



EDUCAÇÃO E TERRITÓRIOS CAMPONESES NA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Maria Antônia de Souza¹

Universidade Tuiuti do Paraná; Universidade Estadual de Ponta Grossa

Samira Kauchakje²

Universidade do Estado de Santa Catarina

Fabiola Soares Arcega³

Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá; Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO

O objetivo deste trabalho é problematizar a educação em territórios camponeses, no contexto da América Latina, com o intuito de indicar aproximações entre a Educação Rural Latinoamericana e a Educação do Campo do Brasil. É oriundo de estudo bibliográfico e documental em pesquisa de caráter exploratório. Toma como referência o Movimento da Educação do Campo no Brasil e as demandas em relação à escola pública, à formação de professores e às políticas. Orienta-se pelo conceito de território camponês e de território e cidadania, considerando a perspectiva de classe. Reforça-se o entendimento da educação como direito social e imprescindível à efetivação da cidadania, mediante políticas públicas que garantam a escolarização e que sejam elaboradas em diálogo com os coletivos de povos do campo. Conclui-se que há aspectos em comum entre os países latino-americanos, em particular no que tange à oferta de educação escolar, à formação inicial e continuada de professores, ao planejamento das políticas e práticas em escolas multisseriadas, ao diálogo entre sociedade civil e Estado no planejamento das políticas públicas e, por fim, à reformulação dos projetos políticos de campo na América Latina, com atenção às políticas para a agricultura familiar e camponesa.

Palavras-chave: Território; América Latina; Educação do Campo; Educação Rural.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, Paraná, Brasil. Professora aposentada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Cândido Hartmann nº 531, apt. 701, Mercês, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP: 80730-440. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7514-8382>. E-mail: masouza@uol.com.br

² Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora dos Programas de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental e, em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil. Coordenadora de Pesquisa junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UDESC. Endereço para correspondência: Avenida Pequeno Príncipe, 2446, apt. 105-B, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, CEP: 88063-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5325-9970>. E-mail: s.kauchakje@udesc.br

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação -Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Mestre Ciências, Tecnologia e Sociedade (IFPR), Professora na Prefeitura Municipal de Paranaguá, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Acesso Eleamar Taques de Araújo, 69, Vila Itiberê, Paranaguá, Paraná, Brasil, CEP 83.206-510. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5379-3759>. E-mail: fabiola.edinfantil@gmail.com

EDUCATION AND PEASANT TERRITORIES IN LATIN AMERICA: NECESSARY DIALOGUES

ABSTRACT

The objective of this study is to examine education in peasant territories within Latin America, with the aim of identifying similarities between Latin American rural education and rural education in Brazil. It is based on a bibliographic and documentary study of an exploratory nature. It takes as its reference the Countryside Education Movement in Brazil and the demands relating to public schools, teacher training, and policies. It is guided by the concept of rural territory and territory and citizenship, considering the class perspective. It reinforces the understanding of education as a social right and essential to the realization of citizenship, through public policies that guarantee schooling and are developed in dialogue with rural communities. It concludes that there are common aspects among Latin American countries, particularly with regard to: the provision of school education, initial and continuing teacher training, policy planning and practices in multigrade schools, dialogue between civil society and the state in public policy planning, and, finally, the reformulation of rural political projects in Latin America, with attention to policies for family and peasant agriculture.

Keywords: Territory; Latin America; Countryside Education; Rural Education.

EDUCACIÓN Y TERRITORIOS CAMPESINOS EN AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS NECESARIOS

RESUMEN

El objetivo de este estudio es examinar la educación en los territorios campesinos de América Latina, con el fin de identificar similitudes entre la educación rural latinoamericana y la educación rural en Brasil. Se basa en un estudio bibliográfico y documental de carácter exploratorio. Toma como referencia el Movimiento de Educación del Campo en Brasil y las demandas relacionadas con las escuelas públicas, la formación docente y las políticas. Se guía por el concepto de territorio rural y territorio y ciudadanía, considerando la perspectiva de clase. Refuerza la comprensión de la educación como un derecho social y esencial para la realización de la ciudadanía, a través de políticas públicas que garanticen la escolarización y se desarrollen en diálogo con las comunidades rurales. Concluye que existen aspectos comunes entre los países latinoamericanos, en particular en lo que se refiere a: la provisión de educación escolar, la formación inicial y continua de docentes, la planificación de políticas y las prácticas en escuelas multigrado, el diálogo entre la sociedad civil y el Estado en la planificación de políticas públicas y, por último, la reformulación de los proyectos políticos rurales en América Latina, con atención a las políticas para la agricultura familiar y campesina.

Palabras clave: Territorio; América Latina; Educación del Campo; Educación Rural.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação rural e a educação do campo têm sido ampliados nas últimas décadas em países da América Latina. Os Seminários Internacionais de Educação Rural têm sido importantes espaços para a socialização de resultados de pesquisas, bem como para a elaboração de redes de investigações.

Organizações científicas internacionais como o *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO), que está presente em aproximadamente 60 países e

congrega em torno de 800 centros de pesquisa e instituições acadêmicas, são fundamentais para a produção e socialização do conhecimento sobre problemas que afligem a América Latina, em particular. Com propósito semelhante, a *Red Temática de Investigación en Educación Rural* (RIER) reúne pesquisadores que se interessam pelos estudos educacionais em territórios rurais.

No Brasil, criada em 2020, a *Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade & Movimentos Sociais* (Rede PECC-MS), inicialmente, reuniu pesquisadores da Região Nordeste do Brasil, fortalecidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (Gepemdecc) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente, a Rede PECC reúne pesquisadores de vários países da América Latina e das cinco regiões brasileiras, constituindo-se como importante coletivo de investigações educacionais articuladas aos movimentos sociais.

Um dos resultados do trabalho da Rede PECC-MS é a oferta bianual de uma disciplina denominada Educação Rural e Educação do Campo em países latino-americanos: políticas educacionais e práticas pedagógicas, para estudantes de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Participam da disciplina, professores de diferentes países, tais como Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela. A disciplina é uma oferta interinstitucional no Brasil e dela têm emergido produções como dossiês, coletâneas e trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais.

É nesse contexto que se insere este artigo, cujo objetivo é problematizar a educação em territórios camponeses no contexto latino-americano. Ele traz resultados de estudo bibliográfico e documental realizado nos anos de 2022 a 2025, bem como das sínteses elaboradas em eventos internacionais, em específico o *Encontro Internacional de Educação em Territórios Rurais na Ibero-América*, realizado em outubro de 2022, em Barcelona/Espanha, e o IV Seminário Internacional e VI Seminário Nacional *Movimentos Sociais e Educação*, realizado em Amargosa/Bahia, em novembro de 2023.

O estudo bibliográfico está pautado em um levantamento realizado no banco digital de periódicos SciELO, considerando publicações do período de 2007 a 2025.

Territorialmente, a pesquisa na qual este artigo se assenta engloba 7 países, informados no Quadro 1, ordenados segundo a extensão territorial.

Quadro 1 – Territórios da Pesquisa

PAÍSES	Extensão territorial	População aproximada (habitantes)	População Rural aproximada	Densidade Demográfica
Brasil	8.510.000 km ²	212 milhões	12% rural	25 hab./km ²
Argentina	2.766.889 km ²	46 milhões	7% rural	17 hab./km ²
México	1.958.201 km ²	131 milhões	21% rural	67 hab./km ²
Peru	1.285.215 km ²	35 milhões	19% rural	27,2 hab./km ²
Colômbia	1.142.748 km ²	53 milhões	18% rural	46,3 hab./km ²
Bolívia	1.098.581 km ²	13 milhões	27% rural	12 hab. /km ²
Venezuela	916.445 km ²	29 milhões	9% rural	32 hab. /km ²

Fonte: CEPAL, disponível em <https://www.cepal.org/es>. Acesso em 10 nov. 2025.

Na seleção dos países, são considerados os seguintes critérios: 1) maior extensão territorial, supondo que neles há dificuldades para efetivar a política educacional dos e com os povos do campo; 2) países com baixa densidade demográfica, portanto, com população dispersa, o que pode gerar dificuldades para organização e efetivação de políticas públicas; 3) países com experiências educacionais com organização em multissérie (plurigrado ou multigrado), com projetos de formação continuada para docentes das escolas rurais ou com programas específicos de Educação Rural.

Conforme escrevem Rojas, Castrillón e Peña (2019, p. 438), ao estudarem educação rural e escola multigrado no México, Espanha e Estados Unidos, “a reflexão acadêmica sobre educação oferecida em contextos rurais requer abordagens teóricas, conceituais e empíricas que explorem e tornem visível o estado atual da educação rural”.

Como o intuito de trazer mais elementos da educação rural em países da América Latina, este artigo está organizado em três tópicos, sendo o primeiro sobre território e educação do campo; o segundo sobre investigações em educação rural e educação do campo; e o terceiro sobre algumas especificidades da educação rural nos países latinoamericanos.

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A noção de território adotada neste artigo fundamenta-se em Santos (1992, p. 121), para quem “o território como um conjunto de lugares e o espaço nacional como um conjunto de localizações”. Essas localizações “estarão sempre mudando, não obstante o lugar fique o mesmo, em vista do constante rearranjo dos valores atribuídos a cada lugar e às atividades e pessoas presentes” (p. 121). Nessa perspectiva, Milton Santos (1992, p. 123) afirma que:

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. A República somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam.

O território nacional comporta diferentes lugares e escalas, a exemplo da escala federal, das nacionais e municipais. Nesses lugares, há arranjos no campo e na cidade que, por sua vez, expressam desigualdades socioeconômicas e diversidade de modos de existência. Há pessoas cuja cidadania depende do conjunto de direitos estabelecidos na Constituição da República Federativa e da sua efetivação por meio de políticas públicas. Nesse sentido, o Estado, no planejamento das políticas públicas, no contexto democrático, tem que considerar a questão territorial e, portanto, os seus sujeitos.

A concepção ampla de território articulada com os sujeitos do campo, das águas e das florestas remete ao conceito de território camponês. Para Fernandes (2012, p. 744):

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos

principalmente pelas populações urbanas. O *território camponês* entendido como *fração* ou como *unidade* é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é comunidade, o assentamento, um município onde predominam as comunidades camponesas (Grifos no original).

O território do campo no Brasil, segundo o Atlas do Espaço Rural Brasileiro (IBGE, 2020), está com a seguinte estrutura fundiária: propriedades com até 50 hectares ocupam 12,8% da área agricultável e nelas estão 81,4% dos estabelecimentos rurais; entre 50 e 500 hectares são 15% dos estabelecimentos e eles ocupam 28,8% da área agricultável; entre 500 e menos de 1.000 hectares são 1,1% dos estabelecimentos ocupando 10,8% da área agricultável; entre 1.000 e menos de 2.000 hectares são 0,7% dos estabelecimentos rurais e eles ocupam 14,8% da área agricultável e, por fim, com mais de 2.500 hectares são 0,3% dos estabelecimentos e eles ocupam 32,8% da área agricultável (IBGE, 2020, p. 47). Os estabelecimentos com mais de 2.500 hectares estão concentrados na Região Centro-Oeste do país. No ano de 2017, de acordo com o Atlas, foi registrado o maior Índice de Gini, 0,867 pontos, a maior desigualdade no campo se comparado a pesquisas anteriores (IBGE, 2020, p. 47).

O território camponês integra, predominantemente, propriedades que possuem até 50 hectares. Nelas encontra-se a maior porcentagem de pessoal ocupado na agricultura: 71,7% trabalhadores do setor agropecuário do país em 2017 (IBGE, 2020, p. 48). No outro extremo, estabelecimentos com mais de 2.500 hectares têm apenas 4,4% do pessoal ocupado em atividades agropecuárias. Considerando que o território camponês constitui o seu espaço de vida, conforme Fernandes (2012), entendemos que ele se concentra nos 12,8% dos estabelecimentos rurais.

Um dos direitos de todo cidadão é o acesso e permanência na escola pública. No Brasil, segundo dados do catálogo escola (INEP, 2025) são 51.268 escolas localizadas em áreas rurais. A Região Nordeste possui 26.412 escolas no campo. A Região Norte conta com 13.384 escolas no campo; na região Sudeste são 6.021 e na Região Sul há um total de 3.947 escolas no campo. É na Região Centro-Oeste que está o menor número de escolas no campo, totalizando de 1.504 escolas. A Região Centro-Oeste do Brasil é a que contém os maiores estabelecimentos rurais, possui baixa densidade demográfica e reduzida ocupação de pessoal nas atividades agropecuárias.

A desigualdade na estrutura fundiária expressa outras desigualdades, como a educacional. Desde 2011, movimentos sociais têm denunciado o fechamento de escolas no campo. Geralmente, a política de fechamento é justificada pelo reduzido número de matrículas nas escolas. Por sua vez, a alternativa existente para crianças, jovens e adultos que vivem no campo para o acesso à escola é o uso do transporte escolar. Em 2014, foi publicada a Lei 12.960 pelo governo brasileiro, com o intuito de “coibir” o fechamento de escolas no campo, uma vez que determina a necessidade de diagnóstico municipal e diálogo com as comunidades em processos de fechamento de escolas. Entretanto, mesmo com dispositivo legal, as denúncias têm sido reiteradas sobre o fechamento de escolas no campo.

A decisão sobre o fechamento de escolas não pode ser exclusiva do poder público. Além disso, é fundamental que estados e municípios avaliem os projetos e incentivos (ou não) que propiciam aos agricultores familiares, assentados, povos ribeirinhos, entre tantos outros, permanecerem no campo.

Território e cidadania exigem a atuação do Estado mediante políticas públicas de efetivação dos direitos sociais. Conforme afirma Santos (1992, p. 122), “O território, pela sua organização e instrumentação, deve ser usado como forma de alcançar um projeto social igualitário”. Para o autor, “para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada”. Esse tem sido um desafio no contexto brasileiro, pois o país possui 5.570 municípios e densidade demográfica de 23,86 hab/km² (IBGE, 2022), ou seja, as comunidades vivem distantes umas das outras, especialmente em municípios que possuem ampla extensão territorial. Como construir e oferecer políticas públicas em contextos diversos e extensos?

Nesse contexto de luta pela efetivação do direito à educação, emerge, no final da década de 1990, o Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. Pautado na concepção ampla de educação, fundamentada nas pedagogias socialista, do Oprimido (de Paulo Freire) e do Movimento (MST), o coletivo reivindica políticas públicas construídas em diálogo com os movimentos sociais nas áreas de alfabetização,

escolarização, formação de professores, educação técnica, valorização da agroecologia, financiamento e produção de materiais didático-pedagógicos.

A prática social que movimenta o campo brasileiro instiga grupos de pesquisa a realizarem investigações colaborativas e comprometidas com a luta pela educação no contexto da reforma agrária e da agricultura familiar camponesa.

INVESTIGAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, a partir de um estudo bibliográfico e da participação em eventos internacionais realizados no Uruguai, Peru, Colômbia e Venezuela, inferimos que há uma concepção crítica de Educação Rural, que se aproxima das demandas e compromissos firmados pelo Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil.

Pesquisadores como Werle (2007), Werle, López e Triana (2018) e Bezerra Neto e Santos Neto (2019) organizaram coletâneas que contêm resultados de investigações sobre a história da Educação Rural na América Latina, bem como experiências pedagógicas nas escolas e políticas educacionais.

Dossiês que tratam da Educação Rural na América Latina foram publicados em 2022, no periódico Educação em Revista, da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulado Educação rural em perspectiva comparada: políticas de escolarização, experiências formativas e trabalho docente (Brasil e México, século XX) e, em 2023, na Revista Ibero Americana de Educación/Educación, intitulado La Educación en contextos rurales en Iberoamérica: caminos, perspectivas y desafíos.

A produção de conhecimento sobre a educação do campo no Brasil, conforme Souza (2016; 2020), vem se ampliando desde 2006. Na última década (2015–2025), destacam-se pesquisas desenvolvidas por sujeitos da Educação do Campo e por integrantes de movimentos e organizações sociais. Muitos são egressos dos cursos do Pronera (Pedagogia da Terra) e do Procampo (Licenciatura em Educação do Campo), que têm ingressado em programas de pós-graduação e fortalecido as frentes de pesquisa que articulam a educação no e dos movimentos sociais.

Registra-se, ainda, o crescimento do número de trabalhos apresentados nos eventos nacionais de Educação, a exemplo das reuniões nacionais e regionais das associações como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). O Seminário Internacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Sifedoc), cujas três primeiras edições ocorreram no estado do Rio Grande do Sul, e a quarta e quinta edições foram realizadas nos anos de 2023 e 2025, respectivamente, nos estados do Paraná e Santa Catarina. Além da apresentação de trabalhos, os seminários são lugares da demarcação da luta por políticas públicas, em especial o financiamento da educação.

Na América Latina, foram realizadas quatro edições do Seminário Internacional de Educação Rural na América Latina. O I Seminário foi realizado em 2017, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), intitulado I Seminário de Educação Rural/do Campo na América Latina, cujo resultado das investigações está publicado no livro Educação Rural na América Latina, organizado por Werle e Triana (2018), que contém capítulos sobre Argentina, Colômbia, México, Cuba, República Dominicana e Brasil.

O II *Seminário Internacional de Educación Rural en America Latina* foi realizado na Colômbia, em maio de 2019. No referido seminário foram debatidos aspectos da Educação Rural em países da América Latina com reflexões articuladas às demandas e conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo construídas no Brasil.

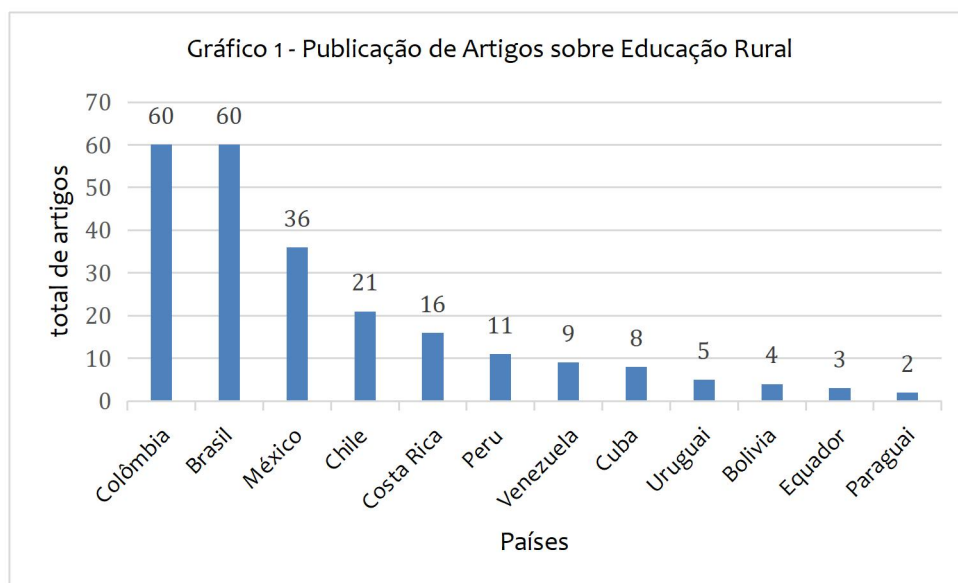
O III *Seminário Internacional de Educación Rural*, realizado no México, em outubro de 2021, registrou uma diversidade de trabalhos sobre a história da Educação Rural, políticas educacionais, projetos escolares, práticas escolares e diversidade, múltiplos contextos rurais, relação entre educação e saúde, Educação Rural e constituição de redes, entre outros.

O IV Seminário Internacional de Educação Rural na América Latina, intitulado “Configuraciones, proyectos y utopías”, foi realizado de modo virtual no ano de 2024, tendo como sede a Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosário e o Instituto Rosário de Investigações em Ciências da Educação, na Argentina.

Além desses eventos, registram-se o I Encontro Internacional de Educação em Territórios Rurais na Ibero-América, realizado em outubro de 2022, em Barcelona/Espanha, e o IV Seminário Internacional e VI Seminário Nacional Movimentos Sociais e Educação, realizado em Amargosa/Bahia, em novembro de 2023.

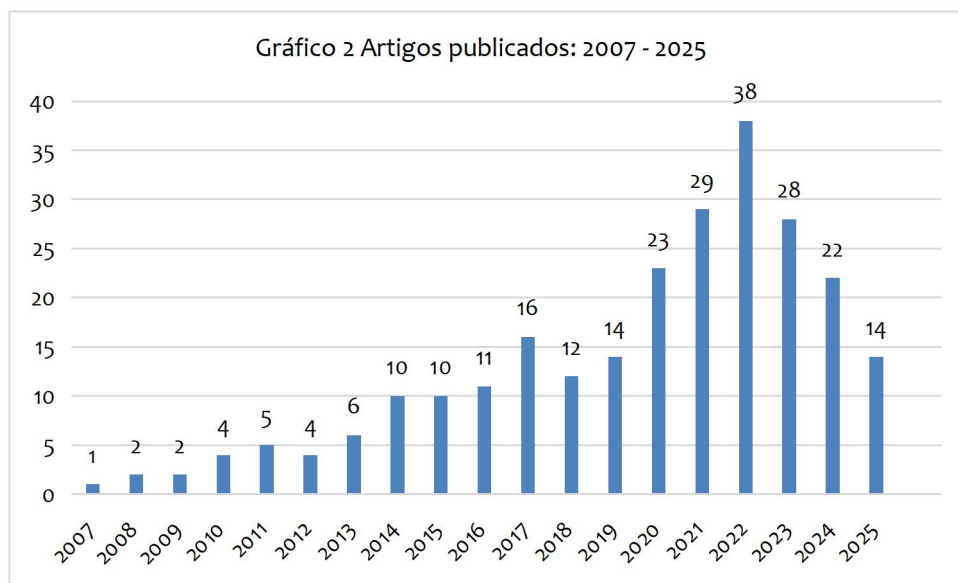
Por fim, o 1º Encontro Internacional e o 9º Encontro Territorial Baiano de Educação do Campo foram realizados no campus da Universidade Estadual da Bahia (Uneb), em Guanambi (BA), com o objetivo de fortalecer diálogos entre pesquisadores, docentes, estudantes e comunidades sobre experiências pedagógicas e políticas educacionais vinculadas aos povos do campo, das águas e das florestas.

O levantamento de dados realizado na base SciELO, com o descritor “educação rural”, permitiu identificar 253 artigos publicados entre 2007 e 2025, distribuídos territorialmente conforme apresentado no Gráfico 1.



Fonte: Scielo.com. Acesso em: 10 nov. 2025. Organização: as autoras, 2025.

Para demonstrar que o número de produções tem crescido na América Latina, o Gráfico 2 registra a quantidade de trabalhos publicados no período de 2007 a 2025.



Fonte: Scielo.com. Acesso em: 10 nov. 2025. Organização: as autoras, 2025.

O gráfico 2 permite visualizar o aumento considerável das publicações nos últimos anos. Ao menos dois fatores podem estar contribuindo com o interesse dos pesquisadores pelas problemáticas que afligem a educação rural. Um deles é a atuação dos movimentos sociais de luta por terra, reforma agrária, diversidade entre outros. Outro fator vincula-se ao ingresso dos sujeitos do campo na universidade, em cursos específicos para camponeses e indígenas. Com eles são construídos seminários, projetos interinstitucionais e, portanto, investigações direcionados aos seus territórios e problemas vivenciados, em perspectiva local e global.

Considerando os gráficos 1 e 2, verifica-se que, a partir de 2017, há acréscimo nos artigos publicados em periódicos que integram o banco digital Scielo. Os países Brasil, Colômbia e México são os que se destacam em número de artigos. Pesquisadores desses países têm feito produção colaborativa sobre temáticas tais como educação e movimentos sociais; escolas multisseriadas (multigrado e plurigrado); formação de professores; educação e sustentabilidade ambiental, entre outros.

Os estudos da educação do campo no Brasil estabelecem contrastes com a educação rural. Para Barbosa (2022, p. 40), “a categoria da Educação do Campo é resultado de um debate histórico de enfrentamento, no campo político e simbólico, da consolidação de uma matriz dicotômica para a relação campo-cidade”. Para a autora, “A própria concepção da Educação Rural, presente no discurso do Estado, aprofunda

essa raiz segregadora e esvazia o sentido cultural e político de um projeto para o campo e o povo camponês” (p. 40).

Evidencia-se um movimento crescente de articulação entre pesquisadores, universidades e movimentos sociais em torno da defesa de uma educação contextualizada, crítica e emancipatória. As produções científicas e os seminários internacionais consolidam um campo de estudos que ultrapassa fronteiras nacionais, construindo uma rede latino-americana comprometida com os direitos dos povos do campo, das águas e das florestas.

Os dados levantados indicam que, embora o Brasil se destaque na produção acadêmica e na formulação de políticas públicas, países como Colômbia e México têm contribuído de forma significativa para o debate sobre práticas pedagógicas, escolas multissérie e formação docente. A ampliação de publicações indexadas e o fortalecimento de espaços de intercâmbio científico revelam que a educação rural latino-americana se constitui como um campo em permanente construção, plural em suas expressões e unitário em seus propósitos sociais.

Assim, conclui-se que o conjunto das investigações e eventos mapeados expressa o amadurecimento teórico e político da educação rural e da educação do campo na América Latina. Trata-se de um campo de produção de saberes e práticas que reafirma a centralidade da educação como instrumento de transformação social, diálogo intercultural e afirmação das identidades camponesas.

TERRITÓRIOS, SUJEITOS E LUTAS POR EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na América Latina, entre as diversas experiências pedagógicas desenvolvidas, destacam-se aquelas promovidas por organizações que integram a Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones de Campo (CLOC), membro da Via Campesina Internacional, estudadas por Barbosa (2022). A autora afirma que “nas experiências educativas camponesas da CLOC-VC se identifica a perspectiva da integração pedagógica conforme concebida por Paulo Freire” (p. 49).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, em articulação com organizações sociais e movimentos populares, colocou em debate a

lógica da educação rural predominante no país. A esse movimento de resistência e proposição somaram-se universidades públicas, por meio do engajamento de pesquisadores e grupos de pesquisa. As seguintes conquistas podem ser mencionadas como produto da relação entre sociedade civil e Estado no Brasil: a) política educacional de formação de professores, inicial e continuada, mediante a constituição do Pronera, Procampo e Escola da Terra; b) financiamento de pesquisas com intercâmbio entre universidades e educação básica, a exemplo do Programa Observatório da Educação; c) aprovação de diretrizes nacionais e algumas estaduais de Educação do Campo; d) criação de uma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); e) criação de um Programa Nacional do Livro Didático Campo; f) publicação de cadernos temáticos nacionais e estaduais da Educação do Campo; g) abertura de edital de concursos para docentes da Educação do Campo em universidades estaduais e federais e h) criação de uma comissão nacional de Educação do Campo (Conec). Em 2025, pode ser citada a Rede de Escolas Multisseriadas nos Territórios do Campo, das Águas e das Florestas (REdMulti), que articula pesquisa, formação e intervenção em parceria com o MEC, universidades e movimentos sociais.

A partir de 2016 são registradas ações de desconstituição da Secadi e da Conec, além da retirada, atraso ou diminuição das verbas destinadas aos processos de formação de professores e às pesquisas educacionais. Os documentos do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) de 2020 e 2022 registram denúncias e resistências em torno das políticas da Educação do Campo, em particular do Pronera e do Procampo. Por sua vez, a conjuntura política iniciada em 2023 tem permitido a reconstituição da Secadi e da Conec.

A partir das experiências de outros países, é possível identificar as dificuldades enfrentadas no Brasil na efetivação de uma política pública educacional aderente à concepção da educação do campo elaborada nos movimentos sociais. Há muitos aspectos em comum entre os países da América Latina, desde o processo de colonização, dificuldades para realização da reforma agrária, baixa densidade demográfica com diversidade territorial e cultural, avanço de forças conservadoras e

privatizantes na educação, existência de movimentos sociais que resistem às políticas ultra neoliberais, entre outros.

Barbosa (2024, p. 38) destaca várias experiências de resistência na América Latina no contexto educacional, entre as quais se encontram: a Campanha de Alfabetização em Cuba (1959 – 1969); as Experiências de Alfabetização na Bolívia (1952 – 1983); a Cruzada de Alfabetização na Nicarágua (década de 1980); a Campanha de Alfabetização Integral em El Salvador (1981 – 1983); a Criação das Escolas Rurais no México (1920). A autora inclui a Educação Popular como “movimento político, educativo e pedagógico de fundamental importância para a América Latina”.

No México, em 2019, foi formado um grupo de pesquisa, na Universidade Pedagógica Nacional, para organizar um curso de licenciatura voltado para a formação de docentes das escolas multigrado (multisseriadas). As suas principais características são: “la negociación de los programas con los profesores considerando los contextos; la concepción del formador como mediador y gestor de los recursos para el aprendizaje, y la formación de los estudiantes a partir de proyectos” (González Fraga et al., 2023, p. 7). Essa experiência aproxima-se da educação do campo no Brasil, notadamente com a Licenciatura em Educação do Campo, vinculada ao Procampo, e com o curso de Pedagogia da Terra, vinculado ao Pronera.

O trabalho de Civera (2007) contribui para a compreensão da Educação Rural no México, com problematização da relação entre campo e cidade, em particular no processo de formação de professores, no período de 1921 a 1945. Indica bases da estruturação de um pensamento revolucionário, porém com análise crítica sobre a relação de dicotomia campo e cidade.

Particularmente, no México, há as Escuelas de Campo, analisadas por Ortiz Jiménez et al. (2016), proposição da FAO em 1991 para diversos países, com o objetivo de fortalecer a troca de conhecimentos entre os agricultores e agricultoras. Para os autores, os produtores adquirem compromissos ou relações mais fortes no que se refere a reconhecimento, conhecimento, cooperação, colaboração e associação (Ortiz Jiménez et al. 2016, p. 2906).

México enfatiza a necessidade da perspectiva intercultural nas escolas das comunidades rurais, além do fortalecimento das escolas multisseriadas mediante formação inicial e continuada de professores.

Souza (2013, p. 74 apud Gregorio e Bianconi, 2023, p. 13) destaca que as políticas educacionais foram orientadas por 4 linhas, no México, a saber: a) movimento de educação rural surge com feição autônoma, mas busca integração com o sistema geral do país; b) intenção política de atendimento à população indígena, de caráter revolucionário, tendia a se transformar em ação técnica; c) concepção de que os problemas de cada povoação podiam ser tratados por si, sucedia a compreensão mais ampla de soluções regionais e, d) revisão da ideia de que crianças das povoações rurais deveriam ser preparadas para atividades rurais.

Na Argentina e no Peru, existem experiências de formação continuada de professores voltadas para a valorização das vivências dos povos camponeses e da diversidade étnico-cultural. Na Colômbia, ganham relevo as iniciativas de educação popular, analisadas por González-Terreros e Torres-Carrillo (2020, p. 18), que afirmam que elas fortalecem as relações entre as organizações e as escolas, defendem soberania educativa com base no direito das comunidades de decidir sobre sua vida e fortalecem a democracia direta na tomada de decisões na escola. Já na Bolívia, as principais preocupações relacionam-se à infraestrutura das escolas, ao envolvimento da comunidade, à formação de professores, à juventude rural e à educação intercultural bilíngue.

Na Argentina, tomando como referência os estudos de Lionetti (2018), é possível dizer que a preocupação em diferenciar educação rural da educação urbana é tímida. A autora destaca a heterogeneidade espacial que permite pensar a ruralidade como territorialidade e afirma haver

[...] várias ruralidades, que se distinguem em função das formas de propriedade da terra, a produção e suas formas de comercialização, sua aproximação ou distância com os centros urbanos, suas formas de se relacionar com o Estado e o mercado interno, as características socioculturais da população, sua estabilidade ou mobilidade. (Lionetti, 2018, p. 137, Tradução livre pelas autoras)

A autora recupera a história das escolas rurais na Argentina, criadas no começo do século XIX. Destaca que há poucos os estudos sobre essas instituições no país e que a maioria deles concentra-se na formação agrícola e agrotécnica. Aponta algumas características quando se trata da educação rural, a saber: é comum que as crianças ingressem tardiamente nas escolas, devido à escassa oferta de escolas e às condições particulares de vida, bem como pelas distâncias a percorrer; ao longo do ano, muitas crianças desistem da escola ou se ausentam por longos períodos, seja por razões climáticas ou por questões do trabalho dos familiares.

O texto de Lionetti (2018) constitui uma importante referência para os estudos sobre a educação rural Argentina, ao apresentar pesquisadores dedicados à compreensão da educação e da escola rural nas diversas ruralidades argentinas, país que, juntamente com a Venezuela, possui um dos menores índices de população no meio rural.

A obra de Ascolani (2007), por sua vez, oferece relevantes contribuições sobre as escolas normais rurais argentinas, analisando aspectos conjunturais, históricas e regionais da formação de professores em relação às escolas rurais. O autor demonstra que o país careceu de uma política efetiva de articulação entre formação do magistério e as necessidades econômicas agrárias, o que resultou em escolas normais rurais marcadas por instabilidade institucional, variabilidade curricular e escassez de recursos materiais (Ascolani, 2007, p. 423).

Para Rocha (2016, p. 9), “a Educação Rural ainda é um problema, especialmente nas províncias mais pobres do país”, o que vai ao encontro dos estudos de Ascolani e Lionetti, que destacam as disparidades regionais rurais na Argentina. De acordo com o Ministério da Educação da Argentina, há em torno de 3.500 escolas rurais no país. São considerados rurais os territórios com menos de 2.000 habitantes.

O estudo de Gregorio e Bianconi (2023, p. 9) sobre a Educação Rural na Argentina conclui que, “ainda que o país tenha se empenhado em atender às necessidades das populações rurais, todos os projetos privilegiaram as relações entre educação e trabalho sob a perspectiva de uma orientação profissional, o que pode ser associado a um projeto de escola dualista”.

O Peru, com 32 milhões de habitantes, tem aproximadamente 21% da população vivendo nas áreas rurais. Segundo dados do jornal *El Comercio* (2 de dezembro de 2019), o país conta com 82.130 instituições educativas públicas, das quais 51.594 estão localizadas em zonas rurais e concentram menos de 30% das matrículas nacionais. A baixa densidade demográfica e as distâncias entre comunidades e escolas são problemas enfrentados no país. Em 2019, segundo o referido periódico, a ministra da educação peruana afirmou que os melhores professores deveriam estar nas escolas rurais, bilíngues ou unidocentes. Destaca que nos lugares em que há pobreza também há desigualdade educacional.

Anaya Figueroa et al (2021) informam que há 6.682 comunidades campesinas no Peru, distribuídas em 23 regiões. A maior concentração da população campesina está em Cuzco e Ayacucho. No país, em torno de 95,2% das comunidades contam com instituição educativa. Em torno de 85,8% têm oferta de educação inicial e 91,3% têm oferta da educação primária, sendo somente 40,6% oferta de educação secundária.

Na Bolívia, segundo dados do Ministério da Educação, das 17.212 unidades educativas existentes, 72% localizam-se em áreas rurais. O sistema educacional boliviano é composto por instituições públicas (fiscales), privadas e conveniadas de caráter religioso, além de quatro tipos de universidades: Indígena, Pública Autônoma, Privada e Militar.

De acordo com o estudo de Mangin e Guixeras (2021), ainda há carência de apoio efetivo à educação nas comunidades indígenas, embora essas comunidades tenham sido contempladas por políticas e estratégias de aprendizagem intercultural.

A Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) tem realizado projetos com escolas rurais em vários países da América Latina. Um de seus projetos na Bolívia chama-se *Rede de Escolas Rurais Luzes para Aprender*, que trabalha com escolas unidocentes e “multigrado”, em lugares de difícil acesso.

Simoni (2013, p. 195) analisa as reformas da educação pública boliviana no período de 1940 a 1964, indicando conflitos, contradições e afirmando que a educação pública é uma empresa na qual está presente a disputa política, dificultando os

processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os professores movimentam-se por meio dos sindicatos e organizações coletivas.

Na Colômbia, nasceu o Programa Escola Ativa (*Escuela Nueva*), tendo como um dos objetivos a melhoria das práticas pedagógicas em escolas multisseriadas. O desenvolvimento do *Escuela Nueva* foi determinado por entidades internacionais como UNESCO, BID e BM. (Villar, 2010). O Programa *Escuela Nueva* teve abrangência na região de cafeicultura, com atuação de professores das escolas rurais. No Brasil, o Programa é constituído como “pacote” no conjunto das reformas dos anos de 1990. (Gonçalves, 2009 e 2010).

Por força do Movimento Nacional de Educação do Campo, o Programa Escola Ativa (1997 a 2011) foi incorporado às ações da Secadi no ano de 2007 e extinto em 2011, para dar lugar ao *Programa Escola da Terra*, no conjunto das ações do Programa Nacional de Educação do Campo criado em 2013, no Brasil.

Na Colômbia, há em torno de 35 mil escolas rurais e 18 mil urbanas. Na área rural, predomina a oferta do ensino primário. Segundo notícia publicada em *El Tiempo*, por Bustamante (2019), 47% das escolas oferecem ensino primário e 36% pré-escolar, 9% oferecem educação secundária e 5% ensino médio, sendo 3% que ofertam educação para adultos. No país, destaca-se o *Projeto de Educação Rural* (PER), formulado em 1999 pelo governo federal, transformado no Plano Especial de Educação Rural (PEER), em 2018. O objetivo é amenizar os problemas que afetam a Educação Rural, com reorganização curricular, formação e acompanhamento de professores e suas práticas pedagógicas.

Na Venezuela, conforme escrevem Socorro et al. (2019, p. 14 -15), os primeiros programas de Educação Rural são de 1932, quando a população rural era de 67%. Em 2022, a população estimada na área rural é de 12%. E, de acordo com Nuñez (2011), há escolas rurais em todas as comunidades, sendo a instituição escolar com maior presença nacional. Há problemas com infraestrutura e com o desenho curricular, que merecem atenção.

Segundo Fernández Solórzano e Illas Ramírez (2021, p. 65 - 67), a Lei Orgânica da Educação promulgada em 2009 reconhece a concepção de Educação Rural com

intercultural com interesse bilíngue, atribuindo-lhe um caráter estratégico para preservação da identidade cultural, participação e protagonismo popular, bem como preservação ambiental. Entretanto, resta operacionalizar o que está disposto na Lei. Os mesmos autores afirmam que, apesar da Educação Rural estar superficialmente contemplada no Currículo Nacional Bolivariano, ele se rege pelo princípio da unidade na diversidade, segundo o qual a construção curricular permite a contextualização regional e enfatiza o reconhecimento da diversidade de sujeitos e espaços culturais.

Para Hidalgo Valderrama (2019, p. 349 – 350), é necessário que o docente rural planeje atividades em cada uma das quatro regiões rurais mais importantes do país (Andes, los Llanos, la Costa e Amazonia), abordando-as desde o calendário escolar e as potencialidades do entorno.

Socorro et. al. (2019, p. 22) afirmam que:

En la actualidad las experiencias de la clase campesina trabajadora en Brasil y Venezuela, caracterizadas por posiciones contra – hegemónicas em la correlación de fuerzas que se establecen entre el capital y el trabajo, encajan perfectamente en lo que algunos historiadores y antropólogos denominan una *cartografía de la resistencia*.

Embora tenhamos reunido poucos dados sobre a Venezuela e suas escolas rurais, é possível inferir que o Movimento de Educação do Campo no Brasil guarda aproximações com alguns princípios da Educação Rural venezuelana — entre eles, a valorização da escola rural como espaço de fortalecimento da identidade dos povos do campo, a necessidade de reorganização curricular que articule o contexto local e global, a adoção de uma perspectiva crítica no tratamento dos conhecimentos escolares e a formação de professores atenta às particularidades do território camponês.

Em síntese, os países investigados apresentam problemas comuns em relação à escolarização da população do campo, bem como enfrenta enraizados problemas estruturais, dentre eles a centralidade da produção agropecuária em grandes áreas e orientadas para exportação. Decorrente de fatores estruturais históricos, como a concentração da terra, esses países possuem baixa densidade demográfica e ampla diversidade sociocultural, o que requer atenção na formulação de políticas públicas e

no investimento educacional. A escolaridade da população campesina tem sido, historicamente, um desafio aos governos e às relações estabelecidas entre eles e a sociedade civil organizada.

Nas primeiras décadas do século XXI e, particularmente, após a pandemia de Covid-19, as desigualdades educacionais no campo foram reveladas. Houve dificuldade para realizar as atividades escolares devido à infraestrutura precária de sinal de internet, dificuldade de acesso às comunidades, entre outros.

Além disso, muitos países da América Latina vêm enfrentando a onda neoliberal nas políticas educacionais, com a privatização educacional, presença de empresas e/ou grupos empresariais atuando na educação como um negócio, produção de apostilas e processos avaliativos pautados por recomendação de organismos internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, a partir da pesquisa, que nos sete países investigados as lutas e resistências em torno da Educação Rural se articulam fortemente ao eixo da interculturalidade, especialmente nas produções que abordam os povos originários ou indígenas, assim denominados pelos pesquisadores. Observa-se, de modo recorrente, a reivindicação por escolas que adotem uma perspectiva intercultural, capaz de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades, saberes e modos de vida presentes nos territórios rurais latino-americanos.

A pesquisa permitiu reafirmar a existência de uma perspectiva crítica de Educação Rural na América Latina, desenvolvida tanto nos movimentos sociais quanto em grupos de pesquisa universitários. Essa perspectiva dialoga estreitamente com a concepção de Educação do Campo construída pelos movimentos sociais brasileiros, compartilhando o compromisso com a justiça social, a valorização dos saberes populares e a transformação das realidades do campo.

No contexto latino-americano, algumas categorias conceituais têm sido fundamentais para sustentar as análises críticas sobre a realidade social e educacional do continente. Entre elas, destacam-se: Processo de Colonização e interesses imperialistas; Estado: fruto de lutas internas (maioria das elites políticas constituía-se

como representante de interesses econômicos subordinados ao capital internacional); Clientelismo, paternalismo e patrimonialismo (aspectos da formação da cultura política); Movimentos sociais diversos (indígenas, por reforma agrária, moradia, educação, saúde, trabalho, gênero, idosos, étnico-racial; lutas por democracia etc.); Mediação: Igreja e dos intelectuais; Cultura; Hegemonia; Ideologia e Diversidade; Educação Popular e Educação Pública.

Diante disso, o que temos em comum? Processo histórico de colonização, expropriação e exploração; Pressão externa: política e econômica; Projetos de campo em disputa; Baixa densidade demográfica no campo; Resistências; Universidades públicas como lugares de resistência e produção do conhecimento crítico que se soma a movimentos sociais (populares) diversos; Educação: disputas; Escolas rurais: Formação de professores; Currículo/territórios/diversidade; Organização pedagógica; Materiais didáticos; Educação não se confunde com escola, pois há movimentos na escola e fora dela.

No âmbito educacional, a produção bibliográfica abre um amplo campo para futuras análises, que poderão contemplar os periódicos que publicam trabalhos sobre Educação Rural na América Latina, os principais pesquisadores com mais de três publicações na área, os eixos temáticos e problemáticos abordados, as instituições envolvidas nas investigações e os estudos desenvolvidos em perspectiva comparada.

É possível constatar algumas lacunas na produção do conhecimento na educação rural, dentre elas estão a Educação de Jovens e Adultos; a Educação Infantil, a Educação de pessoas com deficiência e a Educação Ambiental. Outra lacuna parece estar nas pesquisas sobre materiais didáticos nos países latino-americanos.

Um ponto em comum nas investigações diz respeito a trabalhos sobre a escola e aspectos culturais, além de demandas em torno da perspectiva intercultural. Um destaque é para as escolas “multigrado” ou multisseriadas (como conhecemos no Brasil). Há diversos estudos sobre essa organização pedagógica e seus desafios nas políticas locais e na formação continuada de professores.

Quanto às categorias conjunturais, observa-se que há aspectos relacionados aos sujeitos sociais em comum entre países como Brasil, Colômbia, Peru e México, nos

quais os movimentos sociais são fortes, seja por lutas identitárias ou por lutas por reforma agrária. Esses fatores conjunturais influenciam diretamente as políticas educacionais em todos os países analisados.

O Brasil é o país que apresenta o maior número de normativas relacionadas à Educação do Campo nos últimos 20 anos. Entre elas destacam-se: diretrizes operacionais (Brasil, 2002, 2008), decreto presidencial (2010), lei sobre o fechamento de escolas (2014), Plano Nacional de Educação (2014), além do conjunto de normas estaduais e municipais que estabeleceram diretrizes curriculares específicas para a Educação do Campo.

A partir da análise de documentos publicados pelos ministérios da educação dos países investigados, é possível identificar problemas comuns, tais como: 1) infraestrutura das escolas rurais; 2) processo de migração da população do campo em direção às cidades; 3) fechamento de escolas no campo; 4) presença de escolas primárias e quase ausência de escolas secundárias ou de ensino médio; 5) existência de documentos orientadores aos professores das escolas rurais publicados em conjunturas políticas de maior presença democrática; 6) preocupação com organização curricular que considera a diversidade sociocultural; 7) programas de formação continuada de professores de escolas rurais.

Em síntese, as aproximações e diálogos que se mostram necessários às experiências educativas em países latino-americanos podem ser resumidos da seguinte forma: 1) lutas pautadas na resistência e na superação de processos colonizadores na suas frentes cultural, econômica e política; 2) constituição de políticas públicas mediante provocação da sociedade civil; 3) articulação entre organizações sociais e universidades na constituição de processos formativos; 4) força da Educação Popular nas experiências pedagógicas dos povos camponeses; 5) incentivo à produção de materiais didáticos diversos para valorização dos conhecimentos dos povos indígenas e dos modos de vida da população do campo, das águas e das florestas; 6) incentivo à organização de processos de formação inicial e continuada de professores para o trabalho em escolas rurais, do campo, das águas e das florestas; 7) integração entre experiências agroecológicas latino-americanas e as experiências escolares na Educação

Básica, por força das articulações com a Via Campesina Internacional; 8) fortalecimento do pensamento educacional crítico latino-americano.

REFERÊNCIAS

ANAYA FIGUEROA, T. et al. **Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. Educación**, 30(58), 11- 33, 2021. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001> Acesso em 4 nov. 2025.

ASCOLANI, A. Las escuelas normales rurales em Argentina, uma transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginário de cambio socioeconómico agrario (1900 - 1946). In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Unijuí, 2007. P. 373 – 424.

BARBOSA, L. P. Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, 3(5), 30–53, 2022. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14421>. Acesso em: 1 abr. 2025.

BEZERRA NETO, L.; SANTOS NETO, J. L. dos (Orgs.). **Políticas “públicas” e educação rural no contexto da América Latina**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/politicas-publicas-e-educacao-rural-no-contexto-da.pdf> Acesso em 2 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Seção 1, Edição Extra de 26/6/2014, p. 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 2 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.960 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Publicado no DOU em 28 de março de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86 de 1 de fevereiro de 2013**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo e define suas diretrizes. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf. Acesso em 2 nov. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PRONACAMPO**: Programa implementará Educação do Campo e atenderá 76 mil escolas. Brasília, DF: MEC, 2012. Notícia publicada em

20/03/2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608.
Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUSTAMANTE, N. 1.579 maestros fueron víctimas del conflicto en los últimos 60 años. **El Tiempo**, 4 jun. 2019. Disponível em <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cifras-sobre-educacion-rural-en-colombia-370890>. Acesso em 14 nov. 2025.

CADAVID ROJAS, ANA MARÍA; ACOSTA CASTRILLÓN, LUISA FERNANDA; RUNGE PEÑA, ANDRÉS KLAUS. A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL DE POSIÇÕES E PERSPECTIVAS. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 43, p. 491–515, 2019. DOI: 10.26694/les.voi43.9994. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1084>. Acesso em: 9 mar. 2026.

CIVERA, A. Entre el campo Y la ciudad: la formación de maestros normalistas rurales Y técnicos agrícolas em México, 1921 – 1945. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Educación Rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007.

FERNANDES, B. M. Território camponês. In: CALDART, R. S. et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 744 – 747.

FERNANDES SOLÓRZANO, A.; ILLAS RAMÍREZ, W. Los desafíos de la pobreza para la Educación primaria em las zonas rurales de Venezuela. **Revista Científica Apuntes de Economía y Sociedad**, vol. Nº 2 (2) julio – diciembre 2021. P. 63 – 70.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta-Manifesto** 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. Brasília, 15 de junho de 2018.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Carta-Compromisso pelo direito à Educação do Campo nos municípios brasileiros**. Brasília, 2020. Documento digitalizado.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Resistência ativa: a Educação do Campo e os desafios para 2022**. 7fls. Brasília, 1 de maio de 2022.

GONÇALVES, G. B. B. Programa Escola Ativa: Educação do Campo e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2009. 208 f. **Tese** (Doutorado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, G. B. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. **Escola de direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. p. 49-59.

GONZÁLEZ FRAGA, J. D. et al. Diseño e Implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: Aportes a la Formación Inicial Docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, p. e15233, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e15233. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15233>. Acesso em: 7 abr. 2025.

GONZÁLEZ-TERREROS, M. I.; TORRES-CARRILLO, A. Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. **Revista Colombiana de Educación**, 1(80), 335-354, 2020. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11152>. Acesso em: 1 abr. 2025.

GREGORIO, P. de S. M.; BIANCONI, G. V. A educação do campo na América Latina: um estudo histórico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, e14618, 10.20873/uft.rbec.e14618, 2023.

HIDALGO VALDERRAMA, J. R. La pertinência del ser campesino desde la Educación rural: um problema estructural del sistema educativo. **Revista ARJÉ**, v. 13, nº 25, julio – diciembre de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do espaço rural brasileiro** / IBGE, Coordenação de Geografia. - 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020. P. 45 – 52.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2024. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 13 nov. 2025.

LIONETTI, L. La “territorialidade” em la educación rural en Argentina. Miradas marco y aproximaciones micro. In: WERLE, F. O. C.; LÓPEZ, O.; TRIANA, A. N. (Orgs.). **Educação Rural na América Latina**. São Leopoldo: Oikos, 2018. P. 135 – 156.

MANGIN, Y. L.; GUIXERAS, V. M. El desarrollo de la Educación intercultural: uma visión comparativa entre México Y Bolivia. **Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política Y Valores**. Año VIII, Edición Especial, Artículo 11, julio de 2021. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe4/2007-7890-dilemas-8-spe4-00011.pdf> Acesso em 20 jun. 2025.

NUÑEZ, J. La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes. **Investigación y Postgrado**, vol. 26, nº 1, 2011, pp. 91 – 128.

ORTIZ JIMENEZ, B. et al . Escuelas de campo en México: un análisis a partir de redes sociales. **Rev. Mex. Cienc. Agríc**, Texcoco , v. 7, n. spe15, p. 2899-2907, agosto 2016 . Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342016001102899&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 jul. 2025.

ROCHA, F. C. da. História da construção da educação do campo na Argentina, Brasil e Paraguai e a escola do campo na Tríplice Fronteira. In: **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**, 2016. Disponível em https://sites.usp.br/prolam/ii-simposio-internacional-pensar-e-repensar-america-latina_anais/ Acesso em 27 jul. 2025.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo, Nobel, 1992.

SIMONI, L. T. Maestros urbanos y rurales en la expansión de la educación pública boliviana: 1940-1964. **Ciencia y Cultura** nº 30, ISSN: 2077-3323, Junio de 2013. P. 175-197. Disponível em <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v17n30/a08.pdf>. Acesso em 2 jun. 2022.

SOCORRO, P. E. V. et. al. Políticas públicas educativas en el contexto de América Latina: uma perspectiva de la educación rural/educación del campo em Venezuela Y Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, e.196116, 2019.

SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020. Disponível em

<https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e208881.pdf> Acesso em: 2 jul. 2025.

SOUZA, M. A. de. Políticas educacional em contextos de ampla extensão territorial: indagações necessárias. In: SOUZA, M. A. de; GERMINARI, G. D. **Educação do Campo, território, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: UFPR, 2017. P. 337 – 354.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2. ed. Atualizada, revisada e ampliada. Curitiba: Editora da UFPR, 2016.

VILLAR, R. El programa Escuela nueva en Colombia. **Revista Educación y Pedagogía**, n. 14 e 15. P. 357-382. 2010.

WERLE, F. O. C.; LÓPEZ, O.; TRIANA, A. N. (Orgs.). **Educação Rural na América Latina**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007.

HISTÓRICO

Submetido: 14 de Nov. de 2025.

Aprovado: 16 de Mar. de 2026.

Publicado: 20 de Mar. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SOUZA, M. A. de; KAUCHAKJE, S.; ARCEGA, F. S. Educação e territórios camponeses na américa latina: diálogos necessários. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** - v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449

.