

Conhecimento e formação na educação agrícola e na educação do campo

SAULO DE AZEVEDO FREIRE

PETER MICHAEL ROSSET

RESUMO: Analisamos a influência de modernização agrícola na elaboração de itinerários educacionais específicos no Brasil, reforçando a influência inicial das Ciências Agrárias nessa articulação. Tecemos reflexões sobre aspectos emblemáticos da questão agrária brasileira e suas manifestações na construção dessas propostas pedagógicas. A metodologia combina análise de documentos legislativos e revisão bibliográfica, evidenciando tensões entre a *educação agrícola* hegemônica, e propostas críticas oriundas dos movimentos sociais ao elaborarem uma *educação do campo*.

PALAVRAS-CHAVE: Questão Agrária. Modernização Agrícola. Ensino Agrícola. Educação do Campo.



Knowledge and formation in agricultural education and educação do campo

SAULO DE AZEVEDO FREIRE

Doutor em Sociologia pela UECE.
Docente do Instituto Federal da Paraíba.
E-mail: saulodeazevedo@gmail.com

PETER MICHAEL ROSSET

Adjunct Professor, Social Research Institute (CUSRI), Chulalongkorn University, Tailândia. Professor do PPGS-UECE e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, UNESP. Nível Emérito, SNI/CONACYT, México. Bolsa Produtividade PQ-C/ CNPq.
E-mail: rosset@globalalternatives.org

ABSTRACT: We analyze the influence of the agricultural modernization on the development of specific educational pathways in Brazil, highlighting the initial influence of Agricultural Sciences in this articulation. We reflect on emblematic aspects of the Brazilian agrarian question and their manifestations in the construction of these pedagogical proposals. The methodology combines the analysis of legislative documents and a literature review, revealing tensions between hegemonic models of *agricultural education* and critical proposals arising from social movements in elaboration of *educação do campo*.

KEYWORDS: Agrarian Question. Agricultural Modernization. Agricultural Education. Educação do Campo.

RECEBIDO: 08/09/2025

APROVADO: 11/12/2025

1 Introdução

Uma característica emblemática que podemos perceber a partir da análise da questão agrária na América Latina é que os grilhões da exploração colonial no desenvolvimento de uma agricultura baseada no latifúndio, na monocultura e na apropriação da natureza como recurso para o desenvolvimento econômico, estiveram sempre pautados na satisfação dos interesses de outrem. Os territórios e as populações locais foram atravessados por um contínuo processo de expropriação. Os agentes locais envolvidos nesses arranjos, somados ao enorme contingente de populações africanas escravizadas e trazidas para o continente na condição de mercadoria e mão de obra, tiveram suas histórias e seus modos de vida usurpados e invisibilizados pelo empreendimento colonial.

Os processos de emancipação política das colônias, sucedidos pela instalação de regimes republicanos, conferiram aos povos originários do continente e aos afrodescendentes, de forma lenta e desigual, a condição de sujeitos de direitos. Contudo, as garantias desses direitos, bem como da manutenção de seus estilos de vida particulares, nem sempre vieram acompanhadas de políticas estatais que assegurassem essa efetividade. O principal traço por meio do qual podemos confirmar essa percepção é que o acesso à terra, como elemento fundamental para a organização da vida dessas populações, continuou sendo alvo de vorazes disputas, ainda sob o controle das elites nacionais.

Outro aspecto a ser destacado é que o processo de modernização agrícola a partir de fins do século XIX desencadeou um movimento que conduziu à homogeneização dos conhecimentos e das técnicas relacionados aos manejos agrícolas sob a égide das Ciências Agrárias. Estas reivindicaram para si a autoridade sobre o saber agrícola e a primazia na proposição dos caminhos que levariam a uma maior eficiência produtiva, apresentando um modelo a ser replicado em diversos contextos. A estruturação de projetos educacionais que alicerçaram a produção desse novo tipo de conhecimento teve a ciência moderna como base paradigmática do saber e forneceu subsídios para a formação de pesquisadores, técnicos, extensionistas e outros agentes que passam a direcionar a produção agrícola. Essas novas dinâmicas de produção agrícola

e de produção do conhecimento sobre a agricultura acentuaram ainda mais os processos de espoliação das populações e dos territórios latino-americanos.

Devemos compreender ainda que as transformações técnicas aí identificadas não devem ser analisadas como um fim em si mesmo. Elas precisam ser enxergadas à luz dos processos políticos, científicos e econômicos em voga em um determinado período. Devemos ter em vista como os engendramentos operacionalizados a partir dos três âmbitos acima fomentam um projeto educacional específico para sua disseminação. Projeto esse, encarregado de forjar mentalidades alinhadas a esse tipo de manejo, respaldando socialmente a adoção das novas tecnologias e os produtos delas provenientes. O percurso analítico proposto nesse artigo objetiva lançar reflexões sobre as articulações entre as dinâmicas emergentes da agricultura moderna e suas repercussões para a consolidação de itinerários educacionais específicos que alicerçaram esses empreendimentos. Para tanto, propomos a tessitura de reflexões a partir das políticas e legislações educacionais específicas elaboradas para essa finalidade no contexto brasileiro.

Temos posto inicialmente um ideário de que uma etapa fundamental para a modernização da agricultura brasileira consistiria na consolidação de um processo de *difusionismo de tecnologias* emergentes advindas dos grandes centros produtivos. E que tomava o conhecimento oriundo das Ciências Agrárias, das Engenharias, da Biologia, entre outras ciências, como o saber orientador legítimo a ser difundido de forma homogênea em vários contextos produtivos. Não se trata aqui de negar em linhas gerais as contribuições advindas dessas áreas do saber para a agricultura. Mas de compreender como o processo de uniformização dos conhecimentos, das técnicas e dos manejos produtivos à sombra dessa racionalidade e dos interesses do capital agrícola internacional que expandia suas fronteiras entre o fim do século XIX e o início do século XX, desencadeou novos processos de exploração. E que a propositura por parte do Estado de modelos de educação/ensino agrícola específicos subsidiou sua efetivação.

É importante destacarmos que os modelos de educação agrícola que emergem nesse contexto são fomentados a partir de projetos

políticos e pedagógicos que buscam a legitimação dos modelos produtivos a serem agenciados. E que, nesse contexto, também vão surgir perspectivas de resistência e contraposição a esses modelos hegemônicos. É o que vamos observar com o processo de articulação dos movimentos sociais do campo no Brasil, em prol da elaboração de políticas educacionais específicas que, de fato, contemplem as demandas das populações rurais no país. Uma busca pela construção de uma *educação do campo*, cujos princípios orientadores considerem as dinâmicas territoriais, socioculturais e produtivas das populações envolvidas nos processos educativos. E que posteriormente incorpora as abordagens de uma educação em agroecologia como princípio epistemológico e pedagógico.

Nesse sentido, propomos aqui que, para vislumbrarmos os elementos que estão no cerne dessas disputas pelos itinerários educacionais/formativos, precisamos identificar e refletir sobre: 1) Quem produz esses conhecimentos?; 2) Qual a substância desses conhecimentos?; 3) A quais interesses eles servem?; 4) Quais são os modelos educacionais através dos quais esses conhecimentos são articulados? Trilhar esse percurso reflexivo nos permite compreender a estreita relação entre os interesses dos grupos que disputam a proposição de determinados processos produtivos da agricultura e os tensionamentos junto ao Estado na elaboração de políticas educacionais específicas para a construção de itinerários formativos que atendam a essas demandas. Compreender esses eixos norteadores dos itinerários educacionais nos apresenta elementos que auxiliam a refletir sobre dinâmicas importantes da questão agrária no contexto brasileiro.

Para tanto, partimos da análise de uma série de documentos legislativos emblemáticos que orientaram a construção desses itinerários educativos no contexto brasileiro. Buscamos articular nossas análises para compreender esses processos a partir de um olhar teórico de autores situados *ao sul*, como Stavenhagen (2014). Aliado a isso, apresentamos uma revisão de literatura que nos ajuda a refletir sobre as bases através das quais esse tipo de conhecimento está alicerçado, reforçando uma estrutura de dominação que também é *epistêmica*, como nos mostra o diálogo com autoras como Shiva (2003) e Jacob (2016); e *pedagógica*, como

podemos ver nas reflexões de Mendonça (2010), Molina (2012) e Sobral (2009). Além disso, refletimos sobre concepções educativas de base popular que vão surgir com os enfrentamentos impulsionados pelas lutas dos movimentos sociais, e que fomentam o surgimento de uma educação do campo, como podemos refletir através do diálogo com Caldart (2012), Barbosa (2014) e Barbosa e Rosset (2017).

2 Os dilemas da produção do conhecimento sobre a agricultura em meio aos processos de modernização ocidental

Em um artigo intitulado *Sete teses equivocadas sobre a América Latina*, Stavenhagen (2014) propõe reflexões que nos ajudam a problematizar sobre como a narrativa do desenvolvimento atrelada à perspectiva da homogeneização eurocêntrica da história deturpou e alijou as particularidades históricas e culturais dos povos com quem a Europa manteve relações coloniais.¹ Na *segunda tese equivocada* apresentada, o autor reflete sobre a premissa de que “O progresso na América Latina só se realizaria mediante a difusão de produtos do industrialismo nas zonas atrasadas, arcaicas e tradicionais” (Stavenhagen, 2014, p. 162). O efeito da modernidade aparece aqui sob o discurso das benesses da industrialização e da urbanização dos territórios aliadas a ela. O “ser moderno” amplia também a possibilidade de circulação dos produtos industriais e estilos de vida compatíveis com aqueles existentes nas grandes metrópoles. Não é à toa que, segundo o autor, o estímulo para as mudanças ocorre dos centros urbanos em direção às áreas rurais, vistas como emblema do arcaico e do atraso.

Podemos perceber que essa perspectiva é o que fundamenta, por exemplo, os entusiastas da modernização agrícola através da difusão das novas técnicas e tecnologias produtivas como solução para o “atraso” das populações rurais e seus manejos agrícolas.

1 As sete teses apresentadas pelo autor nos fornecem elementos que, de diferentes formas, nos permitem discutir sobre as problemáticas aqui apontadas. Oportunamente, destaco um diálogo com a segunda tese apresentada pelo autor para iniciarmos essas reflexões.

Ao apontar o difusionismo como porta de entrada para a modernidade e o progresso através da adoção de técnicas, produtos e valores, essa abordagem deixa de compreender as contradições que esses processos fomentam nos contextos locais.

Uma das contradições indicadas por Stavenhagen (2014) em suas reflexões é que a difusão dos produtos e das técnicas modernas não implica necessariamente um desenvolvimento em termos de bem-estar social dessas regiões. Essa difusão não proporciona nenhuma mudança estrutural ou institucional que desencadeie uma melhoria na vida geral dessas populações. Ao contrário, esses processos provocam a destruição das bases produtivas locais e modificam as relações desses grupos sociais com a terra e a natureza ao atravessá-las com as técnicas modernas. Ao invés de produzir o progresso, o que se observa é o acentuamento de um atraso social e de uma pauperização concreta dessas regiões. Em países como os da América Latina, a produção do capital provoca uma descapitalização local, à medida que os insumos, a renda e o lucro gerados circulam em pequena proporção entre os contextos locais e fluem majoritariamente para os mercados internacionais. O produtor deixa de produzir insumos para sua subsistência e para a circulação local, passando a produzir para os mercados externos, para o abastecimento e a acumulação de capital de outros. Podemos problematizar, por exemplo, sobre os empreendimentos do agronegócio fortalecidos a partir da segunda metade do século XX, e sua difusão nos territórios latino-americanos. Muitas das empresas vinculadas a esse tipo de arranjo produtivo são de capital estrangeiro e produzem em terras latino-americanas *commodities* e capital para circulação nos mercados internacionais. Deixam os contextos locais com um rastro de mão de obra precarizada, trabalhadores adoecidos e territórios degradados.

A dinâmica da produção baseada na monocultura e na utilização intensiva de tecnologias provenientes do conhecimento científico que, no caso da agricultura, se consolidaram através da Revolução Verde, ocupa em primeira instância a mente, depois o solo. É o que nos mostra Shiva (2003), ao destacar que o sistema de saberes produzido pela ciência moderna se manifesta

também como um aparato de poder que legitima determinados conhecimentos, enquanto solapa outros. A *monocultura da mente*, segundo nos mostra a autora, produz um tipo de uniformidade que alinha não somente os saberes e as técnicas da agricultura àqueles produzidos pelas ciências, descartando a validade de conhecimentos e técnicas desenvolvidos por outros agentes históricos², como também cria uma lógica produtiva através da qual as safras parecem aumentar quando se elimina a diversidade dos gêneros produzidos. Ela destaca que acontece um processo de desaparecimento dos saberes locais a partir de seu contato com o saber ocidental, pois este faz questão de ignorá-los, de negar sua existência como uma via válida de compreensão e articulação do mundo. Segundo a autora, a forma como esse saber é gerado, estruturado, legitimado, e como transforma a natureza e as sociedades diversas, desencadeia e alicerça processos de dominação e desigualdade nos contextos locais.

O estabelecimento e a consolidação das Ciências Agrárias, da Economia Rural, da Engenharia, da Botânica, da Genética, entre outras, como matrizes que fundamentaram as diretrizes da agricultura moderna, orientaram também um novo tipo de racionalidade sobre as práticas agrícolas em geral. As transformações produtivas desencadeadas pela *Revolução Verde* estabeleceram os alicerces para que o *agronegócio* se efetivasse como o modelo produtivo hegemônico, colocando a agricultura a serviço das grandes corporações transnacionais, controlando não somente a produção de alimentos, como também a circulação dos agroquímicos, das sementes geneticamente modificadas, e as pesquisas científicas orientadas para atender aos interesses desse setor. É o que constatamos a partir das reflexões de Jacob (2016), ao analisar o contexto brasileiro e identificar que:

2 Povos indígenas, populações ribeirinhas, remanescentes quilombolas, pequenos agricultores e demais populações que tradicionalmente têm sua relação com a produção agrícola ou pequena atividade extrativista como atividades vitais de subsistência.

(...) o agronegócio tal qual se manifesta atualmente no Brasil tem raízes no colonialismo em sua perspectiva autoritária, predatória, violenta e excludente. O latifúndio, a monocultura, a ênfase na exportação de matéria-prima, a violência contra grupos que lutam pela terra e pelo território, a destruição dos ecossistemas, a liquidação de saberes tradicionais, o trabalho escravo, a produção extensiva, a simplificação do meio natural: são todos elementos constitutivos do atual modelo produtivo que, apesar de querer fazer-se crer moderno, reproduz o modelo colonial de exploração da terra, da natureza e dos povos (Jacob, 2016, p. 24).

Uma via que privilegia o conhecimento das ciências como o único saber legítimo, silenciando a pluralidade de saberes e práticas tradicionais atreladas aos modos de cultivo da terra (e de viver junto a terra) de diversos povos de forma tão violenta e eficiente, que fez com que eles mesmos se vissem como ignorantes, inferiores e improdutivo. Os próprios agentes locais se veem forçados a incorporar os conhecimentos e as técnicas da moderna agricultura com o intuito de serem contemplados por políticas governamentais e se inserirem nos mercados emergentes. Com isso, as próprias condições de existência de seus modelos produtivos e modos de vida particulares passam a ser constantemente ameaçados e solapados nos processos de apropriação e dominação engendrados pelas grandes corporações agrícolas transnacionais.

Nesse contexto, observamos como as Ciências Agrárias forneceram subsídios para um projeto formativo específico que respaldou, além da emergência dos novos tipos de arranjos produtivos, o surgimento dos novos agentes que irão operacionalizar a agricultura moderna. Os manejos da agricultura e da criação de animais passam a não serem mais aqueles ofícios cujo domínio encontra-se nas práticas e nos conhecimentos acumulados pelos agricultores camponeses. Configurando-se agora como uma habilitação técnica, amparada em pesquisas científicas e em projetos formativos de cursos em nível técnico e superior, como veremos a seguir.

3 A homogeneização da educação agrícola de base agrônômica no Brasil

O desenvolvimento científico ocidental promovido até o século XIX possibilitou uma série de experimentos ligados às atividades agrícolas, principalmente através das searas da Química e da Biologia, conforme nos mostram os estudos de Pereira (2012) e Hadich e Andrade (2021). Na Química, os estudos de Justus Von Liebig, desenvolveram um processo de experimentação da introdução de uma série de substâncias químicas no cultivo das plantas que favoreciam a aceleração de seu crescimento e o combate a pragas. A síntese da ureia (composto orgânico antes produzido apenas por seres vivos), desenvolvida em 1928 por Friedrich Wöhler, permitiu a ampliação de sua utilização como fertilizante nos solos. Na Biologia, as pesquisas em genética de Gregor Mendel se tornaram conhecidas por conseguir compreender o funcionamento, a transmissão e a separação de características particulares das plantas, o que permitiu, posteriormente, cruzá-las, produzindo novas variedades de vegetais. Com mudanças como essas, a adubação com base em matéria orgânica, que esteve presente na agricultura por séculos, foi sendo substituída pela adição de produtos químicos, e a seleção de variedades vegetais deixou de ser feita de forma manual e artesanal, para ser desenvolvida em laboratórios de pesquisa. A base da produção do conhecimento sobre a agricultura, que antes se processava em meio aos contextos práticos da produção, passou a ser desenvolvida e controlada por cientistas, em laboratórios e indústrias.

A Agronomia, desde o século XIX, esteve voltada para o desenvolvimento de pesquisas que produzissem o melhoramento genético das variedades vegetais, o aprimoramento das máquinas agrícolas, dos sistemas de irrigação, de adubação e de combate a pragas, a partir da introdução de substâncias químicas nos manejos. Nesse sentido, tanto suas produções técnicas quanto acadêmicas refletiam a busca por atingir melhorias nesses novos procedimentos agrícolas. Devemos compreender que os processos formativos peculiares à Agronomia refletem o paradigma científico vigente. Como apontam Lamar e Roach (2019):

(...) la educación científica reproduce la concepción de la ciencia dominante en el “paradigma” de la comunidad científica: en los libros de texto o manuales, así como en el trabajo de investigación experimental que los estudiantes realizan, en correspondencia con las definiciones y aplicaciones de los conceptos, teorías, y métodos que aprenden (Lamar; Roach, 2019, p. 856).

Os cursos formais de nível técnico e superior apresentaram-se como caminhos através dos quais os novos agentes operadores das técnicas modernas adquiririam os conhecimentos e a habilitação profissional para articular esses empreendimentos. Perceberemos, contudo, que a formação desses novos agentes profissionais da agricultura não contempla amplamente a formação dos agricultores, que outrora detinham os conhecimentos necessários à produção de alimentos. Eles não se tornaram os agentes protagonistas desse processo de formação para a modernização, e sim o técnico, o agrônomo, o engenheiro, advindos de diferentes estratos sociais.

No caso brasileiro, a escola e, principalmente, a universidade, até meados do século XX ainda se apresentavam como espaços pouco frequentados por membros das classes economicamente menos abastadas – negros, indígenas e populações do campo. Essas populações, abundantes nas zonas rurais do país, em sua maioria não circulavam nas salas de aula nem como público discente, nem como alvo das preocupações na produção do conhecimento. Isso se deve ao fato de que as universidades brasileiras se configuraram, ao longo do processo histórico, como espaço extremamente elitizado. Como esperar que a produção acadêmica refletisse ou resolvesse problemáticas vivenciadas por grupos sociais, como os apontados anteriormente, se esses grupos não eram partícipes desse processo de construção do conhecimento? Refletir sobre a marginalização desses grupos na produção do conhecimento (uma marginalização epistêmica), das técnicas e nos arranjos produtivos da agricultura moderna deve ser foco de problematização.

Através do decreto nº 5.957, de 23 de junho de 1875, tivemos a criação da primeira instituição *stricto sensu* de ensino e pesquisa

agropecuária do Brasil, o Imperial Instituto Baiano de Agricultura, em São Bento das Lages, no estado da Bahia (Brasil, 1875). Entre os anos de 1891 e 1899, foram inaugurados mais 05 cursos de Engenharia Agrônômica, distribuídos entre as regiões Sul e Sudeste.³ No campo do fomento às pesquisas científicas, observamos ainda a inauguração de instituições de pesquisa como o Instituto Agrônômico de Campinas (1897). O período entre o final do século XIX e início do século XX marca também a oferta de cursos primários, para formar “aprendizes agrícolas”, e de cursos técnicos agrícolas de nível secundário. Sobral (2009) aponta que o Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910, apresenta a primeira regulamentação para o ensino agrícola no Brasil (Brasil, 1910). Esse processo ocorreu dentro de um movimento de institucionalização da educação profissional que objetivava alinhar a mão de obra brasileira aos preceitos das modernas dinâmicas produtivas atendendo às demandas dos mercados internacionais no início do século XX.

A partir do Decreto nº 8.319 de 1910, o ensino agrícola passou a ser oferecido a partir de quatro modalidades/categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Ao analisarem os momentos iniciais do ensino agrícola no Brasil, as reflexões propostas por Molina (2012) e Sobral (2009) nos mostram que as diferenças entre os níveis educacionais oferecidos refletiam também diferenças no público-alvo desse ensino. Espelhavam um recorte das desigualdades de classe já existentes no país, que reforçava um elitismo marcante no acesso a certos níveis educacionais. Os cursos superiores e o ensino técnico objetivavam atender aos filhos das classes dominantes ou dos estratos sociais intermediários (classes médias), promovendo sua formação para atuar como administradores ou capatazes das fazendas. E a formação primária dos “aprendizes agrícolas” formava a mão de obra braçal racionalizada, dirigindo-se aos ex-escravizados e membros dos estratos sociais menos abastados.

3 Em Taquary, Porto Alegre e Pelotas, no Rio Grande do Sul; no Rio de Janeiro, capital; e em São Paulo e Piracicaba, no estado de São Paulo.

Os apontamentos de Mendonça (2010) nos mostram que a ação estatal brasileira assumiu um papel crucial para a implantação e difusão da educação agrícola no país. Tal medida corroborou para a preparação desse novo quadro de agentes especialistas da agricultura, ao mesmo tempo em que incidiu para a inserção do novo paradigma da agricultura moderna em território nacional. Foram estabelecidas as diretrizes e os mecanismos de disseminação dessas novas práticas, e reforçaram-se (através da reprodução desses conhecimentos), os mecanismos de controle não apenas sobre a produção, mas também sobre as populações rurais, vistas ainda naquele período como iletradas e ignorantes. Podemos perceber ainda que esse alinhamento do Estado no suporte aos novos processos da educação em prol da modernização agrícola exprime também a influência histórica das elites agrárias na acomodação dos processos decisórios da política estatal aos seus interesses (Mendonça, 2010).

O papel desempenhado pelas elites agrárias no estabelecimento das diretrizes da formação agrônômica, bem como na regulamentação de um campo de atuação específico para esses profissionais, nos revela um traço marcante em toda a historiografia brasileira. Ele diz a respeito à influência histórica daquele setor econômico (as elites agrárias), presente desde o período colonial, que perdurava até meados do século XX, período até aqui abordado. Evidencia sua influência nos processos decisórios no campo da política, da economia e, nesse caso específico, no delineamento de um projeto pedagógico de formação alinhado aos seus interesses produtivos. Os grandes centros formativos haviam promovido, até aquele momento, a consolidação de profissionais capazes de dar respostas aos anseios produtivos dos grandes latifundiários e da grande empresa agrícola, não se propondo a pensar soluções reais para os problemas dos pequenos agricultores. As instituições e os especialistas por ela formados (o agrônomo, o engenheiro, o zootecnista, entre outros) passam a ser apresentados como os agentes intelectuais e profissionais com legitimidade para atuar nesse campo. Os pequenos agricultores, por sua vez, não tinham condições materiais de acessar esses novos conhecimentos, de contratar os serviços desses especialistas e, muito menos, de

incorporar as novas tecnologias por eles propostas em seus manejos produtivos (Jacob; Almeida Junior; Azevedo; Sparovek, 2016).

No tocante à formação oferecida na educação básica, não foi diferente. É possível perceber que um traço característico da educação agrícola desenvolvida até aquele momento é que ela não refletia em quase nada as realidades vividas pelas populações que passaram a ser o foco da intervenção pedagógica. Com exceção em relação aos filhos das elites agrárias do país, que após concluírem os estudos na educação básica, se formavam bacharéis em Agronomia ou em Engenharia Agrônômica,⁴ e continuavam reproduzindo, através da educação no Ensino Superior, a estrutura de privilégios da classe da qual faziam parte. Para refletirmos sobre como esse princípio esteve presente na própria legislação educacional brasileira, tomamos como exemplo alguns outros marcos legais estabelecidos ao longo do século XX.

Dentre eles, destacamos as *Leis Orgânicas do Ensino*. Essas reformas começaram a ser propostas no período em que o país atravessava o chamado Estado Novo, o governo ditatorial do presidente Getúlio Vargas (1937-1945), e tiveram continuidade em um posterior governo de transição. A partir de decretos de lei promulgados entre 1942 e 1946, o Estado brasileiro realizou um processo de reorganização e divisão da educação escolar, que resultou não apenas em diferentes modalidades de ensino, como também em modelos educacionais frequentados notadamente por setores específicos da sociedade. A divisão mais emblemática foi referente ao *Ensino Secundário* e ao *Ensino Profissional*.

No que diz respeito à educação/ensino agrícola básico, observamos que o Decreto de Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.⁵ Esse Decreto de Lei esta-

4 Destacamos que para o Ministério da Educação do Brasil, Agronomia e Engenharia Agrônômica são apresentadas como sinônimos em termos de formação, como podemos identificar através da Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônômica ou Agronomia.

5 Essa Lei foi publicada após o fim do Estado Novo, durante o governo de transição chefiado por José Linhares, então presidente do Supremo Tribunal Federal, entre 29 de outubro de 1945 e 31 de janeiro de 1946. Esse governo provisório cumpria, entre outras funções, a de preparar as próximas eleições,

beleceu, através do seu Art. 1º, “(...) as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura (Brasil, 1946)”. Destacamos também o Art. 2º, que aponta os interesses aos quais o Ensino Agrícola deve atender, e o Art. 3º, que aponta suas finalidades:⁶

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (Brasil, 1946).

que elegeriam Eurico Gaspar Dutra.

6 Destacamos que a transcrição desse documento seguiu as normas ortográficas vigentes à época em que o texto foi produzido.

No Art. 2º, o item 1 destaca um comprometimento dessa formação com os interesses dos trabalhadores rurais, em preparação técnica e na formação humana. Contudo, o efeito real que podemos observar é que, historicamente, houve uma subordinação dessa primeira finalidade às duas seguintes. O item 2 prevê o atendimento dos interesses das propriedades e estabelecimentos agrícolas, objetivando converter esses sujeitos em mão de obra “suficiente” e “adequada” para as necessidades crescentes do novo modelo agrícola em expansão. E o item 3, que trata dos interesses da nação, objetiva converter esses trabalhadores em “eficientes construtores de sua economia e cultura”. Destacamos que, o que pôde ser constatado ao longo dos anos seguintes no país, foi o enfraquecimento das estruturas econômicas da pequena agricultura familiar, da perda de sua autonomia produtiva e da soberania alimentar dos povos do campo, só para citar alguns desdobramentos da construção dessa nova mentalidade econômica e cultural em torno da atividade agrícola brasileira.

No Art. 3º, a ideia de preparar o trabalhador para “diferentes modalidades de trabalhos agrícolas” apresenta uma preocupação em formar esses sujeitos não apenas como um “novo lavrador”, ou seja, aquele que semeia, cultiva e colhe gêneros agrícolas, mas como um trabalhador alinhado a toda a diversidade de novas funções que a agricultura moderna passaria a requerer dele: operar máquinas agrícolas; conduzir tratores e outros veículos adotados pela agricultura; preparar e aplicar pesticidas e fertilizantes químicos (agrotóxicos) nas plantações; só para citar algumas das novas atribuições. Além disso, a proposta de uma qualificação profissional que lhes “aumente a eficiência e produtividade”, apresentada nesse artigo, incorpora uma visão já implantada anteriormente através do Ensino Industrial⁷, submetendo o trabalhador agrícola aos moldes e interesses do novo modelo de empresa agrícola, que submete a produção a uma lógica de larga escala semelhante à das indústrias.

7 Através do Decreto de Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942a).

Finizola e Brandão (2018) identificam que o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que ofereciam educação às populações rurais no Brasil não atendiam, efetivamente, suas necessidades e demandas. Esse modelo educacional estava muito mais comprometido em criar condições para ampliar a produção agrícola nacional para exportação e, em praticamente nada dialogava com as diversidades do mundo da vida, do trabalho e das dinâmicas socioculturais do campo no Brasil. O que podemos observar ao longo de grande parte século XX é que a educação/ensino agrícola nunca figurou o foco de aprimoramentos em termos de políticas públicas que contemplassem efetivamente as populações atendidas por essas propostas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante retomarmos a proposta apresentada na introdução desse trabalho, onde indicamos quatro eixos articuladores através dos quais poderíamos refletir sobre a construção desses itinerários educacionais/formativos, destacamos que: 1) O ensino/educação agrícola representa um modelo educacional pautado no paradigma da modernização agrícola, e que posteriormente foi arrebatado pela conformação ao ordenamento produtivo proposto pela Revolução Verde em meados do século XX, tendo como principal fonte de produção e legitimação desses conhecimentos a Agronomia/Ciências Agrárias; 2) Essa abordagem foi constituída a partir de um conjunto de conhecimentos e procedimentos amparados na ciência moderna, elaborados por cientistas, técnicos e especialistas. Que subsidiaram a produção de técnicas, insumos e tecnologias objetivando o aprimoramento da produção agrícola em larga escala; 3) São articulados para suprir os interesses das grandes empresas agrícolas e seu impulso por ampliar o controle sobre as terras agricultáveis, convertendo a natureza em “recursos naturais” a serem explorados desenfreadamente, maximizando os lucros e diminuindo o tempo da produção; 4) E foram disseminadas no Brasil e em outros países da América Latina por meio de instituições educacionais (escolas e universidades) de matriz agrônoma, através da oferta de cursos técnicos agrícolas na educação básica; ou cursos de Agronomia/Engenharia Agrônoma, entre outros no ensino superior.

4 A educação do campo e a elaboração de uma proposta crítica e contextualizada de educação

Somente a partir da publicação da Lei 9.934 de 20 de dezembro de 1996, que propõe as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é que observamos o reconhecimento efetivo por parte do estado brasileiro da necessidade de um modelo de educação que se articule com as dinâmicas da vida das populações rurais no Brasil (Brasil, 1996). A LDB/1996 é fruto de amplos processos de articulação política iniciados na década anterior, no contexto da luta pela redemocratização do país e pelo fim da ditadura militar. Esses processos contaram com a adesão de inúmeros setores da sociedade brasileira e parcelas importantes dos movimentos sociais organizados.

No Art. 28º da LDB/1996, podemos observar o reconhecimento da necessidade de uma educação específica para as populações rurais brasileiras:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Em seus 92 artigos, notamos que apenas o Art. 28º trata do tema específico da educação voltada para a população rural. Contudo, é possível constatar uma notória mudança de perspectiva em relação a documentos anteriormente apresentados ao longo desse trabalho. Temos aqui o direcionamento de uma preocupação voltada para os partícipes desses processos educativos, suas realidades específicas, aspectos regionais e dinâmicas particulares do trabalho. O processo de organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST na década de 1980, dando

nova visibilidade à luta pela reforma agrária no Brasil, chamou a atenção para as condições de vida das populações rurais do país e para a necessidade de elaboração de políticas educacionais específicas para esses grupos. Finizola e Brandão (2018) nos mostram que as mudanças na legislação da educação brasileira, aliadas às articulações de movimentos políticos tais como a Articulação Nacional por uma Educação no Campo, o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais, além do próprio MST, fomentaram um processo de mobilização das populações rurais tencionando a construção de um modelo específico de educação. No ano de 1997, o MST, em parceria com outras entidades, organizou o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado na Universidade de Brasília (UnB).⁸ Essa foi a primeira iniciativa coletiva de grande envergadura no país que propôs discussões sobre educação a partir da perspectiva das populações do campo. Um dos principais legados deixados por esse encontro diz respeito ao processo de articulação que culminou na criação, no ano seguinte (1998), do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído em 16 de abril de 1998, através da Portaria nº 10 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

nicialmente, segundo Santos (2012), os projetos educacionais do Pronera eram focados majoritariamente na alfabetização e nos quatro anos iniciais da educação fundamental. Quando se identificou, através da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I PNERA), realizada em 2005, que esses níveis de escolaridade haviam atingido níveis aceitáveis nas 8.679 escolas localizadas nos assentamentos rurais, o Programa passou a ampliar os projetos educacionais de Ensino Fundamental completo e Ensino Médio. A autora nos mostra ainda que, com a consolidação da oferta na formação referente à educação básica, sua ampliação nas escolas dos assentamentos rurais, constatou-se também a

8 Caldart (2012) destaca entre essas entidades que se articularam junto ao MST para a realização do I ENERA, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB), por meio do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária.

necessidade de formação de professores para atuarem nessas escolas. Os movimentos sociais passaram a demandar a criação de projetos de cursos superiores, inicialmente nas áreas de Pedagogia e Licenciaturas, e posteriormente ampliados para outras áreas.

Ainda em 1998, ano de criação do Pronera, no mês de julho, foi realizada a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, na cidade de Luziânia, no estado de Goiás. Um dos principais avanços nos debates que vinham sendo desenvolvidos desde as reuniões de preparação da Conferência dizia respeito a uma mudança da terminologia de uma *educação rural*, termo até então usual no país, para *do campo*. Sobre essa mudança de perspectiva na terminologia, no texto base da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) apontam que:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando hoje discutimos a educação do campo, educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Fernandes; Ceroli; Caldart, 2011, p. 25).

Essa mudança passa a contemplar de forma ampliada a diversidade e especificidades dos agentes históricos que vivem no campo no Brasil, sinalizando a necessidade de modelos educacionais adequados às realidades concretas de existência dessas populações. Não apenas de uma educação para a agricultura (como previam os modelos anteriores de ensino agrícola), mas de uma formação que também é política, científica, humanística e, sobretudo, contextualizada. Na continuidade dessas reflexões, em 2002, surge outro marco importante para o avanço desses debates, fruto também do processo de mobilização dos movimentos sociais. Naquele ano, foram publicadas as *Diretrizes Operacionais*

para a Educação Básica nas Escolas do Campo a partir de resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002). A partir desse documento, é possível observar o surgimento de um aparato legislativo que lança um olhar direcionado às especificidades educacionais dessas populações. Como podemos constatar no Art. 2º, onde é proposto que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

A consolidação de políticas educacionais específicas *“das populações do campo”*, e não somente *“para as populações do campo”*, apresenta uma perspectiva antagônica àquele modelo proposto na primeira metade do século XX através das Leis Orgânicas do Ensino Agrícola, que colocavam essas populações na condição de sujeitos receptores de um modelo educacional exógeno. E que corroborava para a conversão dessas pessoas em mão de obra adaptada às necessidades de um mercado em expansão. Um dos postulados que incidem para mudança de percepção pode ser percebido através do Art. 9º, que reconhece que *“As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente”* (Brasil, 2002). Nessa perspectiva, temos a proposta de uma política pública de educação construída com a participação efetiva dos próprios reivindicantes dos direitos. Uma educação *no campo* por reconhecer que essas populações têm direito de acessar a educação no lugar onde vivem; e *do campo* por compreender a necessidade de uma educação pensada a partir desses lugares de existência, vinculada à sua cultura e necessidades humanas/sociais (Caldart, 2002).

Ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, outras políticas públicas para a educação do campo foram colocadas em curso no Brasil. Dentre elas destacamos o Projovem Campo – Saberes da Terra, programa do Governo Federal que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares com idade entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Houve também a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que prevê a criação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior, objetivando a formação de professores para a docência nas escolas rurais.

Caldart (2012) e Barbosa e Rosset (2017) nos mostram que as escolas do campo estão assentadas em um modelo de *pedagogia do movimento* que, por sua vez, fundamenta-se na *práxis* política de organizações como o MST, e compreende que a luta pelo direito à educação é uma luta incorporada à luta pela reforma agrária. Barbosa (2014) nos aponta dois aspectos fundamentais dessa *práxis* política:

1. A elaboração de um projeto educativo em que a construção do conhecimento nasce e se vincula com o conjunto de experiências vivenciadas no cotidiano da luta e, portanto, concebida como espaço de onde emergem novas categorias e perspectivas analíticas que conformam outra *episteme* e uma nova cultura política;
2. A incorporação de seus saberes a uma leitura crítica da realidade social, o que permite a muitos movimentos desenvolver estratégias e táticas para avançar na participação em espaços públicos, fundamentalmente na confrontação própria dos processos contemporâneos de construção e/ou consolidação da democracia no continente (Barbosa, 2014. p. 150).

Nesse intento, a educação do campo tem um compromisso também de formar os agentes histórico-políticos que atuam nesses processos, constituindo um projeto para emancipação popular. Reconhece que os espaços educativos não são apenas os da sala de aula, mas também os do trabalho na atividade agrícola,

nas assembleias, no contato com outros agricultores, entre muitos outros. É nesse contexto que o modelo de educação do campo desenvolvido no Brasil passou a ser reconhecido internacionalmente a partir da articulação do MST com movimentos sociais internacionais, tais como La Via Campesina e a Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC).

Retomando os quatro eixos propostos para reflexão no início desse texto, em contrapartida ao modelo de ensino/educação agrícola apresentado anteriormente, observamos que o surgimento de uma proposta pedagógica como a da educação do campo nos apresenta possibilidades de formação que: 1) São delineadas a partir de um tensionamento propositivo que parte das populações do campo, conta com sua participação na construção desse processo, e prevê o reconhecimento das demandas pautadas pelos movimentos sociais na composição dessa abordagem educacional e na produção do conhecimento. Incide inclusive para um projeto formativo específico para docentes com a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo para subsidiar essa abordagem; 2) Apresenta uma educação que reconhece as especificidades socioculturais, da vida e do trabalho, da diversidade dos grupos que vivem no campo no Brasil, delineando propostas pedagógicas que se articulem a esses arranjos produtivos e da vida local; 3) Atende justamente aos interesses desses grupos, e não a agentes externos compromissados com os interesses do capital agrícola (tal como estava presente nos moldes anteriores do ensino agrícola). As populações do campo aqui não são objetificadas como sujeitos a serem alvo de “ações pedagógicas” promovidas por outrem, e sim, configuram-se como agentes ativos dos processos educacionais, desde a elaboração das propostas pedagógicas, sua execução e fiscalização; 4) Uma abordagem que apresenta itinerários educacionais, tais como as escolas do campo, que se inserem na agenda das políticas públicas estatais, contemplando da Educação Infantil ao Ensino Médio, cursos técnicos de Nível Médio, além de outras experiências ampliadas do Pronera que fomentam a formação no Ensino Superior, e do Procampo na formação específica de professores para atuarem nas escolas do campo.

5 Considerações finais

Através desse estudo, pudemos refletir sobre como a constituição dos itinerários educacionais vinculados à agricultura no Brasil está profundamente relacionada ao processo de modernização agrícola, e é impactada também pelas inúmeras facetas que compõem a questão agrária nacional. A análise documental e bibliográfica nos mostrou como, historicamente, a educação agrícola foi estruturada para atender às demandas das elites agrárias, reforçando sua racionalidade e interesses produtivos hegemônicos, e promovendo uma marginalização epistêmica dos agentes locais, seus conhecimentos e modos de vida.

Refletir sobre os elementos que incidem sobre esses itinerários de formação nos permite compreender como está configurado esse campo de interesses e tensionamentos. Por meio de contendas que ocorrem não apenas pela formatação dos manejos produtivos em seus processos técnicos, mas também pelo processo de produção desses conhecimentos, e nos modelos educacionais pelos quais esses conhecimentos e aspectos técnicos são disseminados. Um cenário de disputas para a construção de uma subjetividade social atrelada a modelos produtivos, mas também de existência. Modelos esses que historicamente estiveram sob o controle do capital agrícola e subsidiados pela visão da ciência agrônoma.

Em meio a esses processos, a emergência da *educação do campo* revelou um movimento contra-hegemônico que propõe um projeto formativo voltado à valorização da diversidade sociocultural, à autonomia das populações desses contextos e à construção de perspectivas pedagógicas próprias vinculadas às realidades particulares. Evidenciando assim que as disputas pela legitimidade da produção do conhecimento e dos itinerários educacionais são parte constitutiva da própria questão agrária brasileira. Nesse sentido, a educação *no* e *do* campo configura-se como espaço estratégico de construção não apenas de uma nova episteme, mas também de sentidos e projetos societários, amparando-se nas dinâmicas de *ser*, *viver* e *produzir* no campo como seus principais eixos articuladores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lia Pinheiro. As dimensões epistêmico-políticas da educação do campo em perspectiva latino-americana. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 143-169, dez. 2014.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 705-724, jul.-set. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.957, de 23 de junho de 1875**. Aprova os estatutos da Escola Agrícola de São Bento das Lages, na Bahia. Decreto Imperial Brasileiro. Rio de Janeiro, 1875. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5957-23-junho-1875-550048-publicacaooriginal-65657-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento. Decreto Presidencial. Rio de Janeiro, 1910. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de junho de 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Presidência da República. Rio de Janeiro: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1942a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1942b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1946. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para

a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 32.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Coleção Educação do Campo**, v. 4 – Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18–25.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento**. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs). Dicionário de Educação no Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 548-555.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 19-62.

FINIZOLA, Ândria Rosseli Barros; BRANDÃO; Soraya Maria Barros de Almeida. A educação do campo no cenário das políticas públicas: algumas reflexões. In: SILVEIRA, Alessandro Francisco da; SILVA, Eliane de Moura; FREIRE, Morgana Lígia de Farias; et al (orgs.). **Educação no campo na agenda política educacional**. Campina Grande: EDUEPB, 2018, p. 97-120.

HADICH, Ceres; ANDRADE, Gilmar. Revolução Verde. In: DIAS, Alexandre Pessoa. **Dicionário de educação e agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021, p. 650-658.

JACOB, Luciana Buainain. **Agroecologia na universidade: entre vozes e silenciamentos**. Curitiba: Appris, 2016.

JACOB, Luciana Buainain.; ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ribeiro de; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; SPAROVEK, Gerd. A agroecologia nos cursos de engenharia agrônômica: para além de desafios e dilemas curriculares. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 173-198, mar. 2016.

LAMAR, Adolfo Ramos; ROACH, Eduardo Francisco Freyre. Los desafíos epistemológicos de la educación científica para el desarrollo de la agricultura em Cuba. **Revista Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 855-872, 2019.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Agronomia, agrônomos e política no Brasil (1930-1961). **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 126-141, jul-dez. 2010.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Primeiras escolas agrícolas no Brasil: limites e falências (1877 a 1936). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 46, p. 309-324, jun. 2012.

PEREIRA, Monica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs). **Dicionário de Educação no Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 687-691

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs). **Dicionário de Educação no Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 631-639.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

SOBRAL, Francisco José Montório. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, 2009.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Sete teses equivocadas sobre a América Latina. **Sociedade e Cultura**, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 17, n. 1, p. 159-169, jan./jun. 2014.