele defendia a educação como verdadeira prática de liberdade.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), as políticas educacionais se constituíram a partir das reformas educacionais de 1968, a lei nº 5.540, que reformou a universidade, e de 1971, a lei nº 5692, que estabeleceu o sistema de 1º e 2º graus. (FERREIRA JR, 2010, p. 98). Estas reformas tinham como fundamento a concepção tecnicista de educação. As principais reformas foram no Ensino de 1º grau obrigatório (cumprimento da obrigatoriedade escolar de 7 a 14 anos); no Ensino de 2º grau (educação escolar facultativa de três séries), assegurando a formação básica ao educando para atuar nas atividades da indústria, agricultura e serviços, após treinamento intenso e rápido para o trabalho; na Educação superior com a intensificação da pós-graduação, em nível de doutorado, a fim de formar pessoal docente para o próprio ensino superior. É importante lembrar que as reformas realizadas durante a Ditadura Militar tiveram um cunho autoritário na medida que atendia a iniciativa privada, pois imprimia uma concepção técnica à educação (FERREIRA JR, 2010, pp. 98-99).

A partir dessas considerações, podemos destacar que o legado da educação do período da Ditadura Militar foi não só a educação obrigatória e gratuita, bem como a divisão em oito séries no 1º grau e no 2º grau formação técnica para o mercado de trabalho.

No fim do século XX, após a Guerra Fria, as agências multilaterais controladas pelos países capitalistas mais ricos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização de Cooperação, Desenvolvimento Econômico (OCDE), passaram a ditar as novas regras econômicas e políticas no mundo. Na América Latina essas agências estabeleceram um conjunto de medidas econômicas que ficaram conhecidas como Consenso de Washington (1989).

O Consenso de Washington (1989), tinha o seguinte objetivo o “ajuste fiscal, abertura comercial, redução do tamanho do Estado, privatizações das empresas estatais, abertura comercial, fim dos controles tributários que impediam a livre circulação do capital financeiro, reestruturação dos sistemas previdenciários, fiscalização dos gastos públicos, estabilidade monetária” (FERREIRA JR, 2010, p. 108).

No Brasil,

[...] os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foram responsáveis pela implantação das diretrizes neoliberais determinadas em Washington. A reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do setor superior, enquanto na escola pública o ensino ficou mais ineficiente (FERREIRA JR, 2010, p. 108).

A partir dessas diretrizes internacionais, os governantes brasileiros reformaram a educação brasileira, tendo em vista o referencial neoliberal. Uma das consequências foi a queda da qualidade da educação pública para as classes populares, pois a escola gratuita não garantia a qualidade da aprendizagem efetiva dos conhecimentos exigidos pela sociedade contemporânea, bem como a educação privada que foi se fortalecendo, uma vez que as escolas particulares tinham esse objetivo. Assim, saímos “da escuridão da ditadura para sermos postos nos braços do mercado” (NUNES, 2018, p. 46).

Sobre o período de (re) democratização (após 1985), especificamente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o ministro da Educação Paulo Renato da Costa Souza (1995-2002), implementou as concepções neoliberais de educação e escolarização, por meio das competências e habilidades. Assim,

o Plano Nacional de Educação de 2001, a Lei 10.172/01 promulgada em 09/01/2001 e planejada para vigorar por 10 anos, definida sobre bases neoliberais e avaliativistas, derivadas do projeto eleitoral derrotado de FHC em 2002 e das forças que o sustentavam. O veto empreendido pelo governo FHC sobre a proposta de destinar 7% do PIB para educação enterraria de vez o primeiro PNE do milênio (NUNES, 2018, pp. 52-53)

Porém, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação assumiu uma nova política educacional com o ministro Fernando Haddad (2005-2012), com a aprovação PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007), a Emenda Constitucional N° 59, de 11 de Novembro de 2009, a criação do SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), CONAE's (Conferência Nacional de Educação), em 2010 e em 2014<sup>29</sup>. Portanto, as metas do Plano Nacional de Educação de 2010 e, principalmente, de 2014, traçaram as bases políticas para o *Direito à Educação e a Educação como Direito*.

Enfim, podemos delimitar que ao longo da história da educação no Brasil, predominou a educação elitista e excludente, pois até a Ditadura Militar a maioria da população não tinha acesso à escola. Porém, a partir desse momento, quando a educação se tornou obrigatória para todos, a exclusão ocorreu pela queda da qualidade da escola pública diante da escola particular, e pelo difícil acesso à educação pública de qualidade, por causa da prova de vestibular. Esse abismo aumentou a partir do governo de FHC, através das medidas neoliberais, como a LDBEN 9394/96, as quais fortaleceram a educação enquanto mercadoria. Embora hoje essa seja a dinâmica hegemônica da educação brasileira, tivemos alguns avanços no que diz respeito ao acesso ao direito a educação pública por parte da classe trabalhadora durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, por meio da *Direito à Educação e a Educação como Direito*. Portanto, temos uma dupla tarefa: “continuar a perseverante atividade coletiva de construir um mundo que desejamos fazer existir, com a pá numa mão, acrescida da premente necessidade de manter na outra mão a espada, metáfora da defesa” (NUNES, 2018, p. 29).

---

<sup>29</sup> O atual Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado como Lei n° 13.005, em 25/06/2014. O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos (2014 a 2024). Estas metas e estratégias estão subdivididas em 4 grandes áreas da educação. O primeiro grupo são metas estruturantes que garantem e regulam o direito à educação básica com qualidade, promovendo e garantindo o acesso à universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais. O segundo está relacionado à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, buscando maior equidade aos educandos. O terceiro grupo trata da valorização dos profissionais de educação, imprescindível para que as metas anteriores sejam atingidas. E o quarto grupo refere-se ao ensino superior e profissionalização dos educandos (NUNES; POLLI, 2019, p. 354).

## **A história da educação agrícola no Brasil**

A partir dessa investigação sobre as características da modernização conservadora no Brasil e os marcos históricos da educação no Brasil, perguntamos qual é a gênese do processo histórico da educação agrícola/agrária/campo no Brasil?

Para começarmos a responder essa questão, partimos da consideração de Nunes (2013, p. 158), o qual propõe que pensemos a educação a partir das contradições entre a produção econômica e a exclusão de grande parte da população da escola de qualidade no Brasil, já que de um lado, “o capitalismo industrial avançou, de outro, o latifúndio persistiu e, com ele, toda a gama de valores próprios da aristocracia rural decadente e da representação cultural que se embasava sobre a negação do acesso das massas ao conhecimento metódico e criterioso”.

Portanto, para Nunes (2013), precisamos compreender a história da educação brasileira, por meio das contradições do modo de produção capitalista, o qual no Brasil combina o modo de produção industrial com os latifundiários, e que ainda mantém grande parte da população excluída do acesso à educação, e, evidentemente, da educação ligada ao meio rural.

Nosella (1993) aponta que a instituição escola no Brasil passa pela mesma contradição relacionada ao modo de produção capitalista, a qual condiciona o nosso princípio educativo tanto na zona urbana quanto na zona rural. Todavia, segundo Nosella (1993, p. 179), a “instituição escolar, obviamente, reflete o quadro produtivo nacional. Um industrialismo tardio e inorgânico, a periferia urbana, a miséria, o arcaísmo agrícola e parasitismo produziram o assistencialismo educacional que é a nossa grande ideologia pedagógica”.

De acordo com Ferreira Junior (2010, p. 13), o:

[...] elitismo e a exclusão foram o binômio que marcou ‘500 anos’ de História da Educação Brasileira. Da longa hegemonia jesuítica de 210 anos, no período colonial, até o final do século XX, a educação escolar brasileira significou, a um só tempo, tanto a exclusão das classes populares como a formação intelectual das elites econômicas que secularmente governam o Brasil.

O capitalismo brasileiro articula, desde sua origem, um discurso que esconde essa contradição política, econômica e social, apontando as supostas possibilidades de modernização prática, operacional, material e um contundente atraso das relações sociais, das desigualdades socioeconômicas, do desrespeito aos direitos humanos e, sobretudo, do acesso da população à educação de qualidade. Portanto, torna-se relevante investigar a história da educação agrícola brasileira, como proposição transformadora dessa realidade.

Segundo Lourenço (2001, pp. 11-12), os:

[...] processos e artefatos modernos convivem com a violência, a favor do clientelismo renovado. A modernização da agricultura não trouxe consigo a desbarbarização do campo. Arcaico e moderno, progresso e regressão, civilização e sertão, cidade e campo, são noções que se negam e se conservam no interior de um desenvolvimento contraditório.

Os discursos sobre a modernização do Brasil, através do acesso à escola, a educação do campo e o conhecimento científico, escondem a presença da produção braçal, da violência e da miséria do trabalhador rural, bem como as ferramentas arcaicas herdadas da produção escravista no Brasil, ainda presentes na produção e na educação agrícola brasileira, trata-se do processo produtivo “que mescla uma essência arcaica com formas modernas” (NOSELLA, 1993, p. 172).

Taunay considera que a base para o progresso agrícola brasileiro envolve a capacitação educacional dos fazendeiros associada à preparação da propriedade rural, por meio das técnicas científicas, para assim melhorar a autonomia dos fazendeiros, a partir da comercialização do excedente da produção, voltada, muitas vezes, para o mercado externo. Porém não consegue superar a violência e a exploração do trabalho braçal. Nesse sentido, vamos aprofundar na nossa investigação sobre a modernização conservadora, utilizando como fonte primária a obra de Carlos Augusto Taunay.

### **A origem da educação agrícola no Brasil**

Molina (2011), na dissertação de mestrado denominada: *Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências – 1881 a 1903*, aponta alguns antecedentes históricos da institucionalização da pesquisa e do ensino agrícola no Brasil.

Para Molina (2011, p. 37), antes do surgimento da Ciência Agrônômica, a cultura nos campos tinha suas bases no empirismo, na tradição secular e no misticismo, pois nos:

[...] estudos de Del Priore e Venâncio e com base em fontes históricas deixadas por Auguste Saint-Hilaire, podemos encontrar evidências desses misticismos no Brasil, quando fenômenos astronômicos eram interpretados como desgraças divinas. O aparecimento de cometas no Brasil em 1666, por exemplo, foi considerado pelos lavradores como uma superstição, um sinal maligno. Já em 1685, um eclipse lunar foi interpretado como uma maldição divina, precursor de pestes e responsável pelo óbito de escravos e lavradores, além de ser o responsável por desastres agrícolas<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Del Priore, Mary. Uma História da vida rural no Brasil / Mary Del Priore, Renato Venâncio. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006, pp. 97-98.

Após o período místico, tradicional e empírico, podemos observar a criação das instituições modernas de ensino e pesquisa agronômicas próximas do que conhecemos hoje, pois surgiram demandas impostas pela modernização do sistema produtivo capitalista, principalmente depois da primeira revolução industrial (MOLINA, 2011, p. 38).

Para investigarmos a origem das instituições de ensino das ciências agronômicas, precisamos retornar às mudanças que ocorreram na Europa a partir do século XVIII. Trata-se de avanços das ciências naturais e a sua ligação com setores produtivos que influenciaram a criação de academias e a circulação de textos sobre o tema.

De acordo com Molina (2011, p. 38), por “volta de 1772, na metrópole portuguesa, são feitas reformas no currículo da Universidade Coimbra e se iniciou a valorização do uso de métodos científicos no processo produtivo, fenômeno que trouxe muitas novidades para o setor agrícola”. Estas transformações estão relacionadas as Reformas Pombalinas, que tinham como objetivo modernizar Portugal, e, conseqüentemente, o Brasil, enquanto colônia, por meio do progresso científico.

Nesse momento, foram criadas no Brasil centros de pesquisas agrícolas e estudos em ciências naturais, tais como “na cidade de Salvador em 1759, sob influência do conde dos Arcos e no Rio de Janeiro em 1772, através da gestão governamental do marquês do Lavradio, fundador da Academia Científica” (MOLINA, 2011, p. 39).

No entanto, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, ocorreu uma valorização dos estudos sobre agronomia, sobretudo, quando:

[...] a corte criou a imprensa que publicava o Jornal “O Patriota”, divulgador de notícias do universo agrícola<sup>31</sup> e principalmente com a construção de duas instituições: O Museu de História Natural e “O Horto Real” ou “Jardim Botânico”, responsáveis por estudar plantas de valor comercial (MOLINA, 2011, p. 40).

Após a independência do Brasil de Portugal (1822), houve avanços nas políticas de educação e pesquisa no Brasil, com a criação do:

---

<sup>31</sup> Posteriormente registra-se em 1864 a criação do periódico - *Brasil Agrícola* - publicado em Pernambuco - periódico em circulação até a década de 1880. (...) Em 1874, registram-se os primeiros números do tablóide **O Crepúsculo**: sciencia, agricultura, industria, litteratura e noticia, publicado no Pará. No ano seguinte, vem a lume o Aurora Brasileira: engenharia, mecânica, sciencias, artes, agricultura e manufatura, curiosamente impresso em Nova York. Entre 1880 e 1890, registra-se a circulação do Jornal do Agricultor, editado no Rio de Janeiro. Em 1897 (...) é lançado A Lavoura, publicação oficial da Sociedade Nacional de Agricultura, até hoje em circulação. Todos os materiais mostram um consenso na luta contra a rotina dos trabalhos agrícolas tradicionais (DEL PRIORE, M. *Uma História da vida rural no Brasil*, 2006, pp.185-186).

[...] Ministério da Agricultura do Império do Brasil, entre 1860 e 1861, por meio da repartição dos Negócios da Agricultura, Comércio e obras públicas. [...] No Rio, o relatório evidencia a criação em 8 de julho de 1860 o centro de estudos denominado: “Imperial Instituto Fluminense”, contando com o auxílio do Estado imperial, que lhe encarregou a administração do jardim botânico e da Lagoa de Rodrigo de Freitas. [...] foram criados fora do Rio de Janeiro quatro “Imperiais Institutos de Agricultura”, respectivamente, na Bahia e Pernambuco em 1859; no Sergipe, no ano de 1860, e no Rio Grande do Sul em 1861. O Estado de São Paulo foi contemplado somente em 1887 com a Imperial Estação Agrônômica de Campinas (MOLINA, 2011, pp. 40-41).

Enfim, as instituições de Ensino Agrícola no Brasil iniciam-se no século XIX, porém com o projeto político e econômico de Carlos Augusto Taunay fica evidente que havia uma preocupação com a educação rural antes mesmo da criação das primeiras escolas.

### **As concepções pedagógicas da educação agrícola no Brasil**

Segundo Molina (2011, p. 42), as escolas agrícolas no Brasil surgiram para servir aos interesses dos poucos detentores de unidades produtivas no campo, pois:

[...] o Governo a serviço da classe dominante, procurou forjar dois tipos de formação profissional seguindo critérios essencialmente baseados na situação de classe dos alunos e duas respectivas funções no sistema de divisão social do trabalho. [...] esse aspecto, no campo da História da Educação, é conhecido como “concepção da escola dualista”.

Portanto, a demanda pelo ensino superior agrícola no Brasil, teve a sua gênese no anseio das classes dominantes, principalmente das capitais brasileiras e interior paulista.

De acordo com Perecin (2004, pp. 35-36), membros da classe dominante brasileira procuravam escolas agrícolas na Europa no século XIX, tais como:

[...] Grignon e Montpellier (França), Hohenheim (Alemanha) e o Institut Agricole de l'État de Gembloux (Bélgica). Quando a este último, entre 1861 e 1870, incluíam-se em suas listas de formando treze estudantes provenientes de diversas províncias brasileiras.

Em 1811, no Rio de Janeiro, o francês Mr. Germain, em texto publicado em francês, defendeu a criação de uma escola superior destinada à formação de *ingénieurs agrariés*. Este texto é umas das primeiras fontes históricas encontradas sobre o tema (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, p. 176).

Porém, o escrito destinado ao projeto nacional de criação de um curso superior de agronomia foi elaborado por Carlos Augusto Taunay, com a publicação, em 1839, do *Manual do Agricultor Brasileiros*, cuja fonte primeira é o nosso objeto de investigação nesta pesquisa.

Além do projeto nacional de criação da educação agrícola destinada para elite brasileira durante o século XIX, existiram, entre outros interesses políticos e econômicos, os projetos de educação agrícola voltada para os trabalhadores e para os órfãos, os quais tinham principalmente o objetivo de disciplinar os brasileiros que pertenciam às classe populares, e que, de alguma forma, estavam ligados às atividades rurais.

Nesse sentido, os primeiros projetos brasileiros de ensino agrícola prático secundário ocorreram:

[...] no Estado de Minas Gerais, no ano de 1867, porém veio a se tornar realidade somente em 1869, com a institucionalização da “Escola Prática de Agricultura de Juiz de Fora”. Este centro agrônômico tinha como principal objetivo instruir os jovens, principalmente os filhos de imigrantes alemães, com os mais variados conhecimentos agrícolas, articulando o ensino teórico com o prático (MOLINA, 2011, p. 48).

No que diz respeito ao ensino e à formação agrícola em nível elementar e primário destinada aos trabalhadores rurais, podemos destacar o ensino agrícola em penitenciárias, promovido pelo Ministério da Agricultura.

Assim,

[...] a educação agrícola imposta aos presos funcionou para criar mão de obra qualificada e mais produtiva, que pudesse suprir a falta de braços escravos no sistema produtivo: dessa forma o governo visava adestrar o criminoso detento em um “braçal agrícola” – como aconteceu, entre 1833-1894, no presídio de Ilha de Fernando de Noronha” (PESSOA apud MOLINA, 2011, p. 49).

Nesse contexto, durante a segunda metade do século XIX, a elite política estava preocupado como o projeto de formação na civilização brasileira, a qual visava à preparação dos trabalhadores livres para o mercado de trabalho, dentro do conjunto das transformações sociais da abolição da escravatura e das influências das ideias racistas, o que reforçava o incentivo dessa educação agrícola nas penitenciárias.

Assim, o:

[...] debate sobre a educação agrícola braçal para os trabalhadores brasileiros foi se aprofundando na fase imperial da década de 1860, quando a aristocracia cafeeira estava preocupada com um fenômeno que apareceu no horizonte: a problemática da substituição da mão de obra escrava pela livre (MOLINA, 2011, p. 50).

Além disso, precisamos destacar que as escolas primárias tinham como objetivo no período anterior e posterior a Lei do Ventre Livre (1871) de criar instituições de educação agrícola para servirem como orfanatos para receber essas crianças abandonadas.

Dessa forma,

[...] as instituições escolares destinadas às classes subalternas, mais que racionalizar o trabalho produtivo, também forjavam a disciplina entretendo e contendo aqueles que estavam desempregados em decorrência de inovações no sistema de trabalho e nas técnicas-científicas do sistema produtivo (MOLINA, 2011, p. 56).

Por fim, para analisarmos o *Manual do Agricultor Brasileiro*, objeto de nossa hermenêutica política no capítulo seguinte, percorremos os marcos históricos da educação brasileira, destacando as transformações políticas e legais e a permanência da educação elitista e excludente até os dias de hoje, para assim contextualizar a origem da educação agrícola no Brasil e as concepções pedagógicas da educação agrícola no século XIX.

### CAPÍTULO III

#### A GÊNESE DO DISCURSO SOBRE A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA A PARTIR DO MANUAL DO AGRICULTOR BRASILEIRO

Delineado o contexto histórico da formação da ideologia da modernização conservadora no Brasil, por meio da contradição e do antagonismo entre a gênese do pensamento conservador no contexto histórico da modernidade, bem como os possíveis deslocamentos no que se refere à educação agrícola brasileira, realizamos neste capítulo, de acordo com o objetivo anunciado na introdução deste trabalho, a investigação da obra *Manual do Agricultor Brasileiro* de Carlos Augusto Taunay<sup>32</sup>. Nesse sentido, estabelecemos o contexto histórico no qual esta obra foi produzida, analisamos como o autor aborda a questão da disciplina e do tratamento dos escravos, a sua concepção de ciência, de educação agrícola e de gestão da propriedade rural.

Para isso, levantamos a hipótese que o *Manual* se orienta por pressupostos filosóficos e categorias da modernização conservadora, a qual se estrutura na construção de uma ideologia de progresso agrícola durante o século XIX, que fosse a base para formar uma sociedade brasileira civilizada e moderna, embora alvo de contradições, sobretudo em relação ao sistema e a herança escravista.

Além disso, procuramos analisar a mentalidade da época na qual o *Manual* foi publicado (1839), pois “trata-se de um documento fundamental para a compreensão da sociedade escravista do século XIX e, por consequência, da mentalidade escravista das elites locais, das relações de poder escoradas na escravidão, basilares na formação histórica brasileira” (MARQUESE, 2001, pp. 24-25).

Nesse sentido, Taunay tinha como projeto político e econômico propor uma modernização da agricultura brasileira. Esse projeto consistia em melhorar as atividades agrícolas, racionalizar a gestão de escravos, aumentar a produtividade da lavoura para a exportação dos gêneros de primeiras necessidades, por meio da educação “ilustrada”<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Carlos Augusto Taunay é um representante da tradição da agricultura ilustrada no Brasil.

Assim, segundo Taunay:

[...] a presente obra é um ensaio para suprir a falta quase absoluta de guia e livros elementares que sofrem os lavradores brasileiros, enquanto a legislatura, o governo e as câmaras provinciais se não ocupam com a devida atenção do melhoramento da arte que sustenta e enriquece o Estado (TAUNAY, 2001, pp. 39-40).

Desse modo, as mais importantes indicações na introdução da obra de Taunay estavam relacionadas às aberturas “[...]de estradas e canais” para aumentar o escoamento de produtos, à “[...] redação de um código para escravatura, que uniformizasse o tratamento que se deve dar aos escravos, e combine o interesse dos senhores com o bem-estar, pois que a religião, a humanidade e a utilidade pública particular assim exigem”, “[...] a convocação anual, em cada comarca, dos agricultores mais considerados e pessoas mais conspícuas para a formação de um júri de agricultura”, “[...] a criação de cadeiras de agricultura em todas as capitais de províncias” e à “[...] redação e distribuição, em todas as freguesias do Império, de livros elementares e folhetos sobre a arte em geral” (TAUNAY, 2001, pp. 37-39).

Taunay insistia em procedimentos técnicos e burocráticos que julgava necessário para o desenvolvimento da agricultura no Brasil durante a primeira metade do século XIX, como, por exemplo, estimular a circulação de produtos por meio do comércio, disciplinar os escravos e peões para o trabalho e o emprego de instrumentos como arados, além de criar um código, no qual uniformizasse a agricultura e a disciplina dos escravos. Enfim, trata-se da indicação de um amplo projeto político e econômico sobre a modernização da agricultura e a organização da educação agrícola brasileira.

### **O contexto histórico do Manual do Agricultor brasileiro**

Carlos Augusto Taunay (1791-1867) foi militar do exército napoleônico de 1810 a 1815. Seu pai, Nicolas Antoine Taunay (1775-1830), foi fundador do Instituto Francês de pintura e convidado por Napoleão Bonaparte para fazer parte do círculo de artistas do Imperador. Com a queda de Napoleão, a família Taunay foi excluída da elite francesa da época.

Nesse contexto, em 1816, a família Taunay muda-se para o Rio de Janeiro, a partir do convite realizado a Nicolas Taunay pelo embaixador português na França, Marques de Marialva, para ser membro de um grupo de pintores, escultores, gravadores, arquitetos e músicos, responsáveis pelo desenvolvimento da arte no Brasil. Esse projeto do Estado português ficou conhecido como a Missão Artística Francesa de 1816.

A família Taunay recebeu da Coroa portuguesa um sítio na Tijuca e “Carlos Augusto e Teodoro Maria foram os responsáveis pela gestão da propriedade. Em 1821, entretanto, houve uma divisão na família, com o regresso de Nicolas Antoine, sua esposa e filho Thomas Hippolite para a França” (TAUNAY, 2001, pp. 10-11).

Carlos Augusto Taunay, além de administrar sua propriedade, dedicada especialmente ao cultivo de café, participou também do exército da Coroa portuguesa, no combate pela independência do Brasil, na Bahia. Pediu baixa ao exército em 1820. Portanto, nota-se a sua articulação com o Estado brasileiro e sua participação no setor econômico do Sudeste.

Após esse período, Carlos Augusto Taunay retorna à atividade agrícola em sua propriedade e se dedica à redação do *Manual*, que ficou pronto em 1829, mas só foi publicado em 1839, com ajuda do proprietário do Jornal do Comércio, no qual Taunay foi colaborador.

Além disso, em 1833, Taunay ingressou na *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional*<sup>34</sup>, produzindo diversos artigos na revista dessa instituição, sobre a importância da regulamentação da escravidão, a agricultura de exportação e gêneros de primeiras necessidades, mostrando a importância de tal atividade para a elite intelectual da época. Volta para a França em 1864, onde faleceu em 1867.

Taunay com a sua obra pretendia atingir a mentalidade das famílias patriarcais brasileiras, procurando adotar um ponto de vista mais “ilustrado”, no que diz respeito à influência da educação cientificista, embora de forma contraditória, uma vez que admite o modo de produção escravista.

Ao contrário dos latifundiários mais conservadores do século XIX, a mentalidade dos fazendeiros ilustrados, como Taunay, era fortemente marcada pelo objetivo de civilizar a sociedade brasileira, a partir do progresso agrícola, da ciência e da disciplina escrava, embora em relação à disciplina dos escravos também fosse objetivo dos patriarcas mais conservadores. Portanto, pouco “ilustrado”, tendo em vista que a coação utilizada pelos senhores de escravos se fundava no “medo” e em “castigos físicos”.

No início do século XIX, a sociedade brasileira passava por transformações políticas, econômicas e sociais, devido à migração para o Brasil de alguns europeus iluministas e a ida a Portugal de alguns brasileiros ricos para estudar, principalmente, em Coimbra. Após o término dos estudos, estes estudantes regressavam ao Brasil influenciados por uma concepção iluminista

---

<sup>34</sup> De acordo com Lourenço (2001, p. 128), era uma instituição “financiada com recursos próprios e por uma subvenção anual de seis contos de réis do governo imperial, a Sociedade Auxiliadora institucionalizou um conjunto de intentos reclamados por uma consciência reformista disposta a combater, sem sobressaltos que estão na origem das misérias e perturbações políticas”, o humilhante atraso que se encontrava a agricultura, fomentando os melhoramentos materiais e morais necessários ao país”.

portuguesa<sup>35</sup>. Segundo Carvalho (1996, p. 57), esse iluminismo português pode ser compreendido no seguinte sentido:

[...] o Iluminismo português ficou mais próximo do italiano do que do francês. Preparado pelos padres do Oratório, com Luís Antonio Verney à frente, esse Iluminismo era essencialmente reformista e pedagogismo. O seu espírito não era revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso, como o francês, mas essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista. Era o Iluminismo italiano: um Iluminismo essencialmente cristão e católico.

Dessa forma, a chamada “ilustração brasileira”<sup>36</sup> começa a ganhar força na primeira metade do século XIX, após a instalação da coroa portuguesa no Brasil (1808), a independência do Brasil de Portugal (1822) e o aumento da chegada de viajantes estrangeiros, principalmente franceses. Instituições como Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, Escola de Belas Artes, entre outras, constituíam-se em sua grande parte por estrangeiros ilustrados. O Brasil, após a Independência (1822), passava por um momento de reorganização nacional, na qual havia um projeto político de construção da identidade nacional brasileira.

Muitos letrados, pintores, cientistas, começam a se integrar à sociedade brasileira. É o caso de Taunay, manifestando suas ideias científicas em relação à agricultura em jornais, bem como em instituições como a *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional*. Portanto, seu trabalho sobre a modernização da agricultura não se limita ao *Manual*.

O objetivo do pensamento reformista, do qual Taunay é um representante, “era ingressar o país nos tempos modernos, inaugurando uma era de progresso em terras brasileiras. A reforma racional, tecnológica moderna, a criação de uma ‘verdadeira doutrina agrônômica’ são tarefas colocadas pela ilustração brasileira” (LOURENÇO, 2001, p. 14).

Algumas instituições brasileiras são responsáveis pela propagação das ideias de reforma na agricultura, como é o caso da *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional*<sup>37</sup>, fundada em 1827. Taunay foi membro dessa instituição, colaborando com a produção de artigos destinados à

---

<sup>36</sup> Para os intentos de reforma da agricultura promovidos pela ilustração luso-brasileira, ver Fernando Antonio Novais, “O reformismo ilustrado luso-brasileiro: alguns aspectos”. *Revista Brasileira de História*, n°7, pp. 105-118; Maria Odila Silva Dias, “Aspectos da Ilustração brasileira”, op. cit., e Pedro Meira Monteiro, Luzes ao campo, luzes à nação: o discurso ilustrado sobre a agricultura num período pré-independência e a idealização da nação civilizada. Campinas, IFCH-UNICAMP. Monografia, ano 4, n° 5, 1994.

<sup>37</sup> Para a história da *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional*, ver: Manuel Duarte Moreira de Azevedo, “Sociedades fundadas no Brasil desde os tempos coloniais até o começo do atual reinado”. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (RIHGB), vol. XLVIII, n°2, 1885, pp. 282-286. Maria Odila da Silva Dias, “Aspectos da ilustração brasileira”. RIHB, vol. 278, jan.-mar., 1968, pp. 163-170. Edgard Carone, *O centro industrial do Rio de Janeiro e sua importante participação na economia nacional (1827-1977)*. Rio de Janeiro: CIRJ, Cátedra, 1978, pp. 15-62 e pp. 167-187.

modernização agrícola. Além de Taunay, podemos destacar a participação do deputado Cônego Januário da Cunha Barbosa (1780-1846), o sargento-mor da artilharia e professor da Aula Militar, Antônio Ladislau Monteiro Baena (1782-1850), Joaquim Gonçalves Ledo (1781-1847) e José Silvério Rebello (17??-1844) (LOURENÇO, 2001, pp. 130-132).

Assim, o *Manual* foi construído tendo em vista a referência da *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional*. Além dessa instituição reformadora, outras também foram importantes nesse movimento de modernização da moral brasileira, como é o caso da Academia Científica do Rio de Janeiro (1772), a “Real Academia dos Guardas-Marinhas e uma Academia Real Militar foram logo criadas (1808 e 1810), seguidas pelas Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e Salvador (1813 e 1815)” (CARVALHO, 1996, p. 64).

Além dessas instituições, podemos destacar:

[...] o Real Horto, mais tarde Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1808), Museu Real, depois Museu Imperial e Museu Nacional (1818); Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (1859); Imperial Instituto Fluminense de Agricultura (1860); Escola Agrícola da Bahia (1875), Comissão Geográfica e Geológica do Império do Brasil (1875-1870); Comissão Geográfica e Geológica da Província de São Paulo (1886); Imperial Estação Agronômica; depois Instituto Agronômico de Campinas (1887); Museu Paulista (1893); Escola Politécnica de São Paulo (1894); Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro (1898); e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (1890) (LOURENÇO, 2001, p. 20-21).

A *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional*, a qual promovia um “movimento de modernização” e construção da “civilização brasileira”, era uma instituição, segundo Carvalho (1996, p. 44) de:

[...] um cunho quase oficial, pois recebia dotações do orçamento geral e contava entre seus membros boa parte dos políticos mais importantes da época, alguns dos quais, como o marques de Olinda, o marques de Abrantes e o visconde do Rio Branco, a presidiram. Em segundo lugar, o tom das posições da Sociedade era dado pelos secretários-gerais e possuía uma conotação de natureza muito mais técnico-científico do que político.

Pode-se notar que o movimento ilustrado brasileiro estava mais afinado com o discurso cientificista a respeito da agricultura do que, efetivamente, com as práticas vigentes nesse campo. Isso fica evidente quando Carvalho (1996) caracteriza a Sociedade Auxiliadora como “algo mais próximo de um centro de estudos ou sociedade literária. A participação dos políticos nela era mais simbólica e honorífica do que instrumental” (CARVALHO, 1996, p. 44).

Para Lourenço (2001, p. 129), se a Sociedade Auxiliadora:

[...] não alcançou uma eficácia política imediata, ela congregou os homens do saber, bacharéis, jornalistas, cientistas e homens do poder, deputados, magistrados, ministros e dirigentes políticos numa associação empenhada em elaborar e debater projetos e diretivas que deveriam, a um só tempo, reformar a agricultura brasileira e organizar a jovem nação.

Essa instituição tinha como órgão oficial a Revista *O Auxiliador da Indústria Nacional ou Coleção de Memórias e Notícias Interessantes aos Fazendeiros, Fabricantes, Artistas e Classes Industriais no Brasil*. Segundo Lourenço (2001, p. 130), os “artigos publicados no *Auxiliador* são de caráter predominantemente agrônomo, manuais, compêndios e catecismos agrícolas, ensaios sobre “chimica aplicada à agricultura”, notas de economia rural e relatos de viagem”.

Essa revista começou a ser publicada em 1833 e circulou até 1896. Os principais temas abordados no *Auxiliador* foram, além das questões agrônomicas, os estudos sobre a questão do trabalho, livre e escravo, e da colonização oficial e espontânea, questões centrais quando se queria formar uma nação de homens brancos e livres.

Além disso, o *Auxiliador* serviu para a divulgação de novas tecnologias agrícolas, tais como o uso de diferentes máquinas e artefatos modernos:

[...] engenhos de serrar, máquinas de descascar café, máquinas de lavar ouro, de preparar linho, de descaroçar algodão, de cortar capim, de fazer moitões, de fiar à mão, de fazer manteiga, para tirar seda do casulo, para dobrar a seda, de fazer cordas, de tornear metais, vários tipos de arado com os seus componentes, charruas, cultivadores, sulcadores, grades para campos, grades para derrubar milho, de debulhar trigo e de imprensar capim (LOURENÇO, 2001, pp. 131-132).

Desse modo, a *SAIN* e seus membros buscaram alternativas à escravidão, alguns se concentraram nas questões referentes à colonização espontânea ou oficial e na utilização de mão-de-obra de imigrantes. Enfim, “[...] a ideologia do progresso embasava diversos critérios de seleção, que [...] afinal homogeneizasse a nação brasileira” (LOURENÇO, 2001, p. 16).

Segundo Lourenço (2001), “[...] além da propaganda de métodos e equipamentos agrícolas modernos, um tipo particular de intervenção na intelectualidade brasileira na vida pública” formava a mentalidade ilustrada brasileira desse período (LOURENÇO, 2001, p. 16).

Para Castro (2000, pp. 16-17), predominava no Brasil do final do século XIX, principalmente entre os intelectuais e os militares, como no caso de Benjamin Constant, uma mentalidade cientificista, que após a proclamação da República, tornou-se a ideologia responsável pela organização do Estado brasileiro, apesar da herança autoritária dos séculos da Coroa portuguesa. Esta:

mentalidade cientificista predominante nas décadas finais do século XIX via o mundo social como redutível ao plano dos fenômenos físicos e naturais. Através da incorporação da história à natureza, principalmente através da noção de *evolução*, os distintos valores morais, políticos e filosóficos eram vistos como manifestações dos diferentes estágios pelos quais passava a humanidade. Essa visão alimentava um sentimento de superioridade intelectual por parte dos cientificistas, que se consideravam produtos, naturalmente, do estágio mais “adiantado” do desenvolvimento humano. O tipo de intelectual característico do cientificismo imperou na segunda metade do século XIX, encarnado em diversas tendências intelectuais: materialista, positivista, darwinista, evolucionista, monismo. Todos procuravam descobrir a lei que rege o progresso, que determina a evolução. Com o positivismo de Comte, por exemplo, ela tomaria a forma da lei dos três estados – teológico, metafísico e positivo -, que explicaria toda a história e desembocaria na constituição de uma religião, a da Humanidade. Com Darwin e Haeckel, essa lei seria a da luta pela vida e da sobrevivência dos mais aptos. Com Spencer, a lei apareceria sob a forma de evolução do homogêneo para o heterogêneo, da crescente diferenciação. Aplicadas a realidade brasileira, essas doutrinas cientificistas apontavam um único sentido: a identidade entre o nacional e o universal. Desse modo, a situação histórica específica do Brasil era pensada como uma etapa de um percurso já realizado pelas nações “mais adiantadas”. Para o cientificista, cumpria, pois apressar a marcha do progresso do país, de forma a que ele passasse a tomar parte, ativamente, na história universal.

Portanto, uma concepção de mundo e um movimento intelectual orientavam o projeto reformista no Brasil durante a primeira metade do XIX, apesar de muitas ambiguidades e contradições, o que, de certa forma, se consolidaria na segunda metade do mesmo século com a abolição da escravatura e, principalmente, com a ascensão dos positivistas ao poder após a proclamação da república (1889), com as ideias racistas, e a formação das primeiras instituições de ensino agrícola no Brasil, embora nesse sentido isso perdure até os dias de hoje.

### **A disciplina dos escravos no Manual do Agricultor Brasileiro**

Ao abordar o assunto da escravidão, Taunay construiu um discurso contraditório, fazendo ferrenhas críticas ao sistema escravista com base na educação iluminista. Porém não avançou efetivamente no sentido de criar mecanismos de mudança para esse sistema escravista, pois atestou que o castigo e medo constituem a base das relações no tratamento cotidiano entre senhor e escravo. Os filósofos iluministas tinham dificuldade em abordar o tema da escravidão. Assim, essa obra se organiza por meio de premissas liberais no que diz respeito à economia e bases conservadores com relação à política. Essa característica aponta para uma prática dentro da tradição da modernização conservadora.

Portanto, Taunay não se orientava por uma concepção “ilustrada”, calcada na liberdade, igualdade e fraternidade em relação às questões econômicas que envolviam a escravidão. Porém do ponto vista do poder a admita como parte integrante da sociedade brasileira do período.

Ao contrário de alguns historiadores, como Emília Viotti da Costa (1998, p. 337), que o colocaram como um dos primeiros abolicionistas no Brasil, ao escrever que no “Manual do Agricultor Brasileiro, publicado pela primeira vez em 1837, o major Carlos Augusto Taunay, brasileiro de adoção, e ardoroso abolicionista”. Taunay tinha uma concepção conservadora e reformista no tratamento dos escravos, logo mais próxima dos tradicionais fazendeiros patriarcais.

No final do século XVIII e início do XIX, é recorrente a crítica à escravidão como empecilho para o desenvolvimento agrícola. Para Lourenço, “[...] o uso de escravos não apenas reforçava a indolência e a desvalorização do trabalho, como também representava o acréscimo nos custos de produção” (LOURENÇO, 2001, p. 14).

Do ponto de vista da substituição da mão de obra escrava pela imigrante, surgiram condições materiais para reforçar o discurso de que os negros, em geral, eram considerados deficientes para a atividade agrícola, pois não dominavam as técnicas científicas de produção. Nesse sentido, para o desenvolvimento agrícola era preciso eliminar a escravidão, valorizar moralmente o trabalho e adotar técnicas científicas, por meio da mão de obra imigrante.

Os reformistas apostavam que a educação era a forma de erradicar os males da sociedade, pois segundo Lourenço (2001), para formar a nação, para organizar sua base o povo, o Estado necessitavam da polícia, embora ela não seja suficiente.

Respondendo às inquietações desse contexto, na elaboração do *Manual*, Taunay se concentrou na questão referente à disciplina, o trabalho e tratamento dos escravos, tanto é assim que dedicou dois capítulos a esse tema: capítulo dois “*Da escravidão - Dos pretos*” e o capítulo três “*Da disciplina da escravatura. – Alimento-Vestimenta e habitação – Tarefa diária – Castigos – Direção moral e religiosa - Relações dos sexos.*”

Taunay inicia o capítulo dois do *Manual*, definindo a escravidão como um “[...] contrato entre a violência e a não-resistência, que tira ao trabalho a sua recompensa, e as ações o arbítrio moral, ataca igualmente as leis da humanidade e da religião, e os povos que o têm admitido na sua organização têm pago bem caro esta violação do direito natural” (TAUNAY, 2001, p. 50).

Desse modo, Taunay destaca que o “[...] primeiro golpe de vista nos costumes, moralidade e educação desengana o observador e o convence de que a escravidão não é um mal para eles (negros), e sim para seus senhores” (TAUNAY, 2001, p. 53).

Enfim, a obra de Taunay aponta que a violência da escravidão, sobretudo durante o período colonial, prejudicou o desenvolvimento agrícola brasileiro, pois não se desenvolveu nos escravos uma moral para o trabalho, devido aos excessos de castigos aplicados pelos senhores e, para melhorar isso, era preciso disciplinar o escravo e, principalmente, uniformizar o tratamento deles. Portanto, nesse ponto Taunay se manifesta contrário à violência em relação ao tratamento dos escravos.

Nessa perspectiva, Taunay (2001, p. 56) propõe a criação de uma:

[...] lei que fixasse a sorte dos pretos, e regularizasse em toda a superfície do Império o modo de os tratar, e a porção de trabalho diário que se pode exigir deles, pois que a ignorância, a avareza, e o desleixo, de mãos dadas, cegam os donos a ponto que a voz do seu interesse bem entendido não pode ser ouvida para resguardar de que apliquem mal, exauram, ou deixem inúteis as forças da sua escravatura.

Taunay (2001, p. 82) a respeito da disciplina escrava descreveu que:

[...] os princípios que estabelecemos, e os poucos esclarecimentos que damos, bastam, a nosso ver, para regular a conduta dos homens sensatos, que farão as aplicações e exceções conforme as circunstâncias exigirem, sem jamais perder de vista a máxima fundamental de que qualquer escravatura, e com especialidade a preta, não pode ser aplicada a um trabalho eficaz e produtivo sem coação e rigor, sendo somente possível conciliar o interesse do dono e o bom tratamento do escravo por uma vigilância de todos os momentos, e uma imutável regularidade de disciplina.

Aqui fica clara a contradição na concepção de Taunay em relação ao sistema escravocrata. Ele afirma influenciado pelas ideias científicas, que é contra a violência no tratamento dos escravos, e afirma ainda que esta violência que prejudicou a moralidade dos escravos em relação ao trabalho. Entretanto, em seguida, Taunay afirma que a única forma de obrigar o escravo a trabalhar é pela coação e o medo.

Portanto, o pensamento de Taunay se aproxima mais da mentalidade da elite patriarcal, do que, efetivamente, de um abolicionista ilustrado que pretende promover a civilidade no Brasil. Para Taunay, a liberdade deve ser concedida em relação ao tratamento do homem branco, europeu, esse sim civilizado. No entanto, no que diz respeito ao tratamento dos escravos, mantém uma concepção conservadora, pois não quer entrar em conflito com os senhores de escravos, e sim convencê-los de que tratar melhor os escravos é uma medida que garante o aumento na produtividade e, conseqüentemente, nos ganhos. Trata-se da manifestação da desumanização racionalista. Aqui apresenta-se uma das bases da ideologia da modernização conservadora que

perdura na educação agrícola até hoje, devido às mudanças vindas de cima, mas que não transformaram, efetivamente, a realidade da maioria da população brasileira.

No capítulo três do *Manual*, fica evidente o projeto que Taunay elaborou em relação à disciplina e ao tratamento dos escravos brasileiros. O primeiro aspecto que o autor destaca diz respeito à alimentação dos escravos. Os senhores devem aplicar os escravos a uma vida regrada, a partir da forma de alimentá-los, dividindo as refeições em diferentes horários dos dias, de manhã, de tarde e de noite. E cada horário com um tipo de alimentação.

Sobre a habitação dos escravos, Taunay (2001, p. 63) descreve que:

[...] as senzalas devem ser levantadas do chão e conservadas com muito asseio, e é bom que os pretos durmam em jiraus, e que cada um tenha uma esteira e um bom cobertor, sendo preciso haver todos os domingos uma inspeção severa do estado e limpeza da habitação, camas e vestidos da escravatura, a qual se não houver todo o cuidado e previsão, se deixará atolar na sua imundice, ou venderá os trastes e cobertores.

Assim, nota-se que o autor estava preocupado com as condições de vida dos escravos e também com sua higienização, pois quanto mais saudável e menos cansado o escravo estiver, mais ele pode render como mão-de-obra. Com efeito, Taunay associa a melhoria das condições de vida dos escravos à maior produtividade agrícola.

Sobre a quantidade de trabalho diário dos escravos, os senhores devem exigir uma porção regulada, como fazem com os operários e os trabalhadores livres. Assim, “[...] o homem deve trabalhar seis dias e descansar no sétimo. As horas são marcadas pela duração do dia. Um trabalho ativo e continuado, desde que o dia amanheça até que anoitece, com dois descansos de uma hora para o almoço e duas para o jantar” (TAUNAY, 2001, p. 65).

Dessa forma, em relação à disciplina que deve ser aplicada aos escravos, Taunay atesta que é preciso manter o ritmo de trabalho dos escravos pelos castigos, pois “[...] o medo, como já observamos e provamos, é o único meio de obrigar os escravos a cumprirem com o dever que a sua condição lhes impõe” (TAUNAY, 2001, pp. 66-67).

No entanto, o autor condena os excessos de castigo aplicados aos escravos pelos senhores ou feitores, propondo um limite de chibatadas, a partir da criação de uma lei que “[...] deverá determinar a progressão dos castigos e o instrumento que se deve empregar”, como chicote com cinquenta pancadas, já que “[...] o excesso dos castigos e a repetição continua, longe de corrigirem, embrutecem, não devendo ser permitido aos feitores o castigarem imediatamente, senão na ocasião de desobediência com revolta” (TAUNAY, 2001, p. 68).

Portanto, é necessário castigar para amedrontar, mas sem excessos, com cálculo. Aqui fica evidente que Taunay não está preocupado em “civilizar” os escravos, e sim garantir a produtividade e a integridade do patrimônio. Trata-se da modernização calculista.

Ainda nesse capítulo, Taunay se refere à importância da religião católica e da sua moral na orientação dos senhores fazendeiros no tratamento dos escravos. Desse modo, era preciso também transmitir essa moral para os escravos, os quais se sensibilizariam com o ensinamento cristão. Assim, Taunay (2001, p. 75) aponta que:

[...] a religião católica romana, como se ensina e pratica em Portugal e no Brasil, conforma-se muito pelo lado da indulgência com os preconceitos do Evangelho, e sua tendência para a superstição ainda mais apropriada ao gênio dos pretos, crédulos e supersticiosos por natureza. Os sublimes dogmas e considerações transcendentais da metafísica estão pouco ao alcance da sua inteligência, mas a pompa, as imagens, as orações, os escapulários, as glórias do paraíso, as chamas do inferno cativam a sua imaginação. A crença em Deus e nos seus santos, e entre estes alguns da sua cor, que desdenham o pobre escravo, entretém a alegria e a esperança no coração dos pretos. A religião reabilita a sua condição, e consagra suas relações com os senhores, que não aparecem mais a seus olhos como proprietários, ou como tiranos, mas sim como pais, como retratos do mesmo Deus, aos quais devem amar e servir com o sacrifício de todos os seus trabalhos suores, para merecerem a benção do Céu e uma eternidade de bem-aventurança.

Logo, Taunay acreditava que as crenças supersticiosas ajudavam os negros a enxergarem os “tiranos” como “pais,” tornando-se mais fácil discipliná-los para o trabalho e torná-los mais benevolentes, reduzindo a violência a casos excepcionais. Contudo, os escravos se tornariam mais submissos e menos violentos, embora esse seja um conselho nada “iluminista”. Portanto, a religião era um instrumento de dominação.

### **O conhecimento das técnicas e autonomia do proprietário rural no Manual do Agricultor Brasileiro**

Tanto o *Manual* como um grande número de obras produzidas durante a primeira metade do século XIX por estrangeiros sobre o Brasil, fundamentam seus discursos em metodologias científicas influenciadas pelo movimento iluminista francês e inglês.

Nesse contexto, de acordo com Hobsbawm (2011, p. 438), a educação técnica e científica poder ser compreendida a partir das transformações que ocorreram na Europa entre o final do século XVIII e o século XIX. Na França: a criação Escola Normal Superior (1794), a Escola Politécnica (1795), “teve imitadores em Praga, Viena e Estocolmo, em S. Petersburgo e Copenhague, em toda a Alemanha e Bélgica, em Zurique e Massachussets, mas não na Inglaterra”.

A ciência era concebida como capaz de explicar o universo, por meio de pesquisa empírica e racionalista, desvendando as leis que regem o cosmos, afastando-se das superstições e da brutalidade da vida primitiva.

No capítulo um do *Manual*, intitulado “*Plano da presente obra – Escolha do gênero de cultura – Das localidades e dos terrenos*”, Taunay (2001, pp. 42-43) informa o objetivo do livro:

[...] oferecer aos cidadãos dedicados à arte sustentadora do gênero humano um fio por onde saíssem a salvo do labirinto de prejuízos e trevas em que a agricultura jaz sepultada; e que não nos propusemos guiar todos os seus passos e mostrar-lhes todos os recantos do caminho que hão de seguir para chegar ao alvo de riqueza e perfeição, que todos devem ambicionar na sua carreira; não pretendemos instruí-los cabalmente, mas sim inspirar-lhes o desejo de se instruir, e, para servirmos de uma comparação tirada da mesma arte que nos ocupa, limpar o terreno dos abrolhos e parasitas que o obstruem, isto é, os seus espíritos das preocupações, e supersticiosas rotinas que abafam, para dispô-los a receber com proveito a sementeira das sãs doutrinas e aperfeiçoamentos úteis.

Portanto, Taunay se baseia na ciência para elaborar alguns conselhos a respeito da atividade agrícola, conselhos que os agricultores brasileiros devem seguir para aperfeiçoar essa arte e civilizar a sociedade, garantindo autonomia das propriedades rurais. Portanto, isso é ilustração: acabar com superstições para florescer a razão.

Entretanto, esse projeto político-econômico só é possível por meio de educação mais ampla. Segundo Saviani (2009), o “processo de criação de instituições com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada da atividade primária que exerceu de modo difuso e intencional. (SAVIANI, 2009, pp. 5-6).

No penúltimo capítulo do livro, intitulado “*Cursos agrônômicos em fazendas-modelos*”, Taunay redige como deve ser implantada a educação agrônômica em todas as capitais de províncias do Brasil durante o período monárquico.

Primeiramente, critica a posição do Reino brasileiro (D. Pedro I) em relação ao número de faculdades de Direito criadas depois da Independência do Brasil. Segundo Carvalho (2001, p. 64), “[...] trata-se dos dois cursos de direito criados em 1827 e iniciados em 1828, um na cidade de São Paulo, outro em Olinda”.

Entretanto, em relação aos cursos de agronomia não havia a mesma preocupação por parte do governo monárquico, até mesmo porque a máquina burocrática do Estado era composta em grande parte por pessoas ligadas à magistratura. Segundo Carvalho (2001), o Brasil detinha, entre os poucos profissionais liberais da época, um grande número de advogados como burocratas.

Dessa forma, no *Manual* Taunay faz um apelo para que se estabeleçam no Brasil cursos de agronomia, para que assim a sociedade se civilize também nesse campo. Portanto, ao contrário do Direito, seria a educação agrícola a base para o desenvolvimento do Brasil.

Assim:

[...] em lugar dos cursos jurídicos que devem inundar o Brasil de jurisconsultos formados no antigo direito romano e ordenações do Reino, talvez tivesse sido melhor que as Câmaras instituíssem cursos agrônômicos, onde os filhos dos habitantes mais abastados, destinados a serem algum dia senhores de escravos em engenhos e fazendas, se formassem na nobre e benfazeja ciência da agricultura, base de toda a civilização, fonte de riqueza, com especialidade da brasileira, entrando também certo número de jovens de boa índole e aptidão antecipada, mas pouco favorecidos dos bens da fortuna, os quais seriam habilitados para serem excelentes administradores, ou para servirem as cadeiras dos mesmos cursos, ou outras idênticas que as províncias, comarcas ou vilas quisessem instituir. (TAUNAY, 2001, p. 282).

Enfim, o autor considera que a base para o progresso agrícola brasileiro envolve a capacitação educacional dos fazendeiros associada à preparação da propriedade rural, por meio das técnicas científicas, a partir da institucionalização do curso de agronomia no Brasil, para assim melhorar a autonomia dos produtores rurais, através da comercialização do excedente da produção.

Isso fica evidente no capítulo cinco “*Inovações*”, no qual Taunay discute como melhorar as plantações e roçados. Para isso:

[...] o diretor deve marchar passo a passo, com suma atenção, e não querer melhorar e inovar senão a partir do maior grau de perfeição do método em uso, e depois de ter estudado a fundo a inovação que quiser fazer, e reunido todos os meios para pôr em perfeita e completa prática. (TAUNAY, 2001, p. 91).

Portanto, a inovação depende de estudo, pesquisa, cautela e pragmatismo. Então, a formação técnica é fundamental. O progresso da agricultura estava relacionado com o aperfeiçoamento das técnicas de produção de acordo com a realidade brasileira, sustentado por um sistema de estradas ou caminhos que possibilitem uma boa comunicação entre fazendas vizinhas e centros comerciais e, sobretudo, a chegada dos implementos agrícolas, como as máquinas, que substituam as enxadas.

Assim, segundo o Taunay (2001, p. 98) “[...] o arado é a base da civilização e a máquina mais útil e admirável pela sua simplicidade e grandes resultados que dá, pois que trabalha pelo menos com seis enxadas e com mais perfeição e regularidade”.

Enfim, os fazendeiros devem buscar a autonomia e a melhoria da sua propriedade por meio das inovações técnicas, como: a construção de pontes e estradas, o emprego de carroças e carrinhos de mão para transportarem os produtos agrícolas, as pás para cavar, o arado e a irrigação.

No capítulo onze “*Culturas que devem ser naturalizadas, reproduzidas ou amplificadas*”, Taunay analisa a diversidade de culturas que devem ser “naturalizadas” no Brasil. A sua concepção de que a agricultura propicia o desenvolvimento econômico e político fica clara, pois ele sugere procedimentos como: o desenvolvimento de diferentes culturas permite melhorar a alimentação do homem, além de possibilitar a venda do excedente, tanto no Brasil como no exterior. Nesse sentido, a obra de Taunay destaca-se pelo plano político de desenvolver a nação pelo progresso agrícola.

Pode-se constatar no *Manual* de Taunay, a influência do pensamento fisiocrata francês, já que Taunay, além de ser francês, tem conhecimento dos dicionários de agricultura produzidos na Europa. Isso fica evidente no capítulo um:

[...] um tratado ou dicionário geral de agricultura para um país como a Inglaterra ou França é uma obra imensa e composta de grande número de volumes: os quais, pois, para o Brasil, cuja cultura poderia facilmente abranger um número de vegetais duplicados daqueles que se cultivam na Europa, e a variedade de métodos praticados. (TAUNAY, 2001, p. 41).

Portanto, nota-se que Taunay além de conhecer alguns dicionários europeus, destaca a eficiência da aplicação desses métodos estrangeiros no Brasil. Fica evidente que o *Manual* se guia sob orientações do pensamento fisiocrata francês, já que ele se atentará para problemas em relação à autonomia das propriedades agrícolas como base para o progresso da nação.

Enfim, esse projeto abrange também reformas políticas, como a criação de cadeiras de agricultura nas capitais de províncias, além da convocação de agricultores considerados para um júri de agricultura e, sobretudo, a uniformização do tratamento dos escravos pelos seus senhores. Então, percebe-se no *Manual* a aproximação entre os discursos científicos e a autonomia do proprietário agrícola.

Segundo Kury (2001, p. 115), a história natural “[...] é o domínio em que os sonhos de abundância e a necessidade de encontrar respostas concretas ao problema social e político gerado pelas dificuldades de subsistência”, misturam-se enquanto ideologia científica do final do século XVIII e início do século XIX, sobretudo, com os fisiocratas na França”.

Por fim, o *Manual* de Taunay se constrói através da modernização conservadora, pois, logo no capítulo primeiro, ele aponta a direção para o progresso da agricultura brasileira, como forma de superar o atraso da produção agrícola brasileira, por meio da educação científica como projeto político e econômico. Este ideal de modernização técnica e tecnológica, divorciado de uma evolução política ou de uma racional transformação das relações de produção, no sentido de igualmente compreender a necessidade de superação de marcas e de características atávicas

próprias das condições do colonialismo, das estruturas cortesãs do feudalismo mitigado, permanece como característica estrutural das políticas de desenvolvimento agrícola do Brasil, sejam aquelas capitaneadas pelo Estado, sejam aquelas que se expressam como projetos da iniciativa privada nas relações de produção rural ou do campo.

## CAPÍTULO IV

### A MATRIZ DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E A MATRIZ DA EDUCAÇÃO AGRÁRIA

Nesse capítulo, estabelecemos os pressupostos filosóficos, políticos e educacionais, que diferenciam a matriz da educação agrícola e a matriz da educação agrária, por meio da análise do *Manual do Agricultor Brasileiro*<sup>38</sup> e o *Princípios da educação do MST*<sup>39</sup>.

Hoje o Brasil mantém uma identidade do campo construída a partir da modernização conservadora<sup>40</sup>, cuja produção de riqueza, tecnologia e produtividade rural, escondem e combinam com as relações arcaicas de trabalho a exploração do trabalhador rural. Segundo Caio Prado Junior (In LOURENÇO, 2001, p. 11), “apresentam-se na economia agropecuária brasileira duas questões distintas: de um lado, a miséria do trabalhador rural, doutro, os ínfimos padrões tecnológicos de produção”.

Partindo dessas considerações, para compreendermos a formação da educação do campo no Brasil e apontarmos os possíveis desdobramentos desse processo histórico até o século XXI, realizamos uma pesquisa, a partir da sua gênese econômica, política, social e cultural, comparando os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a organização formal da educação do meio rural e os interesses de classe que se estruturaram ao longo do tempo, pois “na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica quanto na prática educativa” (LIBÂNEO, 2013, p. 17).

---

<sup>38</sup> TAUNAY, Carlos Augusto. *Manual do agricultor brasileiro*; organização Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

<sup>39</sup> MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, (1996). Caderno de Educação, Porto Alegre, nº 8.

<sup>40</sup> O termo *modernização conservadora* foi utilizado e difundido principalmente por Graziano da Silva e Maria de Nazareth Wanderley. Graziano da Silva trabalha também com a expressão *modernização dolorosa*. Ambos se referem ao processo de industrialização e desenvolvimento da agricultura brasileira, vividos no período dos fins de 1950 aos anos de 1970 que, segundo os autores, assumiu um caráter conservador por ter sido realizado sob o comando dos latifundiários, a partir de um pacto social assumido entre o estado e os grandes proprietários do país. Esse caráter provocou consequências estruturais de empobrecimento da população rural e de expulsão dos trabalhadores da terra (MELO; HIDALGO; SAPELLI, 2014, p. 22). No entanto, a presente pesquisa que estamos desenvolvendo para a dissertação de mestrado, a qual investiga que a modernização conservadora no Brasil, comprova que esse caráter se inicia no século XIX, a partir de obra de Carlos Augusto Taunay, considerado um dos pioneiros na proposição de uma educação agrícola, que nesse capítulo é analisado os desdobramentos desse processo.

Assim, para investigarmos a educação rural no Brasil, devemos partir da histórica disputa pelo direito a posse da terra, uma vez que a “terra no contexto do capitalismo é usufruto de poucos, serve como mercadoria, pouco importa a função social, a relação cultural, as tradições e identidade construída em torno de seu cultivo” (SANTOS, 2014, p. 8).

Logo, o acesso à terra, no Brasil, precisa ser estudado a partir de um contexto história de longa duração<sup>41</sup>, pois a aprovação da Lei de Terra, em 1850, marcou a passagem da “concessão de uso” da terra de forma hereditária para a implantação da propriedade privada da mesma, transformando-a em mercadoria (JANATA, 2014, pp. 14-15).

O acesso à terra no Brasil, ou seja, o acesso à propriedade privada, apresenta-se como matriz política em disputa em pleno século XXI, que historicamente se constituiu de forma elitista, concentrada e desigual, pois durante a colonização do Brasil até 1850 a terra estava ligada à nobreza, e a partir de 1850 a terra concentra-se nas mãos dos capitalistas, uma vez que:

[...] a Lei de Terras decretada no Brasil em 1850, proibia a aquisição de terras públicas através de qualquer outro meio que não fosse a compra, colocando um fim às formas tradicionais de adquirir terras através de posses e através de doações da Coroa. [...] Uma leitura dos debates parlamentares revelava um conflito entre duas concepções de propriedade da terra e de política de terras e de trabalho – concepções estas que representavam uma maneira moderna e outra tradicional de encarar o problema. O conflito entre esses dois diferentes pontos de vista reflete a transição, iniciada no século XVI, mas concluída apenas no século XX, de um período no qual a terra era concebida como sendo domínio da Coroa, para um período no qual a terra tornou-se domínio público; de um período no qual a terra era doada principalmente como recompensa por serviços prestados à Coroa, para um período no qual a terra é acessível apenas àqueles que podem explorá-las lucrativamente; de um período no qual a terra era vista como sendo doação em si mesma, para um período no qual representa uma mercadoria; de um período no qual a propriedade da terra significava essencialmente prestígio social, para um período no qual ela representa essencialmente poder econômico. A mudança de atitudes frente à terra correspondeu à mudança de atitudes em relação ao trabalho: escravidão e

---

<sup>41</sup> Sobre a questão agrária brasileira, Stédile (2005), dividiu-a em quatro períodos. O primeiro vai de 50000 a.C. a 1500 d. C. Fundamenta-se em Darcy Ribeiro, no livro *O povo brasileiro*, para abordar brevemente os primórdios da formação da “civilização brasileira” com as populações de características nômades, domínio parcial da agricultura, tendo o extrativismo, a caça e a pesca como a atividade central de sobrevivência. O segundo período compreende o intervalo de 1500 a 1850, com a chegada dos portugueses ao Brasil e todo o processo de invasão desencadeado, com base “na cooptação e repressão. O Brasil é integrado ao capital em expansão, de forma subordinada à acumulação do capital da metrópole portuguesa e sob a égide do modelo agroexportador. Esse, por sua vez, tinha na monocultura e na utilização do trabalho escravo suas características centrais (JANATA, 2014, 2014, p. 15). O terceiro período está relacionado a aprovação da Lei de Terras. Comentado ao longo do texto. E o quarto período, de 1930 a 1964, criou-se um modelo agroexportador e início da industrialização no país, que se deu de forma dependente aos países centrais, combinando o poder político da burguesia industrial nascente à necessidade de manutenção das oligarquias rurais, a fim de impulsionarem as exportações agrícolas (JANATA, 2014, p. 15).

certas formas de servidão foram substituídas pelo trabalho livre (COSTA, 1989, p. 128).

Nesse contexto, sabemos que processo educativo é uma construção social, que se organiza através da prática educativa compreendida “como o processo de promover os indivíduos do conhecimento e experiências culturais que os tornam aptos para atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBÂNEO, 2013, p. 15).

Desse modo, a educação no sentido mais amplo, orienta-se de acordo com os interesses que as pessoas têm em transmitir para as gerações mais jovens o conhecimento acumulado pela humanidade, para garantir a sobrevivência da própria espécie humana, por meio do trabalho, da produção de alimentos, dos bens materiais ou não materiais, dentre outros.

Porém, a escola, como qualquer outra instituição formada por pessoas, representa um lugar onde se efetuam os conflitos das classes sociais. Assim, tanto o Estado como a escola, são aparelhos que funcionam para atender o interesse de uma minoria, a qual controla os meios de produção da vida pública e privada. Segundo Saviani (2009), uma instituição, além de ser construída pelo homem, apresenta-se como estrutura material que é forjada para atender à determinada necessidade social de caráter permanente.

Portanto, a educação agrícola brasileira é formada por instituições educacionais, como as escolas e universidades, que expressam a ideologia da classe dominante, a qual representa o seu quadro produtivo e pedagógico, pois “tais ideias, valores e práticas, apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais, são o que se costuma denominar ideologia (LIBÂNEO, 2013, p. 19).

Segundo Libâneo (2013, p. 18),

[...] a desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação.

Nesse sentido, qual é modelo hegemônico de educação rural no Brasil do século XXI? Quais os interesses de classe que educação do campo apresenta? Quais são as formas de educação agrária resistentes a esse contexto? Como elas se organizaram? Qual a diferença entre a matriz agrícola e a matriz agrária?

Diante dessas inquietações, temos como objetivo investigar duas diferentes matrizes sobre a educação do campo: a educação agrícola e educação agrária.

## A educação agrícola e a educação agrária

Iniciamos a nossa investigação sobre a educação do meio rural, estabelecendo a diferença conceitual entre questão agrícola e questão agrária, para assim analisarmos as contradições entre a educação agrícola e educação agrária, como desdobramento desse modo de produção, bem como compreendermos os pressupostos filosóficos de cada uma dessas matrizes educacionais.

Segundo Silva (1984, p. 11),

[...] a questão agrícola diz respeito aos aspectos ligados às mudanças da *produção em si mesma*: o que se produz, onde se produz e quanto se produz. Já a questão agrária está ligada às transformações nas relações de *produção*: como se produz, de que forma se produz. [...] no equacionamento da questão agrícola as variáveis importantes são as quantidades e os preços dos bens produzidos. Os principais indicadores da questão agrária são outros: a maneira como se organiza o trabalho e a produção; o nível de renda e emprego dos trabalhadores rurais, a produtividade das pessoas ocupadas com o campo.

Desse modo, a partir da citação acima, podemos definir que a questão agrícola se preocupa com a produção em si, ou seja, não leva em consideração o contexto social dos trabalhadores que estão envolvidos em tal atividade, enquanto a questão agrária se atenta para a relação entre os atores sociais e a produção, por meio das condições de trabalho.

Essa contradição entre a questão agrícola e questão agrária, que perdura na história brasileira desde a colonização é o objeto de nossa investigação nesse capítulo, pois através dessa realidade social, política e econômica, analisamos as contradições entre a educação agrícola e a educação agrária, uma vez que a educação agrícola se aproxima da questão agrícola, enquanto educação agrária está diretamente relacionado à questão agrária. Logo, o “Brasil contemporâneo se define assim: o passado colonial que se balanceia e encerra com o século XVIII, mas as transformações que se sucederam no decorrer anterior a este e no atual” (PRADO JUNIOR, 2011, p. 8)<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> O livro foi publicado em 1942. Portanto, as referências a “este século” ou “ao nosso século” referem-se ao século XX; “século passado”, assim, é o século XIX. Porém, nessa pesquisa, estenderemos as considerações de Caio Prado Junior até o século XXI, pois acreditamos que os problemas com relação a desigualdade rural, entre educação agrícola e agrária, estão patentes na realidade educacional brasileira, uma vez que os filhos e os próprios trabalhadores rurais não têm acesso a uma educação pública, de qualidade, científica e rigorosa.

Para tanto, utilizamos como fonte primária de pesquisa o *Manual do Agricultor Brasileiro*<sup>43</sup> e o *Princípios da educação do MST*<sup>44</sup>, demonstrando como esses documentos expressam diferentes concepções educacionais, de acordo com o contexto econômico, político, sociais e cultural sobre o meio rural.

Desse modo, a partir da matriz crítico-dialético, como referencial teórico de pesquisa, realizamos uma investigação bibliográfica, por meio dos documentos primários aqui citados, bem como usamos livros e artigos científicos sobre o tema destacado.

Nossa pesquisa busca responder os reais problemas da educação no meio rural, a partir da categoria de trabalho, a qual garante a sobrevivência material dos trabalhadores, através dos meios de produção, por isso não fizemos uma pesquisa cultural, relativista, subjetivista e imediatista, mas uma pesquisa que investiga a educação do campo na longa duração.

Nesse sentido, nosso objetivo é analisar os princípios filosóficos e pedagógicos da obra de Taunay (levando em consideração a análise realizada no capítulo 3), uma vez que ela expressa a gênese da modernização conservadora na educação agrícola brasileira, pois propõe a criação de cursos de agronomia, a formação científica dos agrônomos brasileiros, por meio do que se configurou como epistemologia empírico-analítico, de caráter elitista e excludente, no que diz respeito à maioria dos trabalhadores rurais brasileiros até os dias de hoje.

De certo modo, o modelo de curso de agronomia proposto por Taunay, construídos a partir do referencial da matriz empírico-analítico, ainda permanece hegemônico no Brasil contemporâneo, uma vez que representa a base para a formação das primeiras escolas agrárias, como a tradicional Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP)<sup>45</sup>, por isso a relevância de se fazer tal pesquisa.

Por outro lado, investigamos, a partir da histórica disputa política pela terra, como a educação agrária se integrou de modo conflitante a esse processo de educação agrícola, pois entender “as escolas do campo passa pela compreensão da constituição do Estado capitalista, das políticas educacionais e também num campo específico, da abordagem metodológica de disciplinas” (SANTOS, 2014, p. 7).

Para isso, investigamos a ação dos trabalhadores rurais brasileiros, por meio das ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil – MST, sobretudo, no que diz

---

<sup>43</sup> TAUNAY, Carlos Augusto. *Manual do agricultor brasileiro*; organização Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

<sup>44</sup> MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, (1996). Caderno de Educação, Porto Alegre, nº 8.

<sup>45</sup> Sobre a origem das primeiras instituições de educação agrícola, ver MOLINA, R. *Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências-1881 a 1903*. Campinas, SP, 2011.

respeito à criação da escola para a população do/no campo, como forma de organização dos movimentos sociais ligados à luta pela terra e resistência diante da hegemonia da elite agrícola.

Utilizamos como fonte de pesquisa a publicação *os princípios da educação do MST*, documento que apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos da educação rural e como ele deve ser praticado nos assentamentos e acampamentos do movimento.

Nesse sentido, procuramos responder: por que a educação para o campo não conseguiu resultar em mudanças estruturais e hegemônicas na formação educacional dos trabalhadores rurais brasileiros?

### **A fazenda-modelo e o assentamento**

Começamos a nossa investigação sobre os princípios filosóficos e pedagógicos da educação agrícola e da educação agrária, analisando a fazenda-modelo proposta por Taunay e o assentamento ou acampamento organizado pelo MST.

Nosso ponto de partida, para a compreensão dos princípios filosóficos de cada estabelecimento aqui anunciado, consiste em investigar a concepção de fazenda-modelo como um conceito que expressa uma ideologia de uma educação científica, idealista e racionalista, na qual a educação é encarada como conhecimento prático separado do conhecimento teórico, mesmo que no século XIX, a prática ocupe mais dedicação nas primeiras instituições de agronomia.

Segundo Molina (2011, p. 47), as primeiras instituições educacionais no Brasil, formadoras de agrônomos de nível médio e superior, tiveram como concepção pedagógica, “o método intuitivo, cujo princípio era a formação prática majoritária de exercícios braçais nos campos experimentais no interior das fazendas-modelo, com atividades teóricas minoritárias no interior da sala de aula e nos laboratórios de ciência, portanto, ensino essencialmente prático”.

Já a concepção pedagógica do assentamento parte da condição material do trabalhador rural, da exploração e da violência do campo, que deve ser transformada na busca por justiça social de forma democrática, por meio da relação dialética entre a teoria e prática, como forma de educação, e, portanto, esta concepção se organiza por meio de princípios filosóficos marxistas, a partir dos movimentos sociais ligados à luta e à posse da terra e o trabalho socialmente justo.

Portanto, segundo o MST (1996, p. 20),

[...] estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas numa escola. Auto organizar-se significa ter um tempo e espaço autônomos para que se encontrem, discutam, suas questões próprias, tomem decisões. Incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior da gestão escolar.

Essa diferença entre a fazenda-modelo e o assentamento, no campo da Filosofia e da História da Educação, pode ser estudada como uma herança da “concepção da escola dualista”. De acordo como Molina (2011), “esta característica educacional foi forjada no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX e reflete as desigualdades sociais, pois uma escola é destinada para trabalhadores (profissional) outra é elaborada para os dirigentes (artes liberais e ciências modernas)” (MOLINA, 2011, p. 42).

De certo modo, a concepção da escola dualista perdura até hoje no que diz respeito às escolas técnicas e às universidades, pois não há uma preocupação para a formação do aluno integral, crítico, autônomo e sim a formação de mão obra barata e alienada. Porém, procuramos fazer uma crítica a essa separação, propondo a formação *omnilateral*<sup>46</sup> como o único caminho para a construção de uma sociedade mais igualitária, através da Paideia do campo (a qual será desenvolvida no capítulo 5).

Portanto, dentro dessa tradição da escola dualista, a qual reforça e reflete a estratificação social, a escola da fazenda-modelo é destinada às classes dirigentes, ou seja, aos filhos dos proprietários de terra, enquanto a escola do assentamento é destinada aos filhos dos trabalhadores sem-terra, com os quais não há uma integração, no que diz respeito a um projeto político de educação nacional.

### ***A luta de classes no Brasil rural***

Dentro do grande projeto de “modernização” do meio rural brasileiro, elaborado por Taunay, encontra-se seu posicionamento ideológico alinhado à Fisiocracia<sup>47</sup>. Ele fazia uma clara campanha para o ensino agrícola destinado aos filhos da classe dominante, na qual dizia às Câmaras legislativas ou Provinciais que parassem de inundar o Brasil com cursos jurídicos e começassem a investir em cursos de agronomia.

Logo, o Manual defendia a:

---

<sup>46</sup> Esta categoria é central na ontologia marxista, significa a compreensão da totalidade, da diversidade, da pluralidade e da abrangência plena de todas as dimensões da realidade, seja no campo material ou simbólico.

<sup>47</sup> A fisiocracia, uma das primeiras escolas de economia científica, surgiu no século XVIII. Tal concepção defende que a economia agrária é a única fonte de riqueza.

[...] formação dos filhos dos habitantes mais abastados, destinados a serem algum dia senhores de um grande número de escravos em engenhos e fazendas, se formassem na base nobre e benfazeja ciência da agricultura, base de toda a civilização, fonte de riqueza, com especialidade a brasileira, entrando também certo números de jovens de boa índole, e aptidão antecipada, mas pouco favorecidos dos bens da fortuna, os quais seriam habilitados para serem excelentes administradores, ou para servirem as cadeiras dos mesmos cursos (TAUNAY, 2001, p. 282).

Podemos notar na citação acima, que o autor descreve a qual grupo social a sua obra se endereça, destacando como a educação agrícola pode ajudar os proprietários de terras a aumentar os seus ganhos, por meio da formação científica para as atividades ligadas a produção da agricultura e ao mesmo tempo para compor os quadros políticos do Estado.

A formação projetada por Taunay, propõe capacitar os formandos a dirigirem qualquer estabelecimento de agricultura e a ocuparem cargos no Estado, assim como servir na Guarda Nacional. Portanto, a elite rural controlaria a economia, por meio da agricultura, a política, ocupando os cargos públicos, e poder bélico como oficiais do exército.

Segundo Taunay (2001, p. 296),

[...] os alunos, depois de aprovados nos estudos dos quatros primeiros anos, passarão no que diz respeito ao ensino militar para cavalaria, debaixo da direção do professor de picaria, que os adestrará para serem bons cavaleiros e sofríveis oficiais desta arma, exercitando-se em todos os postos, inclusive de major.

Hoje, no Brasil, a educação é excludente e elitista, o que pode ser comprovado pela gênese da educação agrícola, a partir da obra de Taunay, passando pela formação das instituições educacionais ligadas à agricultura, tais como a ESALQ, as quais representam de forma hegemônica o modelo de educação agrícola no Brasil contemporâneo.

Dessa forma, segundo Ferreira Junior (2010, p. 13), podemos compreender a educação brasileira a partir do contexto histórico de longa duração, pois:

[....] nesse largo período de 1549 a 2000, elitismo e exclusão estabeleceram uma relação na qual duas concepções educacionais condicionavam-se mutuamente: quanto mais exclusão, mais elitismo era gerado, e vice-versa. Essa forma de interpretar a história da educação possibilita chegar à seguinte conclusão: o Brasil conheceu a escola desde do período colonial, mas ela foi destinada a poucos. Depois, a partir da segunda metade do século XX, quando as classes populares passaram a conquistar o seu acesso, foram privadas dos conhecimentos clássicos universalmente reconhecidos pela humanidade. Assim, a exclusão assumiu uma outra dimensão: agora as crianças das classes populares frequentam a escola, mas são privadas do conhecimento.

Nesse contexto de elitismo e exclusão, durante a década de 1980, os movimentos populares ligados a luta pela terra no Brasil, começaram a organizar a sua resistência política e econômica, através da luta pela educação, possibilitando a emergência de uma outra realidade de formação para a classe trabalhadora. Nesse sentido, os sujeitos do campo são “agricultores (as) familiares, assalariados (as), assentados (as), ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombola, enfim” (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, p. 86).

O documento elaborado pelo MST sobre a educação, baseia-se na teoria marxista e na pedagogia freiriana, destaca que a educação rural deve formar o ser humano pela categoria de omnilateralidade, preparando o sujeito pertencente à classe trabalhadora para o mundo trabalho, pois a “educação precisa assumir as tarefas que lhes cabem neste processo de fortalecimento da organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana” (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8, 1996, p. 3).

Assim, compreender a educação rural no Brasil significa investigar as contradições desse processo histórico, por meio da luta de classe entre os proprietários rurais e os trabalhadores rurais.

### **A escola na fazenda modelo e no assentamento rural**

Para Taunay, a fazenda-modelo deveria se organizar de forma burocrática, de acordo com a administração moderna, por meio da hierarquia de cargos dos funcionários e pela organização dos espaços físicos delimitados para o ensino.

Dessa forma, para Taunay (2001, p. 283), era preciso organizar a burocracia a partir da administração, passando pelos lentes (professor universitário) de primeira classe, lentes (professor universitário) de segunda classe, empregados, mestres engajados, escravos e, por fim, os alunos.

A administração da fazenda escola deveria ser composta por um “diretor presidente de um conselho de administração [...], um tesoureiro secretário [...], e um administrador geral”. (TAUNAY, 2001, p. 283).

De acordo com Taunay (2001, p. 284), o diretor, “além da presidência do conselho de administração, será incumbido da correspondência com as autoridades e parentes, da disciplina interior, inspeção de todos os serviços e manutenção geral da ordem”.

O administrador geral:

[...] terá seu cargo, debaixo da direção do conselho de administração, o governo de todos os trabalhos agrônômicos da fazenda-modelo, governança dos empregados fabris e escravatura, arrecadação das colheitas, cujo emprego, para consumo interior e venda, lhe pertencerá debaixo das ordens do conselho de administração e inspeção do diretor presidente” (TAUNAY, 2001, p. 285).

Sobre a organização dos currículos e os professores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, Taunay os divide em dois grupos, os professores de primeira e segunda classe. Seu modelo inspirador pode ser encontrado na ampla reforma educacional europeia, notadamente aquela de base francesa. Divide a educação, hoje chamada educação básica, em duas grandes etapas de formação escolar, contrapostas e complementares. Assim,

[...] os lentes de primeira classe seriam formados por um lente de agronomia, de botânica, de zoologia e arte veterinária, de medicina doméstica, de química aplicada à agricultura, de mineralogia e montanística, de direito constitucional e de economia política (TAUNAY, 2001, pp. 283-284).

Os lentes<sup>48</sup> de segundo classe seriam formados por um professor:

[...] de aritmética, geometria e álgebra elementar, de mecânica dinâmica e hidrodinâmica, aplicadas à agricultura, de aritmética rural, corte de pedras, fatura de estradas, de desenho aplicado com preferência à botânica, de história natural, elementos de geografia e história universal, de poesia e literatura nacional, música e dança” (TAUNAY, 2001, pp. 285-286).

Além dos professores, Taunay destaca a importância dos mestres engajados, como “pedreiro, serralheiro, mecânico, carpinteiro, carpinteiro de carretas, marceneiro, seleiro, tanoeiro, refinador de açúcar, destilador, ferrador veterinário, caldeireiro, oleiro, caboquero, hortelão, alfaiate, sapateiro” (TAUNAY, 2001, p. 287).

Além destes mestres,

[...] três ou quatro famílias de lavradores europeus, cujos os indivíduos sejam peritos na lavoura com arados, manejo de todos os instrumentos de agricultura, tratamento do grande e miúdo, da criação do pálio, do bicho-da-seda, das abelhas, no fabrico da manteiga, do vinho. [...] ao menos 150 pretos de ambos os sexos pertencerão ao estabelecimento (TAUNAY, 2001, p. 288).

---

<sup>48</sup> Esta nomenclatura deriva da concepção educacional clássica medieval, distinguindo o professor chamado *lente* e o professor denominado *docente*. O *lente* era um instrutor inicial, que ensinava a ler e escrever, e o *docente* era um professor considerado mais qualificado, que interpretava e avaliava a totalidade do processo de aprendizagem.

Portanto, podemos perceber que a obra de Taunay se organiza por meio de uma instituição escolar que se divide em diferentes classes sociais, das quais o trabalho intelectual era o motivo que separa os dirigentes dos professores, os professores dos demais funcionários, e estes dos alunos. Essa forma de organização educacional, reforça a divisão do trabalho e, portanto, fortalece as desigualdades socioeconômicas.

Sobre o currículo proposto por Taunay para a fazenda-modelo, podemos destacar a importância das disciplinas das ciências naturais, tais como botânica, química, veterinária, embora não se limite a estas.

Nos assentamos, o MST organiza a educação a partir da escola do campo, “tal qual o campo, é um território geográfico e social, espaço privilegiado de formação humana, de seres humanos sujeitos e condutores de outra história de justiça, solidariedade e respeito à vida” (HAMMEL; ANDREETA, 2014, p. 9). E a escola é onde será realizado a socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história.

Desse modo, o MST divide a organização escolar nos seguintes segmentos:

[...] escola de 1º grau dos assentamentos; escolas (legais ou não) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em alternativos de 1º, 2º e 3º graus, cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores” (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8, 1996, p. 5).

Para o MST, não é só o professor que educa, mas a situação objetiva de aprendizagem, a partir de uma situação real, ou seja, de um problema dentro da própria realidade econômica, política e social. Assim,

[...] o educador (seja professora, a escritora de um texto, os pais ...), quem capacita é uma atividade objetiva, ou seja, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria. [...] colocar o educando/educanda em relação com a atividade objetivada ou até inventá-la, se ela não existe na realidade. Isto quer dizer, provocar necessidades de aprendizagem (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8, 1996, p. 12).

Nesse sentido, a criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras são pertinentes no que diz respeito à educação da classe trabalhadora, a qual precisa se organizar através de uma:

[...] Equipe ou Núcleo de educação, como grupo de pessoas que se reúne sistematicamente para discutir sobre as práticas de educação do acampamento ou do assentamento, visando torná-las orgânicas e de qualidade. Outra é a do coletivo de professores e professoras da escola que se reúne para o estudo, planejamento e avaliação das aulas; pode ser da mesma escola ou escolas próximas, no caso de ser apenas uma professora. Outra situação ainda é a da Equipe que se constitui para fazer a coordenação pedagógica de algum curso ou outro evento formativo (CADERNO DE EDUCAÇÃO N° 8, 1996, pp. 21-22)

Enfim, o modelo hegemônico da educação rural, é formado a partir da matriz da educação agrícola, cuja sua origem brasileira se inicia com a obra de Taunay, porém atende uma lógica internacional, por meio dos manuais de agricultura, que foram construídos pela visão burguesa de educação, baseado na filosofia iluminista, na enciclopédia, e nas ciências naturais. Enquanto as formas de resistência da educação rural, encontram-se na matriz da educação agrária, a qual tem como objetivo humanizar os seres humanos, através de uma formação integral e democrática, baseado na organização e cooperação coletiva dos trabalhadores e na epistemologia marxista.

### **A relação entre educação e cidadania para a educação agrícola e a relação entre educação e democracia para educação agrária**

Para Taunay (2001, pp. 297-298), a educação permite aos seres humanos o acesso a cidadania, pois a:

[...] educação, que combina os trabalhos práticos, com os estudos teóricos, dotará sem dúvida o Brasil de cidadãos igualmente bem-dispostos ao físico e moral, aptos não só para dirigirem com perfeição qualquer estabelecimento de agricultura, mas também de ocuparem com honra e sabedoria qualquer cargo eletivo de um Estado constitucional, assim como servirem na guarda nacional com o garbo e destreza que parte militar de sua educação terá neles infundido desde sua meninice, podendo-se afiançar que o resto da população ganharia muito como as luzes e princípios que nela divulgariam, de forma que um tal estabelecimento, organizado e frequentado convenientemente, bastaria de ser para mudar a face da indústria agrícola no Brasil.

Nesse sentido, podemos afirmar que Taunay se baseia nos princípios filosóficos iluministas, que concebem a ciência empírico-analítica como a teoria para promover a cidadania, através do acesso à modernização, ao racionalismo, ao idealismo, à liberdade, ao conhecimento e, então, às leis que regem o universo. Porém, combina esses valores com práticas elitistas, quando afirma que o cidadão formado dentro os princípios do iluminismo, será capacitado para dirigir o estabelecimento agrícola, bem como ocupar com honra o cargo no

Estado e servir o exército brasileiro. Portanto, fica evidente que Taunay propõe uma formação educacional para a classe dirigente, e que essa concepção, ainda hoje, organiza formação dos agrônomos no Brasil, os quais ocupam o ministério da agricultura e fazem parte da bancada ruralista.

Por outro lado, o MST aponta que é fundamental a educação para a formação da classe trabalhadora, cujas pessoas possam ter condições objetivas para a produção material e para a participar da vida pública de forma democrática, a partir dos princípios filosóficos crítico-dialético. Desse modo, podemos destacar duas dimensões da gestão democrática na/da educação. Primeira,

[...] a direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST. (CADERNO DE EDUCAÇÃO N° 8, 1996, p. 20).

Segunda,

[...] participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos e negativos) de cada ação coletiva. Isto é, democracia. (CADERNO DE EDUCAÇÃO N° 8, 1996, p. 20).

Enfim, para o MST, a educação democrática deve contar com os educadores, os professores e toda a comunidade na gestão da escola, por meio da tomada de decisões, da avaliação das ações e pela autocrítica do movimento.

## CAPÍTULO V

### **EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: a educação do campo no Brasil como forma de luta pela cidadania**

Nesse capítulo, retomamos e alinhamos a contextualização histórica e política referente à educação do campo e a modernização conservadora, analisamos os pressupostos filosóficos e políticos da constituição brasileira de 1988, os avanços legais da educação do campo, e, por fim, descrevemos a nossa teoria e prática da *Paideia do campo*.

A educação do/no campo é um Direito Humano fundamental para a conquista do trabalho, para a humanização e para a cidadania, e, portanto, para aquisição de uma vida digna. No entanto, hoje as escolas do campo, embora o Conselho Nacional de Educação tenha instituído as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo desde 2002<sup>49</sup>, ainda “refletem o descaso das políticas públicas ao longo da história do Brasil, tratadas de forma compensatória, com interesses pontuais e determinados, os quais negligenciavam direitos aos trabalhadores da terra, dentre eles, o direito ao estudo e a escolarização formal” (HAMMEL; ANDREETA, 2014, p. 7).

Logo, colocamos a seguinte problematização: qual é a identidade da Educação do Campo no Brasil do século XXI? Quais são as contradições entre o direito à educação e educação como direito presente na Constituição Brasileira de 1988 e o direito à Educação do Campo?

Por meio da matriz epistemológica crítico-dialético, usamos como fonte de pesquisa, para abordar a Educação do Campo e a relação com os Direitos Humanos, os estudos de cunho bibliográfico, como livros, publicações em periódicos, artigos científicos e outros.

#### **A educação do campo e a modernização conservadora**

---

<sup>49</sup> *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, pp.266-297.

Hoje o Brasil mantém uma identidade rural construída a partir da modernização conservadora<sup>50</sup>, cuja produção de riqueza, tecnologia e a produtividade rural, escondem e combinam com as relações arcaicas de trabalho à exploração do trabalhador do campo, muitas vezes, violando os seus Direitos Humanos, e o Direito à Educação.

Nesse sentido, investigar a Educação do Campo no Brasil e a sua relação com os Direitos Humanos, consiste em compreender a histórica disputa pelo direito a posse da terra, uma vez que a “terra no contexto do capitalismo é usufruto de poucos, serve como mercadoria, pouco importa a função social, a relação cultural, as tradições e identidade construída em torno de seu cultivo” (HAMMEL; ANDREETA, 2014, p. 8).

Logo, o acesso à terra no Brasil, após a aprovação da Lei de Terra (1850), marcou de forma profunda a “passagem da ‘concessão de uso’ da terra de forma hereditária para a implantação da propriedade privada da mesma, transformando-a em mercadoria” (JANATA, 2014, pp. 14-15).

Desse modo, uma das consequências desse processo para a população do campo<sup>51</sup> é a violência simbólica, física<sup>52</sup>, moral e psicológica, que a expropriação da terra se apresenta, como desrespeito ao direito à vida digna, à liberdade e à igualdade de quem nasceu e vive no campo, bem como à falta de uma Educação do Campo.

Portanto, segundo Nunes (2018, p. 34), o substrato identitário da concepção política da educação, ou da cidadania, entende que o:

[...] cidadão é aquele que pertence, não no sentido de propriedade, mas na direção de considerar-se como sujeito detentor de vínculos éticos, de liames estéticos, de laços políticos e morais, a um grupo humano, a uma família, a um bairro, a uma rua, uma cidade, a um país. Cidadania é a tradução substantiva desse pertencimento a uma comunidade humana, cultural e politicamente situada.

---

<sup>50</sup> O termo modernização conservador foi utilizado e difundido principalmente por Graziano da Silva e Maria de Nazareth Wanderley. Graziano da Silva trabalha também com a expressão modernização dolorosa. Ambos se referem ao processo de industrialização e desenvolvimento da agricultura brasileira, vividos no período dos fins de 1950 aos anos de 1970 que, segundo os autores, assumiu um caráter conservador por ter sido realizado sob o comando dos latifundiários, a partir de um pacto social assumido entre o Estado e os grandes proprietários do país. Esse caráter provocou consequências estruturais de empobrecimento da população rural e de expulsão dos trabalhadores da terra (MELO; HIDALGO; SAPELLI, 2014, p. 22).

<sup>51</sup> Por população do campo compreendemos: “agricultores (as) familiares, assalariados (as), assentados (as), ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, [...] acampados, reassentados, grandes proprietários, boias-frias, meeiros” (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, p. 86).

<sup>52</sup> De acordo com a Revista da Associação de Reforma Agrária – ABRA, entre “1990 a 2002, ocorreram 8.980 casos de conflito no campo, o que significa uma média de dois conflitos por dia. [...] Dados da Comissão da Pastoral da Terra (CPT) revelam que de 1985 a 2002, foram registrados 1.280 assassinatos de trabalhadores rurais, advogados, técnicos, lideranças sindicais e religiosas ligadas a terra. Entre os mandantes dos crimes, somente 14 foram julgados, sendo sete condenados” (RESENDE; MENDONÇAS, 2005, p. 45).

Sobre o processo histórico relacionado com a questão agrária brasileira, Stédile (2005), dividiu-a em quatro períodos. O primeiro de 50000 a.C. a 1500 d.C., fundamentado em Darcy Ribeiro, no livro *O povo brasileiro*, para abordar brevemente os primórdios da formação da “civilização brasileira” com as populações de características nômades, domínio parcial da agricultura, tendo o extrativismo, a caça e a pesca como a atividade central de sobrevivência (JANATA, 2014, p. 15).

O segundo período compreende o intervalo de 1500 a 1850, com a chegada dos portugueses ao Brasil e todo o processo de invasão desencadeado, com base “na cooptação e repressão. Nesse momento, o Brasil é integrado ao capital em expansão, de forma subordinada à acumulação do capital da metrópole portuguesa e sob a égide do modelo agroexportador. Esse, por sua vez, tinha na monocultura e na utilização do trabalho escravo suas características centrais” (JANATA, 2014, p. 15). O terceiro período está relacionado à aprovação da Lei de Terras. Comentado ao longo do texto.

E o quarto período, de 1930 a 1964, criou-se um modelo agroexportador e início da industrialização no país, que se deu de forma dependente aos países centrais, combinando o poder político da burguesia industrial nascente à necessidade de manutenção das oligarquias rurais, a fim de impulsionarem as exportações agrícolas (JANATA, 2014, p. 15).

Sobre o contexto contemporâneo, o artigo *A proposta de desenvolvimento rural e de Educação da FAO nos anos de 1950 e na atualidade: forjando consenso como disfarce social*, apresenta um estudo sobre a relação entre a proposta de desenvolvimento rural da FAO e os princípios educativos defendidos por esta agência nos anos 1950 e a partir de 2005, através da análise de uma ampla documentação, mostrando como atualmente são lançadas bandeiras de lutas que aglutinam setores sociais antagônicos em torno de uma proposta que promove a inserção subordinada da população do campo à lógica do mercado. Portanto, mais uma expressão da ideologia da modernização conservadora (DALMAZ; HIDALGO; NUNES, 2018).

Nesse sentido, embora a educação não seja a atividade fim para a FAO, esta agência, por sua vez, aproveita-se do ensino como estratégia para promover o desenvolvimento rural, aumentando a produtividade, por meio da modernização das formas de produção, alegando, assim, melhorar a qualidade de vida das populações rurais e os níveis de nutrição e segurança alimentar. Desse modo, a FAO afirma que é uma agência neutra e não partidária, porém

reproduz as estruturas de dominação econômica, cultural e política no meio rural, uma vez que se baseia em políticas desenvolvimentistas e neoliberais.

Assim, essa proposta é marcada pelas seguintes contradições:

primeira, buscar a melhoria das condições de vida da população rural pobre sem alterar a estrutura agrária, isto é, sem a socialização dos meios de produção para reproduzir sua existência; a segunda, incluir apenas os possuidores de meios de produção no processo de desenvolvimento, deixando à margem a maioria da população rural pobre e sem-terra; terceira, aumentar a produtividade sem a desconcentração de terras, beneficiando apenas o capital industrial, financeiro e comercial de pesticidas, fertilizantes, equipamentos e máquinas agrícolas que, em muitos casos, levaram os pequenos produtores à aquisição de dívidas e a perda de suas terras, aumentando ainda mais a concentração de terras e riquezas (DALMAZ; HIDALGO; NUNES, 2018, p. 11).

A concepção de educação defendida pela FAO, sobretudo, a partir do final da década de 1980 e início 1990, baseia-se na formação de *habilidades e competências*, vinculada a um “projeto de sociedade e formação humana, que tem como pressuposto a formação do capital humano e social, para o desenvolvimento capitalista” (DALMAZ; HIDALGO; NUNES, 2018, p.16).

Portanto,

[...] a concepção de educação da FAO está vinculada a um projeto de sociedade e de formação que não visa à emancipação humana plena, ou seja, a educação é compreendida como formação de habilidades e competências necessárias para promover o desenvolvimento capitalista, e não o desenvolvimento omnilateral humano. [...] a educação proposta pela FAO à classe trabalhadora, tem como um dos objetivos a redução da pobreza e da fome, bem como a melhoria da vida das populações rurais. No entanto, o modelo de educação proposto pela FAO está vinculado a um projeto privatista, no qual é pensado e organizado por um setor conservador, ligado ao latifúndio, ao agronegócio e a agroindústria, os quais visam manter as relações de dominação e poder, sendo a precarização do trabalho e da vida as condições necessárias para a manutenção dessas relações (DALMAZ; HIDALGO; NUNES, 2017, p. 19).

Enfim, a concepção de educação elaborada pela FAO a partir de 1951, durante a Guerra Fria, defende a modernização capitalista do campo e não a emancipação da população rural, tanto no Brasil como nos países periféricos. Logo, as tentativas de modernização da produção rural desenvolvida pela FAO se aproxima da matriz da educação agrícola, pois tinha como objetivo modernizar o campo para evitar o êxodo rural; utilizar técnicas, ferramentas e maquinários para aumentar a produtividade rural, valorizar a concepção urbana sobre a rural; evitar a adesão dos trabalhadores rurais ao comunismo.

Na análise de Oliveira (2003), no Brasil aconteceu um processo de industrialização capitalista que conciliava o crescimento industrial e o agrícola, não havendo, portanto, uma oposição entre o moderno e o atrasado. Se, de um lado, o crescimento industrial exigiu um tratamento “discriminatório e até confiscatório” da agricultura, de outro, tal crescimento permitiu as atividades agropecuárias manter a taxa de exploração da força de trabalho. A agricultura, considerada como atrasada, baseada na subsistência e sem tecnificação, entre outros elementos, financiava a agricultura moderna (JANATA, 2014, p. 16).

Dessa forma, referir-se à educação popular no mundo rural, significa se posicionar a favor do direito dos sujeitos de permanecer no próprio campo, através do acesso à terra, como é defendida pelos movimentos sociais, tal qual faz o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)<sup>53</sup>, através da luta pela Reforma Agrária e pelo direito à educação omnilateral.

Para isso, precisamos defender a educação como Direito Humano, por meio da *Educação como Direito e do Direito à Educação*, e assim resistir e superar a educação como mercadoria, proposta na atual conjuntura pela matriz neoliberal. Dessa forma, defendemos a prática da Educação como Direito e como processo de Humanização. Logo, o processo de humanização do homem e da cultura só pode acontecer pela educação, já que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI apud NUNES, 2018, p. 34).

Nessa perspectiva, a escola *no* campo deve atender as demandas da educação *do* campo, para que essa seja capaz de formar os cidadãos de acordo com a sua própria realidade, superando a ideologia da classe dominante e a dicotomia entre cidade e campo, no qual a educação do campo ainda é concebida pelos moldes urbanos, como se o campo não fosse capaz de produzir o conhecimento universal e científico.

Portanto, a identidade da Educação do Campo se configura a partir da inclusão da diversidade de sujeitos sociais que fazem parte do mundo rural, na tentativa da criação de uma

---

<sup>53</sup> Diversas iniciativas populares surgiram ao longo do século XX, como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Tais movimentos, juntamente com as instituições como as Casas Familiares Rurais (CFR), Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) defendem um modelo de aprendizagem em que o conhecimento técnico se alia ao conhecimento crítico e emancipatório.

cidadania que transforme a imagem pejorativa construída sobre tais pessoas, muitas vezes, atreladas ao atraso, devido ao estigma do não-trabalho moderno, expressado de forma preconceituosa na figura estereotipada do caipira, do roceiro, ou ainda pelas matrizes pedagógicas urbanas que são aplicadas à realidade do campo.

Dessa forma, é preciso reafirmar que estes sujeitos do campo são responsáveis pela criação das suas condições de vida e da própria condição de vida da cidade, muitas vezes, escondidas pela ideologia da modernização conservadora, a qual valoriza as técnicas científicas de matriz empírico-analítica e o desenvolvimento econômico separado dos direitos civis, políticos e sociais.

### **O contexto histórico brasileiro e a relação com a educação do campo**

Para estabelecermos a relação entre o contexto histórico brasileiro e as transformações políticas e econômicas sobre a educação do campo, dividimos nossa exposição em cinco momentos: do período de 1889-1945, do período de 1945-1964, do período de 1964-1984, do período de 1985-1996 e período de 1997 aos dias atuais<sup>54</sup>. Estes marcos históricos se justificam no fato que a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, devido ao descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

No período entre 1888 e 1945, detectamos o surgimento da preocupação com a escolarização do/no campo, no contexto do processo migratório de 1910/1920, o qual tinha o objetivo de promover a fixação do homem no campo, por meio do “ruralismo pedagógico”. Já em 1934, com a Constituição deste ano, no art. 156 observamos que 25% do orçamento da Educação deveria ser destinado às escolas rurais. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de difusão ideológica, disciplina e civismo, por meio da construção da identidade nacional, bem como Gustavo Capanema estipulou para o campo uma educação voltada à capacitação profissional. Em 1942, o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação promovido pela Associação Brasileira de Educação indicou como necessidade uma escola que engrandecesse as atividades do campo e da lavoura e que promovesse o ajustamento ao ambiente regional onde o educando vivia (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, pp. 89-90).

---

<sup>54</sup> Para compreender a relação entre processo histórico, político e econômica mundial e brasileiro, e a relação com mudanças na política educacional brasileira referente ao campo, ver anexo I.

No período 1945-1964, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), resultado de acordo entre o governo brasileiro e estadunidense. A Comissão propôs três programas para a Educação Rural: Centro de Treinamento, Semanas Ruralistas e Clubes Agrícolas. Em 1947 foi estabelecida a Campanha de Educação de Adultos, em projetos como ‘Missões rurais de educação de adultos’ (essas começaram em 1950). Em 1950 ocorreu a Criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e de Serviço Social Rural (SSR). Em 1956 a Criação da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), cujo objetivo foi promover a educação informal para o campo como forma de combater a revolução comunista, bem como a fixação do homem no campo e aumento da produção rural. Na LDB 4024/61 houve omissão em relação à educação do/no campo. A esquerda criou Centro Populares de Cultura, mais tarde Movimentos de Educação de Base, relacionados à luta pela Reforma Agrária. Em 1960 desenvolveram-se novos convênios com os Estados Unidos, como o Projeto Aliança para o Progresso, no qual o objetivo era impedir que as ideias da revolução cubana se alastrassem na América Latina (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, pp. 91-92).

No período de 1964-1984, ocorreu uma forte influência dos Estados Unidos na política brasileira, pois em 1966 e 1967 foram firmados dois acordos MEC/USAID (Ministério da Educação/ United States Agency for International Development) específicos para o campo e em 4/5/1966 e o Acordo do Ministério da Agricultura/ CONTAP (Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso e USAID – de cooperação para treinamentos de técnicos rurais e 27/11/1967. Estes acordos MEC/USAID tinham como objetivo estabelecer o 1º acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais, tanto no Plano decenal de desenvolvimento econômico e social com a Lei 5692/71, bem como o treinamento técnico rural para o mercado de trabalho. Já na década de 70 ocorreu a municipalização da educação do/no campo. O Projeto EDURURAL (80/85), financiado pelo BM para ampliar a escolaridade do nordestino (amenizar as tensões sociais provocadas pela pobreza). De 1975 a 1979 o II Plano Setorial de Educação um dos objetivos era criar condições para o desenvolvimento de programas de educação no meio rural. Em 1976 foi criado o SENAR (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural). Em 1980 foi estabelecido o III Plano Setorial de Educação e entre 1980 a 1983 foi realizado pela ISAE o estudo “Trabalho Rural e Alternativa Metodológica e Educacional” (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, pp. 93-95).

No período de 1985-1996, a partir de 1987 a ocorreu a Criação do setor de Educação do MST, cuja proposta era organizar a educação para as escolas do Movimento dos Trabalhadores

Sem Terra. Em 1993 o Plano Decenal de Educação para todos, cuja meta 2 era Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento, diferenciando as modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais. Em 1995 o MST recebe prêmio da UNICEF pela proposta de Educação. A LDB 9394/96, no art. 20 aponta para a necessidade de calendário escolar próprio, adaptações curriculares e estruturais para atender as necessidades do campo. Em 1996 ocorreu a Publicação do caderno 8 do MST, o qual organiza os princípios filosóficos e pedagógicos. Enfim, em 1996 foram criadas as primeiras escolas itinerantes do Brasil, no Rio Grande do Sul por meio do Parecer 1313 do CEE/RS (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, pp. 96-98).

No período de 1997 aos dias atuais, os movimentos sociais recolocam a discussão sobre a educação do Campo e promovem o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Em 1997 o Ministério de Desenvolvimento Agrário criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, para escolarização dos Assentados que, em 2001, passa a ser incorporado pelo INCRA. Em 1998 foi criado o primeiro curso de Pedagogia da Terra (Unijuí/RS), bem como em Luziânia (GO) foi realizado a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Unicef, UNESCO, CNBB e UnB. Em 1999 foi criada a Pedagogia da Terra no Mato Grosso e no Espírito Santo (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, p. 99).

Em 2011, o Plano Nacional de Educação estabeleceu a Meta 13, junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura, os cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento autossustentável, cujo objetivo era transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas de aprendizagem dos alunos. Já o objetivo da meta 16 foi associar as classes isoladas unidocentes remanescentes à escola de, pelo menos, quatro séries completas. O objetivo da meta 17 foi prover o transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor e o objetivo da meta 25 rever as formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. No Plano, nos itens de Ensino Médio e

Ensino Superior não há referência à especificidade das escolas do campo. No item referente à Educação de Jovens e Adultos há uma preocupação em relação ao analfabetismo. Enfim, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo pela CNE (2002) (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, pp. 100-101).

### **A constituição de 1988 e a educação do campo**

Segundo Carvalho (2009, p. 199), a “constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã”. Desse modo, no artigo 5º dessa Constituição “todos são iguais perante a lei”. Porém, a situação econômica de cada sujeito, condiciona-o a sua classe social e a sua forma de cidadania, que pode ser incompleta ou violada, pois essa “democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança nacional” (CARVALHO, 2009, p. 199). É claro que a democracia não garantiu o acesso à cidadania plena da população do campo, e nem o direito à educação escolar do campo. De acordo com essas considerações, uma educação dividida em classes sociais é um obstáculo à efetivação dos direitos civis, políticos e sociais, ou seja, é um impedimento à cidadania plena e a uma vida digna.

O texto da Carta de 1988 proclama a educação como um direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o tratamento da Educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Assim, na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, há um tratamento periférico da educação escolar do campo (BRASIL, 2013, p.273).

Portanto, não existe em todas as Constituições Estaduais referências específicas à Educação do Campo. Esta, por sua vez, é elaborada sob a ideologia urbana ou ainda tratada na modalidade do ensino rural profissionalizante, demonstrando uma diferença de investimentos entre as escolas urbanas e rurais.

Além disso, temos hoje no Brasil duas grandes matrizes políticas que embasam diferentes políticas educacionais em disputa na sociedade e na educação, a:

primeira tendência aglutina-se ao redor da expressão “*competências e habilidades*”, que marcou a inspiração legal dos processos jurídicos e educacionais de fundamentação neoliberal nos anos de 1996 (LDBEN lei 9394/1996) e 2001 (PNE Lei 10.172/01). A segunda tendência inspira-se na expressão “*Direito à educação*”, defendida pelos movimentos sociais e pelos coletivos educacionais de 2010 e 2014 (CONAE’s, e confirmada pelo PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014 (Lei 13005/2014) (NUNES, 2018, p. 37).

Desse modo, defender a educação como direito, gratuita e para todos, tal como assegura na Constituição de 1988, significa nos posicionarmos a favor do *Direito à Educação como paradigma jurídico, político e pedagógico*. Essa é a nossa militância.

Portanto, conhecer os direitos civis, políticos e sociais é uma tarefa colocada pela educação, como forma e premissa de humanização e emancipação das classes sociais na busca pelo trabalho, pela igualdade de condições, pela liberdade de expressão, de participação e organização política. Desse modo, por direito escolar, aprender:

assume aqui a dimensão de fazer-se humano, constituir-se pessoa, *hominizar-se*, para ficar mais claro. O *fazer-se homem* ou o fazer-se humano é que se reconhece como a força dinâmica da aculturação, da constituição de seu caráter ou de sua identidade subjetiva. É o substrato da estruturação de nosso original humanismo (NUNES, 2018, p. 38).

Segundo Nunes (2018, pp. 34-35), é a Cultura que permite os seres humanos se reconhecerem como tais e o que identifica nossa humanidade, por três motivos:

[...] primeiro lugar a educação é um processo de constituição da especialíssima identidade humana. [...] para contextualizar a dinâmica da educação estaria imbricada e derivada dessa primeira; a tarefa de preparar as condições para a vivência e para o engradamento, de dentro para fora, das dimensões de pertencimento à comunidade humana, ao mundo social, a partir da internalização de regras, de deveres e de condutas, o sagrado dever de formar para assumir direitos e apropriar-se de prerrogativas da vida em sociedade ou em comum. Uma terceira função da educação e da escola seria, enfim, a de desenvolver hábitos sociais de produção das identidades subjetivas e culturais, como uma propedêutica para o trabalho socialmente justo e coletivamente produtivo. [...] essas três dimensões, preparando para a humanização, para a cidadania e para o trabalho socialmente produtivo. São as dimensões sincrônicas e polifônicas, capazes de, entre si, erigir a beleza da originalidade, da dignidade e da plenitude de cada pessoa humana.

Assim, falar sobre a educação escolar do campo, significa reafirmar a necessidade que a população tem em conhecer os seus direitos, para assim poder agir em detrimento das

injustiças e das desigualdades sociais e econômicas, porque ao longo da história do Brasil, sobretudo, a partir de 1930, quando os direitos sociais foram implantados em períodos ditatoriais, em que o Legislativo estava fechado ou era apenas decorativo, criou-se a imagem para o grosso da população, da centralidade do poder Executivo.

A herança desse período, apesar dos avanços com a Constituição de 1988, assegura, ainda hoje, uma “estadania” em contraste a cidadania, o que, muitas vezes, afasta os cidadãos da sua participação nos assuntos relacionados à “coisa” pública, a coletividade, pois essa “orientação para o Executivo reforça a longa tradição portuguesa, ou Ibérica, patrimonialismo. O Estado é sempre visto como o todo-poderoso, na pior das hipóteses como repressor e cobrador de impostos; como distribuidor paternalista de empregos e favores” (CARVALHO, 2009, p. 221).

Na atual conjuntura, o neoliberalismo esvazia o poder do Estado, sem perder o seu estigma autoritário, ditado pela lógica excludente do capital, a qual afeta a natureza dos direitos civis, políticos e sociais, e, por consequência, diminui a participação dos cidadãos frente aos interesses coletivos, já que os “direitos políticos significam participação no governo, uma diminuição no poder reduz também a relevância do direito de participar” (CARVALHO, 2009, p. 13), atrelado “a ampliação da competição internacional coloca pressão sobre o custo da mão-de-obra e sobre as finanças estatais, o que acaba afetando o emprego e os gastos do governo, do qual dependem os direitos sociais” (CARVALHO, 2009, p. 13).

A herança de um Estado autoritário, somada a ditadura do capital-dinheiro, e a falta de escolas que formem a população para a cidadania e que garanta os seus direitos humanos, impede a superação da desigualdade social e econômica, aumentando as diferenças entre as classes sociais, separadas pelo acesso à educação, pela renda e pela cor, pois a “desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática” (CARVALHO, 2009, p. 229).

De tal modo, a história da educação do Brasil é constituída pela presença de uma herança autoritária, paternalista, repressiva e excludente, a qual condiciona a nossa sociedade e, consequentemente, a nossa educação, a uma cidadania incompleta ou a não-cidadania, e a uma violação dos Direitos à Educação, pois, segundo Nosella (1993, p. 162), a “escola reflete uma relação produtiva fortemente marcada por um componente exclusivista, burocrático, arcaico e assistencialista”. Então, a educação é um direito, mas que precisa ser conquistado na prática pelas classes trabalhadoras, por meio da luta e resistência, para romper com a máxima da educação como mercadoria.

Nesse sentido, de acordo com Nunes (2018, p. 56), para transformarmos esse quadro, precisamos conhecer as matrizes políticas, as estruturas e os estigmas da ordem administrativa, as concepções pedagógicas e os dispositivos institucionais que engendram a educação e a escola no Brasil, desde:

[...] a matriz proselitista jesuíta colonial, considerando o modelo educacional de inspiração positivista, triunfante na República Velha e anacrônica (1889-1930), com fundamentação paramilitar de natureza autoritária e seletivista, identificar a escola do trabalho do nacional-desenvolvimentismo, decifrar a concepção tecnicista e assistencialista compensatória das reformas dos anos 1970 e balizar o legado privatista decorrente do marco da LDBEN neoliberal de 1996.

Logo, é preciso superar o “entulho administrativo e jurídico, pedagógico e organizacional, alheio a qualquer proposta de universalidade, de publicidade e de fundamentação em práticas de autonomia e de liberdade, mantendo a educação como privilégio de classe, predominantemente excludente, [...] de base mensurativa, meritocrática e classificatória” (NUNES, 2018, p. 56).

Desse modo, o acesso à educação enquanto direito, assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, e transformado em políticas públicas, ainda não se apresenta em práticas efetivas, já que hoje se caracteriza de forma elitista, mercadológica e excludente, na qual a cidadania é conferida por meio da meritocracia e não para emancipação e para humanização, num contexto histórica de aumento da desigualdade socioeconômica, por isso não “há algo que esteja presente na sociedade e que não tenha reflexos na educação e na escola” (NUNES, 2018, p. 43).

Segundo Nunes (2018, p. 55), a educação no Brasil atual se apresenta de forma contraditória, pois tem duas dimensões:

[...] *uma*, em continuidade com a tradição neoliberal, de manutenção dos dispositivos derivados da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e do PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001 e *outra*, esgueirando-se pelas frestas dos mecanismos bonificadores e avaliativistas, que definia-se como a produção de uma escola do “direito a aprender, direito a estar na escola”, construindo uma nova plataforma sobre as premissas da educação como prática social de “humanização e cidadania”.

Portanto, o projeto neoliberal não visa à emancipação humana e nem a formação plena para cidadania, por meio da formação de seres humanos integrais, críticos, uma vez que a educação é compreendida através de premissas das *habilidades e competências* necessárias para promover o desenvolvimento capitalista, para formação da mão-de-obra barata e alienada para

o mercado de trabalho, e não para desenvolvimento omnilateral, para a cultura, para o trabalho justo, para a prática dos Direitos Humanos e para a cidadania.

Enfim, dentre os avanços mais significativos a favor de construir uma Política Nacional de Educação do Campo, compreendemos que a primeira conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia (GO), em 1998, é um marco importante na luta da população do campo para as conquistas de políticas públicas para Educação do Campo, cidadania e para garantia dos Direitos Humanos, através de políticas educacionais como o decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, que aborda a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; e a Lei 12.695, de 25 de julho de 2012, que implementa o Programa Nacional da Educação do Campo – PRONACAMPO aprovado em 2012 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

### **A Paideia do Campo**

Hoje a estrutura fundiária brasileira apresenta uma concentração de terras, na qual 0,9% estabelecimentos agrícolas ocupam uma área de 44,4% das áreas agrícolas (IBGE, 2007). Essa concentração de terra se torna mais intensa com o êxodo rural brasileiro, que se inicia na década 30, impulsionado pelo contexto de industrialização no Brasil.

O processo histórico de industrialização do Brasil, a partir de 1930, intensificou o discurso político de separação do campo com a cidade, cuja cidade representava, muitas vezes, a modernidade e o campo o atraso, uma vez que “é necessário articular a cidade com o campo” (GRAMSCI, 1987, p. 74), pois os “operários fabris e os camponeses pobres são as duas energias da revolução proletária. [...] enquanto a permanência da propriedade privada significa o perigo iminente do esmagamento, da perda de tudo, até mesmo da vida física”. (GRAMSCI, 1987, p. 72).

Portanto, na busca por justiça social, na luta pela terra, por um mundo mais igualitário de oportunidades, a partir da luta dos movimentos sociais ligados ao campo e por meio da agricultura familiar, orgânica e sustentável, defendemos uma relação intrínseca entre o campo e a cidade, para assim compreendermos uma particularidade da universalidade. Isso não é um equívoco, desde que entendamos que não é possível separar a particularidade da universalidade (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, p. 85)

A educação agrária tem um papel fundamental na luta de classes, pois permite que o trabalhador rural seja protagonista no processo de produção das suas condições materiais de sobrevivência, reorganizando de forma participativa, democrática e crítica a sua atuação no processo de produção de riqueza, decidindo o que será produzido e como será organizado os ganhos, bem como a forma de educação que será condicionada por meio dele, já que todo “trabalho revolucionário só tem probabilidade de êxito quando se funda nas necessidades da vida e nas exigências da cultura de classes” (GRAMSCI, 1987, p. 73).

Portanto, embora o movimento dos *Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) aponte efetivos avanços na luta dos movimentos sociais pela terra e pela educação agrária no Brasil, através de políticas públicas ligadas à Educação do Campo após a Constituição de 1988, e, sobretudo, com os desdobramentos frente à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, com o parecer N°36/2001, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com parecer CNE/CEB N°23/2007, o parecer CNE/CEB N°3/2008, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010), Programa Nacional da Educação do Campo – PRONACAMPO (2012), ainda as políticas de caráter neoliberal se mantêm hegemônicas no que tange à educação brasileira, o que nos apresenta como herança da modernização conservadora.

A nossa matriz pedagógica *humanizadora* do campo se coloca como pauta de luta dos movimentos sociais para ampliar e garantir o cumprimento dos Direitos à Educação a favor da emancipação, da humanização e da busca pela cidadania plena, sobretudo no campo da educação, no qual é nossa militância. Por isso, a defesa de uma *Paideia do Campo*.

Segundo Nunes (2018, p. 41), o ideal da Paideia tem como objetivo “formar o homem, a pessoa humana, para a vida da cidade, para a plenitude da vida cultural e da vida política, para abertura à filosofia, para a construção da ética, para a produção significativa da estética da própria existência”.

O conceito de *Paideia* surge na Grécia Antiga e adquiriu ao longo da história diferentes sentidos, como: a *paideia arcaica* (ideal de formação guerreiro), a *paideia clássica* (ideal de formação humano, que para Platão significava o ideal de formação do cidadão)<sup>55</sup>, *paideia cristã* (o ideal de formação cristã, o qual todos seres humanos podem aprender), dentre outros.

Assim, de acordo com Jaeger (1999), as:

---

<sup>55</sup>Sobre a gênese da Paideia, ver: Vieira, P. E. (2018). *A gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica*. Filosofia E Educação, 10(1), 166-183.

múltiplas *paideias* reconhecidas na cultura grega, [...] a denominada *paideia arcaica*, centrada na tradição de Homero e Hesíodo, e a denominada *paideia clássica* ou *paideia política*, constituída a partir da eclosão do fenômeno político e cultural da polis ateniense, com suas originais formas de ordenar a vida política, social, artística e cultural, efetivada entre os séculos VI e II a. C. Esta última configura-se com o tempo de Sócrates (469-399 a. C.), de Platão (428-348 a.C.) e de Aristóteles (384-322 a.C.), com suas produções filosóficas e pedagógicas magistrais, que influenciaram toda a nossa cultura e quase totalidade da tradição ocidental. A *paideia política*, engendrada em Atenas no transcorrer do período clássico de seu projeto civilizatório, constitui-se como a mais importante e marcante reflexão sobre a condição humana, os valores que a circunscreveram, a política, as artes, os ideais de convivência entre as pessoas e a questão da educação (NUNES, 2017, pp. 33-34).

Sobre a Paideia cristã:

é um conjunto cumulativo de diferentes movimentos, de ideias e proposições, de teorias e práticas sobre educação, vividas e dotadas de sentido a partir da experiência religiosa, teológica e educacional do Cristianismo. [...] A paideia forma-se, portanto, num período longo, que se inicia com o denominado *movimento de Jesus* e alcança até aos nossos dias, pois é forçoso reconhecer que a educação cristã representa, ainda no nosso tempo, uma grande rede ou um orgânico sistema em todas as sociedades e em todos os continentes (NUNES, 2017, p. 49).

Portanto, para Nunes (2017, p. 43), a:

Paideia ou a pedagogia, aqui tomada em sua amplitude, como teoria e a prática da educação, a conjunção de sentidos e de experiências educacionais, constituem igualmente, uma reflexão integrada, no sentido que exigem sempre o esclarecimento de suas premissas e escolha das inspirações de seus projetos na vida pessoal, cultural e material.

Nesse sentido, a Paideia significa a formação integral do ser humano para a vida inteira. Essa formação envolve a filosofia, a música, teatro, poesia, a ciência e o esporte.

Desse modo, com a Paideia do Campo propomos a formação dos seres humanos na sua totalidade, por meio da formação *omnilateral*, do ideal da *paideia* e da *Educação humanizadora*.

Assim, apoiamos a organicidade da Educação brasileira, através da teoria e prática da *Paideia do Campo*, como forma de humanização, por meio da educação como direito, rompendo com a violência secular. Além disso, a ação comunicativa amplia nossa prática de diálogo na sociedade brasileira, efetivando a ocupação dos espaços públicos elitizados e privados, como forma de emancipação humana e de transformação social.

Esta Paideia seria engendrada pela própria dinâmica da conquista dos direitos civis e sociais, historicamente negados, e no bojo destas conquistas configuraria a concepção de Educação como processo ontológico e político de humanização e emancipação. Assim, a nossa:

humanização é um longo e delicado processo de desenvolvimento e de apropriação do que reconhecemos como sendo característico de nossa humanidade. Nesse sentido, a humanização é uma projeção do que aspiramos que seja, ou que deva ser, a condição e a identidade humana; tudo aquilo que aspiramos para identidade do que reconhecemos como próprio do homem e da condição humana perfaz o ideal da Educação. Educar e Humanizar, são processos e ideais que guardam os mesmos sentidos, são conceitos que podem ser considerados sinônimos ontológicos (NUNES, 2018, pp. 38-39).

Portanto,

[...] a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. À da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (FREIRE, 2007, p. 101).

Desse modo, a educação torna-se uma das mais importantes instituições produzidas e estruturadas pela humanidade, tendo a tarefa de transmissão do conhecimento à cultura e que identifica nossa humanidade, pois:

[...] desenvolver hábitos sociais de produção das identidades subjetivas e culturais, como uma propedêutica para o trabalho socialmente justo e coletivamente produtivo. Criar uma conduta ecológica, uma consciência tolerante, uma habilidade de conviver, de respeitar as diferenças e de autoprover-se em situações regulares (NUNES, 2018, p. 35).

A educação brasileira e a escola quando conseguir organizar essas dimensões, preparando para a humanização, para a cidadania e para o trabalho produtivo, estará, então, trabalhando para formar integralmente o ser humano, pois temos “repetido incansavelmente que a compreensão que precisa ecoar nas mentes e nos corações das pessoas consiste em convencer de que a função educacional e ética da Escola seria a de promover o desenvolvimento Humano (Humanização) e de formar para a Cidadania (Cultura e Política)” (NUNES, 2018, p. 35).

Assim, defendemos que seja preciso conhecer que a escola e a educação terão a desafiadora tarefa de reconhecer os novos sujeitos sociais, tais como, a Criança, a Mulher, as causas dos negros afrodescendentes, a questão dos indígenas, a luta pela igualdade de gênero,

o reconhecimento dos direitos dos homossexuais, a causa da Pessoa com deficiência, a questão dos Direitos Humanos, juntamente com a luta da população brasileira a favor da Educação do Campo, bem como transformar direitos, histórica e ostensivamente negados, em leis universais, de modo que os direitos fossem reconhecidos e acabassem transformados em plataformas e em matrizes jurídicas universais e públicas, acessíveis e esclarecedoras.

Por fim, investigamos as contradições políticas, econômicas, sociais e culturais sobre a Educação do Campo desde a gênese da modernização conservadora até contemporaneidade, pois a luta pelo *direito a estar na escola e o direito a aprender na escola* é nossa militância, e acreditamos que educar é formar o ser humano para a vida, para a ação subjetivamente significativa na sociedade, para a felicidade e para a cidadania, por meio da Paideia do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos filosóficos do conservadorismo no contexto histórico da modernidade, contextualizamos as bases políticas e econômicas da modernização conservadora desde a sua origem até os dias de hoje, mostrando as contradições entre o conservadorismo na política e o liberalismo na economia, por meio da análise da obra o *Manual do Agricultor Brasileiro*, e apresentamos a nossa luta pela educação enquanto direito e humanização.

Concluimos que o *Manual do agricultor Brasileiro* de Calos Augusto Taunay se constrói por meio do referencial da modernização conservadora, uma vez que aponta a direção para o progresso da agricultura brasileira, sustentado na matriz empírico-analítica, como forma de superar o atraso da produção agrícola brasileira do século XIX, através da educação científica como projeto econômico. Porém, esta estrutura da modernização conservadora proposta por Taunay se mantém de forma hegemônica com pressupostos filosóficos e bases políticas da educação agrícola no Brasil do século XXI, devido ao estigma escravocrata da educação brasileira, que atende a lógica do mercado.

Mostramos como os movimentos sociais articularam a resistência educacional ao longo da segunda metade do século XX, por meio da educação agrária, sobretudo pela proposta do MST. O MST aponta que é fundamental a educação para a formação da classe trabalhadora, cujas pessoas possam ter condições objetivas para a produção material e para a participar da vida pública de forma democrática, a partir dos princípios filosóficos crítico-dialético. Para o MST, a educação democrática deve contar com os educadores, professores e toda a comunidade na gestão da escola, por meio da tomada de decisões, da avaliação das ações e pela autocrítica do movimento.

Assim, investigamos os pressupostos filosóficos que orientam duas grandes matrizes educacionais ligadas ao mundo rural: a matriz da educação agrícola e agrária. A primeira de base racionalista e empirista, e de caráter elitista e excludente, pois conserva o direito à terra como forma de poder, enquanto a segunda se estrutura por meio do marxismo, luta pela educação crítica e integral para que a terra seja direito de todos os sujeitos do campo.

Descrevemos os pressupostos filosóficos que se constituíram no contexto histórico da modernidade, como: racionalismo, empirismo, iluminismo, positivismo e socialismo. Demarcamos a origem e as transformações da categoria de modernização conservadora no mundo e no Brasil. Percorremos os marcos históricos da educação brasileira, destacando as

transformações políticas e legais e a permanência da educação elitista e excludente até os dias de hoje, para assim contextualizar a origem da educação agrícola no Brasil e as concepções pedagógicas da educação agrícola no século XIX a partir da categoria da modernização conservadora.

Logo, podemos afirmar que *Manual do Agricultor Brasileiro* se baseia nos princípios filosóficos iluministas, o qual concebe a ciência empírico-analítica como a teoria para promover o processo civilizatório em relação à “barbárie”, através do acesso à modernização, ao racionalismo, ao idealismo, à liberdade, às ciências, quando afirma que o “cidadão” formado dentro dos princípios do iluminismo será capacitado para dirigir o estabelecimento agrícola, bem como ocupar com honra o cargo do Estado e servir ao exército brasileiro. Portanto, fica evidente que Taunay propõe uma educação para a classe dirigente, e que essa concepção organiza a formação dos agrônomos no Brasil contemporâneo, o qual o Ministério da Agricultura e membros das bancadas ruralista são ocupadas por pessoas que tem essa formação elitista e excludente.

Investigamos as contradições políticas, econômicas, sociais e culturais sobre a Educação do Campo desde a gênese da modernização conservadora até contemporaneidade, pois a luta pelo *direito a estar na escola e o direito a aprender na escola* é nossa militância, e acreditamos que educar é formar o ser humano para a vida, para a ação subjetivamente significativa na sociedade, para a felicidade e para a cidadania, por meio da Paideia do campo.

No primeiro capítulo analisamos as contradições entre a origem do discurso do conservadorismo na Europa no contexto histórico da modernidade. Essa avaliação nos ajudou a investigar a gênese do discurso sobre a modernização conservadora no Brasil no século XIX, para assim detectarmos os motivos pelos quais esse discurso se torna hegemônico na educação agrícola brasileira atual.

No segundo capítulo investigamos a história da educação do campo no Brasil, destacamos os seus marcos históricos, para assim compreendermos as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas ao longo do tempo. Dessa forma, dividimos a nossa análise em período do Brasil Colônia (1500-1822), Brasil Império (1822-1889), Primeira República (1889-1930), Era Vargas (1930-1945), Período Democrático (1945-1964), Ditadura Militar (1964-1985), e Período de democratização (1985-2016).

No terceiro capítulo, pesquisamos o discurso sobre a modernização conservadora brasileira, por meio da análise do *Manual do Agricultor Brasileiro* de Carlos Augusto Taunay, produzida em meados do século XIX, pois trata-se de um marco histórico e bibliográfico, uma

vez que apresenta as premissas filosóficas e as matrizes políticas para a hegemonia de tal discurso sobre a educação do campo brasileiro contemporâneo, antes da institucionalização da educação agrária/campo no Brasil.

No quarto capítulo investigamos como o discurso modernizador conservador está presente na educação sobre o campo brasileiro, levando em consideração à dialética entre a educação agrícola, ligada à hegemonia política e econômica, portanto, de matriz conservadora, e a educação agrária, relacionada aos movimentos sociais, ligados a luta pela contra hegemonia.

No quinto capítulo, fizemos uma análise sobre as matrizes políticas ligadas educação brasileira, delineando a sua formação histórica até os dias de hoje, para assim recuperarmos a educação do campo como uma luta pela terra, pela cidadania, pelos direitos humanos, por meio do conceito da Paideia.

Por fim, investigamos as matrizes políticas e os pressupostos filosóficos presentes no discurso de Taunay que estão atualmente adaptados às práticas políticas e econômicas do Brasil do século XXI, pois a modernização técnico-científico de produção e as relações de trabalho, não conseguiram mudar a estrutura arcaica da sociedade civil brasileira, conservando o estigma escravocrata presente na educação agrícola brasileira, através da modernização conservadora.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. O. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do Campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI.** Campinas -SP, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CARVALHO, J. M. **A Construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de Sombras: a política imperial.** 2ºed.rev. Rio de Janeiro: Editora URFRJ, Relume Dumará, 1996.
- CASTRO, C. **A proclamação da República.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000.
- CHAUÍ, M. S. **O que é Ideologia.** 4º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- COSTA, E. V. **Da senzala à Colônia.** 3º. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Da Monarquia à República: momentos decisivos/Emília Viotti da Costa.** - 7º. ed.- São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- DALMAZ, D. S.S.; HIDALGO, A. M.; NUNES, C. A. **A proposta de desenvolvimento rural e de Educação da FAO nos anos de 1950 e na atualidade: forjando consenso como disfarce social.** Educação em Revista. Belo Horizonte, 2018.
- DEL PRIOE, M.; VENÂNCIO, R. **Uma História da vida rural no Brasil.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- FAUSTO, B. **História do Brasil.** 12º ed. 2º reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- FAVARO, N. A. L. G. A educação do campo no âmbito das lutas de classe. In: MELO, A.; HIDALGO, A.; SAPELLI, M. L. S. (org.). **Terra e Educação.** Guarapuava: ed. Da Unicentro, 2014, pp. 117-145.
- FAZENDA, I. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 3º ed, São Paulo: Cortez, 1994.
- FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1966.
- FERREIRA JUNIOR, A. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX.** São Carlos: EdUSFCar, 2010.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó-SC: Argos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó-SC: Argos, 2013.

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

GORENDER, J. **A revolução burguesa**. Editora brasiliense, São Paulo, 1982.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAMMEL, A. C; ANDREETA, R. Apresentação. In: MELO, A.; HIDALGO, A.; SAPELLI, M. L. S. (org.). **Terra e Educação**. Guarapuava: ed. Da Unicentro, 2014, pp. 7-10.

HOBSBAWM, E. J. **A Era das Revoluções 1798-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JANATA, N. E. Rio Bonito do Iguaçu, assentamento Marcos Freire, Colégio Estadual Iraci Salete Strozak: histórias de uma mesma história. In: MELO, A.; HIDALGO, A.; SAPELLI, M. L. S. (org.). **Terra e Educação**. Guarapuava: ed. Da Unicentro, 2014, pp. 11-81.

KAUTSKI, K. **A questão agrária**. São Paulo: Proposta Editorial, 3ª edição, 1980.

KURY, L. B. **Entre a Utopia e o Pragmatismo: A história Natural no Iluminismo Tardio**. In: Soares, Luiz Carlos (org.) *Da Revolução Científica a Big (Business) Science*. São Paulo: Hucitec; Niterói: EdUFF, 2001. pp.105-153.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURENÇO, F. A. **Agricultura ilustrada: liberalismo e escravismo nas origens da questão agrária brasileira**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, (1996). **Caderno de Educação**, Porto Alegre, nº 8.

MANACORDA, M. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 12.ed – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

MELO, A.; HIDALGO, A.; SAPELLI, M. L. S. (org.). **Terra e Educação**. Guarapuava: ed. Da Unicentro, 2014, pp. 117-145.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MICELI, P. **As revoluções burguesas**. São Paulo: Atual, 1994.

MINTO, L. W. **A Educação da Miséria: Particularidade Capitalista e Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2014.

MOLINA, R. S. **Agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985)**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências-1881 a 1903**. Campinas, SP, 2011.

MOREIRA, R. **O Movimento operário e a questão cidade/campo no Brasil: estudo sobre sociedade e espaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

NOSELLA, P. **A Modernização da Produção e da Escola no Brasil - o estigma da relação escravocrata**. in 15ª Reunião Anual da ANPED, 1992, Caxambu, Nº 5. Porto Alegre, 1993, p. 157-186.

NUNES, César A. **Educação, docência e memória: Desa(fios) para a formação de professores**. Campinas: Librum Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ide, ensinaí a todos: os 500 anos da pedagogia luterana (1517-2017)**. Porto Alegre: Concórdia, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sobre os métodos de pesquisa nas ciências da educação: prolegômenos referenciais e propostas curriculares**. Campinas: Unicamp, 2016.

NUNES, C. A; POLLI, J. R. **Educação, Humanização e Cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora**. Jundiaí-SP: Editora In House e Editora Brasília (coedição), 2018.

OLIVEIRA, F. **Origens e Estigmas da Cultura Brasileira**. São Paulo: Cadernos de Cultura, 1984.

PAOLI, N. J. **Ideologia e hegemonia: as condições de produção de educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

PERECIN, M. T. G. **Os passos do Saber: a Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PIRES, M. J. S; RAMOS, P. **O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil**. *Revista econômica do Nordeste*, v. 40, n. 3, p. 411-424, 2009.

POLLI, J. R.; VARES, S. F. (org.). **Democracia em tempos de conservadorismo**. Jundiaí-SP: Editora In House, 2016.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SANTOS, F. R. A modernização conservadora: dilemas de nossa existência. In: POLLI, J. R.; VARES, S. F. (org.). **Democracia em tempos de conservadorismo**. Jundiaí-SP: Editora In House, 2016, pp. 79-97.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 41°. Ed. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI FILHO, H. O desenvolvimento do conservadorismo no Brasil. In: POLLI, J. R.; VARES, S. F. (org.). **Democracia em tempos de conservadorismo**. Jundiaí-SP: Editora In House, 2016, pp. 211-235.

SILVA, J. G. **O que é questão agrária no Brasil**. São Paulo: brasiliense, 1984.

TAUNAY, Carlos Augusto. **Manual do agricultor brasileiro**; organização Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TAUNAY, Carlos Augusto. **Manual do agricultor brasileiro**, obra indispensável a todo o Senhor de Engenho, Fazendeiro e Lavrador. Rio de Janeiro, 1839.

VARES, S. F. A origem do conservadorismo. In: POLLI, J. R.; VARES, S. F. (org.). **Democracia em tempos de conservadorismo**. Jundiaí-SP: Editora In House, 2016, pp. 13-24.

VENDRAMINI, C. R.; SAPELLI, M. L. Educação do campo: uma particularidade na universalidade. In: MELO, A.; HIDALGO, A.; SAPELLI, M. L. S. (org.). **Terra e Educação**. Guarapuava: ed. Da Unicentro, 2014, pp. 83-115.

VIEIRA, Paulo Eduardo. **O Manual do Agricultor Brasileiro: as contradições do projeto político e econômico de Carlos Augusto Taunay**. Dissertação (especialização), Centro Universitário Barão de Mauá, 2009.

\_\_\_\_\_. **A gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica**. *Filosofia E Educação*, 10(1), 166-183, 2018.

\_\_\_\_\_. Educação e direitos humanos: a educação do campo no Brasil como forma de luta pela cidadania. In: NUNES, C. A.; POLLI, J. R. (org.). **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí-SP: Edições Brasil/Editora Fibra/Editora Brasília, 2019, pp. 431-437.

## ANEXOS

Quadro 1: Contexto histórico brasileiro e a educação do Campo.

## Período – 1889/1945

| Contexto histórico brasileiro                                                                                                                                                                                                          | Educação do campo                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1888 – ‘fim’ da escravidão negra e necessidade da força de trabalho mais qualificada;                                                                                                                                                  | Não se preocupou em desenvolver uma política educacional destinada à escolarização do/no campo.                                                                                                                                                                          |
| 1893-1897 – Revolta de Canudos (BA/Antonio Conselheiro);                                                                                                                                                                               | A preocupação com a escolarização do/no campo se deu devido ao processo migratório de 1910/1920, com o objetivo de promover a fixação do homem no campo (“ruralismo pedagógico”).                                                                                        |
| 1897 – Nasce lampião (1916 a 1921) tornou-se cangaceiro; morto em 1938);                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1906 – Criação da Confederação Operária Brasileira (Primeira Central Geral dos Sindicatos);                                                                                                                                            | Pareceres de Rui Barbosa enfatizavam a Educação para o trabalho, inclusive no campo e sugeria abertura de escolas agrícolas.                                                                                                                                             |
| 1912-1930 – Guerra do Contestado (SC/PR, Monge José Maria);                                                                                                                                                                            | 1900 – 65,3% da população brasileira era analfabeta;                                                                                                                                                                                                                     |
| 1914-1918 – Primeira Guerra Mundial;                                                                                                                                                                                                   | 1920 – 69,9% da população brasileira era analfabeta;                                                                                                                                                                                                                     |
| 1917 – Revolução Russa.                                                                                                                                                                                                                | 1932 – Movimento dos Pioneiros da Educação;                                                                                                                                                                                                                              |
| 1922 – Semana de Arte Moderna;                                                                                                                                                                                                         | 1934 – A Constituição deste ano, art. 156 prevê que 25% do orçamento da Educação deve ser para as escolas rurais;                                                                                                                                                        |
| 1922 – Criação do Partido Comunista;                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1922 – Movimento Tenentista; política café com leite;                                                                                                                                                                                  | 1937 – Criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de difusão ideológica, disciplina e civismo. Construção da identidade nacional (no campo estava a maioria dos imigrantes);                                                                        |
| Até anos 30 – monocultura de exportação;                                                                                                                                                                                               | Gustavo Capanema estipulou para o campo uma educação voltada à capacitação profissional.                                                                                                                                                                                 |
| 30-45 – Getúlio Vargas – 37-45 – (ditadura);                                                                                                                                                                                           | 1940 – 56,2% da população brasileira era analfabeta (15 anos ou mais);                                                                                                                                                                                                   |
| Criação das primeiras empresas estatais (Companhia Siderúrgica Nacional, Companhia Vale do Rio Doce, Companhia hidrelétrica São Francisco, Companhia Álcalis).                                                                         | Após 1930 o Ministério da Agricultura, do governo Vargas, promoveu colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo e o crédito agrícola e cursos de aprendizado agrícola;                                                            |
| 1935 – Aliança Nacional Libertadora (ANL) – Organização política de âmbito nacional fundada oficialmente em março de 1935, com o objetivo de combater o fascismo e o imperialismo, ligada ao Movimento Tenentista, fechada por Vargas; | 1942 – Oitavo Congresso Brasileiro de Educação promovido pela Associação Brasileira de Educação que indicou como necessidade: uma escola que engrandecesse as atividades do campo e da lavoura; que promovesse o ajustamento ao ambiente regional onde o educando vivia. |
| 1939 – Segunda Guerra Mundial;                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Revolução de 30 – põe fim a política café com leite, confronto entre o Partido Republicano e o Liberal, enfrentamento da crise de 1929, processo de urbanização e industrialização crescem.                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1940 – Instituição da CLT;                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                                                         |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 1940 – 1,5% das propriedades ocupavam 48% das terras e 86% dos estabelecimentos ocupava 19% das terras. |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

### Período – 1945/1964

| Contexto histórico brasileiro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Educação do campo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1945 – Grande êxodo rural, a Constituição de 1946 permitia que 10.000 hectares de terra devoluta fossem vendidos e com a autorização do Senado a área poderia ser ainda maior;</p> <p>1948 – criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) mais tarde denominada EMATER;</p> <p>1950 – 65% da população residia no campo;</p> <p>Getúlio Vargas volta ao poder em 1951 (1954 suicida-se);</p> <p>1953 – Estado: monopólio da pesquisa e exploração do petróleo brasileiro;</p> <p>1954 a 1964 – criação de três grandes organizações: Em 1954, a ULTAB (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil); no início da década de 1950, as Ligas Camponesas e no final da década de 50, o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem-terra);</p> <p>1956 a 1961 – Juscelino Kubitschek – abertura ao capital estrangeiro;</p> <p>1957 a 1962 – Conflitos na luta pela terra na região de Pato Branco, Francisco Beltrão, Capanema e Santo Antônio (todos no Paraná);</p> <p>1959 – Revolução Cubana;<br/>Janeiro a Agosto de 1961 – governo Jânio Quadros.</p> <p>1961 a 1964 – João Goulart que foi deposto em 1964;</p> <p>1960 – GINI (parâmetro internacional usado para medir a desigualdade de distribuição de renda entre os países, vai de 0 a 1) era 0,731 (BR);</p> <p>1963 – Primeira Convenção Brasileira de Sindicatos de Trabalhadores Rurais (em Natal/RN);</p> <p>1963 – Criação da Contag (Confederação dos trabalhadores na Agricultura);</p> | <p>Década de 1940 – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) – resultado de acordo entre o governo brasileiro e estadunidense. A Comissão propôs três programas para a Educação Rural: Centro de Treinamento; Semanas Ruralistas e Clubes Agrícolas;</p> <p>1947 – Campanha de Educação de Adultos, em projetos como ‘Missões rurais de educação de adultos’ (essas começaram em 1950);</p> <p>1950 – Criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e de Serviço Social Rural (SSR);</p> <p>1956 – Criação da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR) – resultado entre o presidente Juscelino Kubitschek e Nelson Rockefeller da Fundação Rockefeller – com o objetivo de promover educação informal para o campo, combater a revolução comunista; fixação do homem no campo e aumento da produção rural;</p> <p>NA LDB 4024/61 houve omissão em relação à educação do/no campo.</p> <p>A esquerda criou Centro Populares de Cultura, mais tarde Movimentos de Educação de Base, relacionados à luta pela Reforma Agrária. Referência: metodologia de Paulo Freire.</p> <p>1960 – Novos convênios com os Estados Unidos, Projeto Aliança para o Progresso (impedir que a revolução revolucionária cubana se alastrasse na América Latina);</p> <p>1950 – 50% da população brasileira era analfabeta.</p> <p>1960 – 39,5% da população brasileira era analfabeta;</p> <p>1961 – de cada 1000 alunos que ingressavam na escola, apenas 56 chegavam ao Ensino Superior;</p> <p>Em 1964 – 75,03% (de 7 a 11 anos) e 73,07% (12 a 14 anos) das pessoas do campo estavam fora da escola, enquanto que 24,96% (7 a 11 anos) e</p> |

|                                                                                    |                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 01/04/1964 – Golpe Militar;<br><br>1966 – existência de dois partidos ARENA e MDB. | 26,92% (12 a 14 anos) das pessoas da cidade estavam fora da escola. |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|

### Período – 1964/1984

| Contexto histórico brasileiro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Educação do campo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1960 a 1981 – a dívida externa cresceu de 3 para 61 bilhões de dólares;</p> <p>1963 – Estatuto do Trabalhador;</p> <p>1964 – Estatuto da Terra (Lei 4504);</p> <p>66 a 84 – colonização da Amazônia Legal;</p> <p>1970 a 80 – aumento significativo do trabalho assalariado no campo (BR);</p> <p>1970 – GINI era 0,858 (BR)</p> <p>1970 – 45% da população vivia no campo;</p> <p>1975 – GINI era de 0,867 (BR).</p> <p>Para substituir a Reforma Agrária, o governo lançou vários programas especiais de desenvolvimento regional (PIN – Programa de Integração Nacional em 1970; PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terras e de estímulos à agroindústria do Norte e Nordeste, em 1971; POLOMAZÔNIA – Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia em 1974; PROVALE – Programa Espacial para o Vale do São Francisco em 1972; POLONORDESTE Programa de desenvolvimento das áreas integradas do Nordeste, em 1974).</p> <p>1971 – criação da FUNRURAL (órgão da Previdência voltado para o campo).</p> <p>1975 – Comissão da Pastoral da Terra;</p> <p>1975 – Início de inúmeras mobilizações coordenadas pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo/SP;</p> <p>1975 – Itaipu desapropriou 12 mil famílias no oeste do Paraná;</p> <p>1974 a 1979 – governo Geisel;</p> | <p>66 e 67 – dois acordos MEC/USAID (Ministério da Educação/ United States Agency for International Development) específicos para o campo: 4/5/1966 Acordo do Ministério da Agricultura/ CONTAP (Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso e USAID – de cooperação para treinamentos de técnicos rurais e 27/11/1967. Acordo MEC/USAID de cooperação para a continuidade do 1º acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais.</p> <p>Tanto no Plano decenal de desenvolvimento econômico e social com a Lei 5692/71 e os acordos MEC/USAID tinham como objetivo o treinamento técnico rural para o mercado de trabalho.</p> <p>1968 – taxa de aprovação no ensino primário na zona urbana era de 71,57% e na zona rural era de 51,02%;</p> <p>Década de 70 – municipalização da educação do/no campo;</p> <p>Projeto EDURURAL (80/85), financiado pelo BM para ampliar a escolaridade do nordestino (amenizar as tensões sociais provocadas pela pobreza);</p> <p>MOBRAL também atendia agrupamentos do campo por meio PRODAC.</p> <p>(Programação Diversificada de Ação Comunitária);</p> <p>1970 – 33,1% da população brasileira era analfabeta (15 anos ou mais);</p> <p>Conselho Federal de Educação, a partir da Lei 5692/71, estabelece para os cursos técnicos do setor primário 2.900 horas (pelos menos de conteúdo profissionalizante) e sugere para a formação profissional (1º e 2º Graus) as seguintes disciplinas: agricultura, pesca, criação de animais, produtos agrícolas e animais, mecanização da agricultura, economia doméstica rural e outros.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1979 – 600 mil famílias ocuparam a Gleba Macali em Ronda Alta/RS com apoio da CPT e 170 mil famílias a fazenda Brilhante, no mesmo município.</p> <p>1980 – Criação do Ministério Extraordinário para assuntos fundiários (MEAF);</p> <p>1980 – 3000 pessoas ocuparam a Encruzilhada Natalino entre duas cidades de Ronda Alta, Sarandi Passo Fundo/RS e conquistaram Assentamento em 1983 para 700 famílias.</p> <p>1981 – Criado o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO);</p> <p>1982 – Primeira ocupação no Paraná pelos sem terra (Fazenda Anoni em Marmeleiro);</p> <p>1979 a 1985 – Governo Figueiredo (famosa campanha de financiamento para os agricultores com o lema ‘Plante que o João garante’).</p> <p>1982 – 1983 – constituição de quatro importantes movimentos de luta pela terra no Paraná: MASTES (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná); MASTEN (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná); MASTRECO (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro Oeste do Paraná); MASTEL (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná);</p> <p>1983 – Inflação chegou a 239%;</p> <p>1983 – Criação da CUT (Central Única dos Trabalhadores);</p> <p>1984 – Criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Cascavel) e em 1985 – I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;</p> <p>Anos de 1980 foi criado o Movimento de Mulheres Camponesas.</p> | <p>1975 a 1979 – II Plano Setorial de Educação (um dos objetivos era criar condições para o desenvolvimento de programas de educação no meio rural);</p> <p>1976 – criação do SENAR (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural);</p> <p>1980 – III Plano Setorial de Educação;</p> <p>80 a 83 – ISAE fez estudo “Trabalho Rural e Alternativa Metodológica e Educacional”</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Período – 1985/1996

| Contexto histórico brasileiro                                                                                                                           | Educação do campo                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1985 – Eleição direta – Tancredo vence, mas morre antes de assumir. Sarney assume;</p> <p>1985 – Plano Nacional de Reforma Agrária (10/10/1985);</p> | <p>1987 – Criação do setor de Educação do MST;</p> <p>Organização de uma proposta de educação para as escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra;</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1985 – criação da UDR (União Democrática Ruralista);</p> <p>1985 – Criado o Ministério de Reforma Agrária e Desenvolvimento (MIRAD);</p> <p>1985 – 26% da população vivia no campo;</p> <p>1985 – 1º Congresso Nacional dos Sem Terra ('Ocupação é a única solução);</p> <p>1985 – propriedades com menos de 10 hectares representavam 52,9% dos estabelecimentos e ocupavam 2,6% da área e em 1995 representam 50% ocupando apenas 2% da área; enquanto isso, em 1985, as propriedades com mais de 1000 hectares representavam 0,9% dos estabelecimentos e ocupavam 43,7% da área e, em 1995, passam a representar 1% dos estabelecimento ocupando de 45% da área;</p> <p>1986 – Plano Cruzado;</p> <p>1986 – Criada a CGT (Central dos Trabalhadores);</p> <p>1987 – Plano Bresser;</p> <p>1988 – Promulgado a Constituição Federal que art. 5, definia que a propriedade privada deveria cumprir sua função social, caso contrário seria desapropriada;</p> <p>22/12/1988 – Assassinato seringueiro militante Chico Mendes;</p> <p>1987, 88, e 89 – três super safras na agricultura;</p> <p>1988 – Maiores latifúndios situados na Amazônia (maior deles Manasa SA com 4.140.767 ha);</p> <p>1989 – Plano Verão;</p> <p>1990 – 2º Congresso Nacional dos Sem Terra;</p> <p>1990 – Collor de Mello lançou o Programa Terra Brasil;</p> <p>1992 – Fundada a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda (CONCRAB);</p> <p>1992-1994 – governo Itamar Franco;</p> <p>1991 – 6º Encontro nacional do MST;</p> <p>1993 – Lei 8629 - Lei Agrária que regulamenta desapropriação de terra para a Reforma Agrária;</p> <p>1994 – Plano Real;</p> <p>1995 – 3º Congresso Nacional dos Sem Terra;</p> | <p>1990 – Conferência Mundial da Educação para todos (Um compromisso para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres, os meninos, as meninas de rua os trabalhadores, as populações da periferia urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minoria étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados, os deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais);</p> <p>1993 – Plano Decenal de Educação para todos (2-Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento [...] e – diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais).</p> <p>1995 – MST recebe prêmio da UNICEF pela proposta de Educação;</p> <p>LDB 9394/96: Art 20 – aponta para a necessidade de calendário escolar próprio, adaptações curriculares e estruturais para atender as necessidades do campo;</p> <p>1996 – Publicação do caderno 8 do MST com os princípios filosóficos e pedagógicos.</p> <p>1996 - Criação das primeiras escolas itinerantes do Brasil, no Rio Grande do Sul por meio do Parecer 1313 do CEE/RS.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>1995 – Massacre de Corumbiara (RO) (morreram dois policiais e nove Sem Terra);</p> <p>1995 – Criação do Iterra (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) em Veranópolis/RS;</p> <p>1996 – Massacre de El Dorado dos Carajás (PA) (195 Sem Terra mortos);</p> <p>1995 – Lema do MST era “Reforma Agrária, luta de todos!”</p> <p>1995 – 1998 – governo Fernando Henrique Cardoso;</p> <p>1996 – 3000 famílias ocuparam a Fazenda Giacometti Marodin (Rio Bonito do Iguazu/PR) que tinha 83 mil há.</p> |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

**Período – 1997 aos dias atuais.**

| <b>Contexto histórico brasileiro</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Educação do campo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1997 – Marcha Nacional por Terra, Emprego e Justiça com a participação de 100 mil pessoas;</p> <p>1998 – criação do Banco da Terra (Programa Célula da Terra – lançado em 1997) – apoio financeiro do Banco Mundial;</p> <p>1998 – Foram eleitos 89 deputados ligados à UDR (antes 117);</p> <p>2001 – MST realiza aliança com Movimentos que compõem a Via Campesina (MPA, ANMTR, CPT, MAB, PJR, FEAB, SINPAF);</p> <p>1999 a 2002 – governo Fernando Henrique Cardoso;</p> <p>No governo FHC havia três linhas de financiamento para a agricultura: Cédula da Terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário de Combate à pobreza.</p> <p>No governo Lula passaram a ser: Combate à pobreza, Nossa primeira Terra e Consolidação da Agricultura Familiar;</p> <p>2003 – governo federal adota medida provisória 131 que libera comercialização de transgênicos;</p> <p>2003 – Movimentos Sociais escrevem a Carta da Terra;</p> <p>2003 a 2010 – governo Luiz Inácio Lula da Silva;</p> | <p>Movimentos sociais recolocam a discussão sobre a educação do Campo e promovem o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA);</p> <p>1997 – Escola Ativa (inspirada na Colômbia – Escuela Nueva) – formação de professores de classes multisseriadas;</p> <p>Ministério de Desenvolvimento Agrário criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – para escolarização dos Assentados que, em 2001, passa a ser incorporado INCRA;</p> <p>1998 – Criação do primeiro curso de Pedagogia da Terra (Unijuí/RS);</p> <p>Luziânia (GO) – I Conferência Nacional por um Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Unicef, UNESCO, CNBB e UnB (1998);</p> <p>1999 – criada a Pedagogia da Terra no Mato Grosso e no Espírito Santo;</p> <p>Plano Nacional de Educação (2001);</p> <p>Meta 13- Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e</p> |

|                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2003 – propriedades com menos de 10 há ocupavam 1,8% da área com 1.338.711 imóveis e as com mais de 1000 há, ocupavam 43,8% com 69.123 propriedades.</p> | <p>da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável;</p> <p>Objetivo/meta 15 – Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas de aprendizagem do alunos;</p> <p>Objetivo/meta 16 – Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escola de, pelo menos, quatro séries completas;</p> <p>Objetivo/meta 17 – Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor;</p> <p>Objetivo/meta 25 – Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio;</p> <p>No Plano, nos itens de Ensino Médio e Ensino Superior não há referência à especificidade das escolas do campo. No item referente à Educação de Jovens e Adultos há uma preocupação em relação ao analfabetismo;</p> <p>Aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo pela CNE (2002);</p> <p>Criação das escolas itinerantes do Paraná (2003);</p> <p>2005 – Tentativa de criar um Comitê Estadual de Educação do Campo no Paraná;</p> <p>Em 2006 – criação do FUNDEB diferenciado;</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: O quadro foi elaborado com base Leite, 1999; Romanelli, 1978; Morisawa, 2001, Brasil, 2001; Campos, 1999; Calazans, 1993; Germer, 2002; Souza, 2008; Taffarel, 2009, Camini, 2009; Ribeiro, 2010; Conde, 2004.