

## EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA: ESTUDO COMPARADO DAS LEGISLAÇÕES NO BRASIL, COLÔMBIA E ARGENTINA

**Ana Celecina Lucena da Costa<sup>1</sup>**  
*Universidade Federal da Paraíba*

**Maria do Socorro Xavier Batista<sup>2</sup>**  
*Universidade Federal da Paraíba*

### RESUMO

Este artigo teve por objetivo investigar as concepções de Educação do Campo e de educação rural, a partir das legislações que estipulam as políticas públicas educacionais latino-americanas, em especial no Brasil, na Argentina e na Colômbia, nos últimos 20 anos. A partir da pesquisa qualitativa com vertente comparada foi possível identificar as semelhanças e as diferenças nas políticas dos sistemas educativos dos países estudados. Neste sentido, a reflexão teórica sobre as políticas públicas e a Educação do Campo no Brasil, e a educação rural na Argentina e na Colômbia, proporcionou subsídios iniciais para a análise comparada. Entre as conclusões detectadas, constatou-se o papel fundamental das Constituições para a implementação de políticas educacionais camponesas inclusivas nos três países. Além disso, as legislações estudadas possuem definições de Educação do Campo e de educação rural. No entanto, o Brasil implementou as políticas educacionais mais específicas, possibilitando abarcar mais modalidades educativas, níveis educativos e possibilidades pedagógicas e participativas.

**Palavras-chave:** Educação; Educação no meio rural; Políticas públicas.

## RURAL EDUCATION IN LATIN AMERICA: LEGAL COMPARATIVE STUDY IN BRAZIL, COLOMBIA AND ARGENTINA

### ABSTRACT

This article aimed to investigate the conceptions of Rural Education, based on the legislations that stipulate educational public policies in Latin America, especially in Brazil, Argentina, and Colombia, over the last 20 years. Through qualitative research with a comparative approach, it was possible to identify the similarities and differences in the policies of the educational systems of the analyzed countries. In this sense, the theoretical reflection on public policies and Rural Education in Brazil, and in Argentina and Colombia, provided initial support for the comparative analysis. Among the detected conclusions, the fundamental role of the Constitutions for the implementation of inclusive rural educational policies in the three countries was established. In addition, the legislation has definitions of Rural Education.

<sup>1</sup> Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tutora à distância na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação - Campus I, Departamento de Habilitações Pedagógicas - Campus Universitário, Castelo Branco, João Pessoa, Paraíba, Brasil, CEP: 58059-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7985-1996>. E-mail: [anaceluc@mail.com](mailto:anaceluc@mail.com).

<sup>2</sup> Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora titular na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação - Campus I, Departamento de Fundamentação da Educação - Campus Universitário, Castelo Branco, João Pessoa, Paraíba, Brasil, CEP: 58059-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7202-1041>. E-mail: [socorroxbatista@mail.com](mailto:socorroxbatista@mail.com).

However, Brazil has implemented more specific educational policies, allowing for a broader range of educational modalities, educational levels, and pedagogical and participatory possibilities.

**Keywords:** Education; Education in rural areas; Public policies.

## EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA: ESTUDIO COMPARADO DE LAS LEGISLACIONES EN BRASIL, COLOMBIA Y ARGENTINA

### RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo investigar las concepciones de Educación del Campo y de educación rural, a partir de las legislaciones que estipulan las políticas públicas educativas latinoamericanas, en especial en Brasil, Argentina y Colombia, en los últimos 20 años. A partir de la investigación cualitativa con vertiente comparativa fue posible identificar las similitudes y las diferencias en las políticas de los sistemas educativos de los países estudiados. En este sentido, la reflexión teórica sobre las políticas públicas y la Educación del Campo en Brasil, y la educación rural en Argentina y Colombia, proporcionó insumos iniciales para el análisis comparado. Entre las conclusiones detectadas, se constató el papel fundamental de las Constituciones para la implementación de políticas educativas campesinas inclusivas en los tres países. Además, las legislaciones estudiadas poseen definiciones de Educación del Campo y de educación rural. Sin embargo, Brasil implementó las políticas educativas más específicas, permitiendo abarcar más modalidades educativas, niveles educativos y posibilidades pedagógicas y participativas.

**Palabras clave:** Educación; Políticas públicas; Educación en el medio rural.

### INTRODUÇÃO

A educação para as populações rurais ou no campo nos países da América Latina recebem denominações diferenciadas. No Brasil, historicamente a educação ofertada pelo estado às populações do campo sempre foi denominada de educação rural e escola rural. Mas, a partir de 1998 com as lutas dos movimentos sociais do campo surge um projeto educativo denominado de Educação do Campo que propõe uma educação que tome a realidade, a cultura, os modos de vida e de produção como elementos centrais no currículo e nas práticas pedagógicas, que promova a autonomia e a emancipação dos povos do campo. Nos demais países a educação para os camponeses é denominada de educação rural.

As concepções de Educação do Campo no Brasil, e de educação rural nos demais países latino-americanos, consideram os contextos históricos e a evolução das teorias que tratam sobre a temática. Países como Colômbia e Argentina (Mora, 2020; Gregório; Bianconi, 2023), igualmente ao Brasil, passaram por lutas sociais até que as políticas públicas de educação para o campo e as diversas definições na área fossem estabelecidas. Esses países possuem em comum um arcabouço legislativo e teórico vasto sobre a Educação do Campo/Educação Rural.

A Educação para as populações do Campo no Brasil e nos países da América Latina (Fernandes; Molina, 2017) decorreu de movimentos sociais contra hegemônicos com múltiplas demandas, a partir de populações tradicionais e camponesas, visando ter uma educação voltada para as especificidades dos seus territórios. Entre as lutas incluem-se o enfrentamento às recentes mudanças legais nas políticas educacionais camponesas no Brasil, na Colômbia e na Argentina, decorrentes das transições entre governos progressistas e conservadores, e vice-versa, que promoveram modelos educacionais padronizados, alinhados aos ditames dos interesses hegemônicos, mais voltados à centralização e ao currículo tradicional, desconsiderando as especificidades das áreas rurais (Santos, 2020; Bicalho; Macedo; Rodrigues, 2021; Meléndez, 2024).

Nesse sentido, as políticas educacionais no Brasil, Colômbia e Argentina guardam elementos comuns no que concerne às lutas dos movimentos por uma educação para as populações do meio rural dos países do Sul (Santos; Meneses, 2009; Mora, 2020), destacando-se as diferenças entre as populações camponesas e a própria construção teórica e prática sobre Educação do Campo nos diferentes países. Diante disso, é relevante entender como as políticas públicas foram regionalmente estabelecidas a partir das concepções de Educação do Campo e educação rural, nos dois últimos países, considerando as realidades sob análise.

Por isso o artigo pretende responder à seguinte questão: quais as diferenças e as similaridades na construção das políticas públicas e dos conceitos de Educação do Campo/educação rural no Brasil, na Argentina e na Colômbia?

Para responder a questão traçamos como objetivo geral analisar as concepções de Educação do Campo/educação rural a partir das legislações que estipularam as políticas públicas educacionais latino-americanas, particularmente no Brasil, Argentina e Colômbia, nos últimos 20 anos e, visando maior delineamento definimos como os seguintes objetivos específicos: apresentar reflexões sobre as políticas públicas e Educação do Campo/educação rural no Brasil, na Argentina e na Colômbia; Identificar as legislações que tratam sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, Argentina e Colômbia; e comparar as concepções de Educação do Campo/educação rural a partir

das legislações que estabeleceram as políticas públicas educacionais no Brasil, Argentina e Colômbia.

A partir da contextualização, problematização, definição do tema e objetivos (geral e específicos), o artigo apresenta sequencialmente a seguinte estrutura: introdução, referencial teórico, metodologia da pesquisa, resultados e discussões e considerações finais, além das referências.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO NO CAMPO**

A educação para os povos do campo no Brasil historicamente vem sendo negligenciada, sob a arcaica concepção de que a zona rural seria um lugar atrasado (Bravo; León, 2023), de onde seus moradores deveriam sair. Assim, a educação básica, envolvendo os anos iniciais de escolarização para as populações camponesas, denominada educação rural, durante séculos foi negada pela omissão da oferta pelo Estado, quando, no início do século XX passou a ser inserida nas políticas educacionais, e visava “formar pessoas para o mercado de trabalho urbano” (Rodrigues; Bonfim, 2017, p. 1376), favorecendo o êxodo rural para as cidades. Ademais, a educação rural apresentou disparidade entre os conteúdos ensinados e a realidade vivida, precariedade do acesso à educação, seja em função da infraestrutura das escolas, das vias de circulação e comunicação entre os povoados e a escola, ou a incompletude e/ou inexistência de todos os níveis e modalidades de ensino básico na região.

A partir da metade do século XX, especialmente na sua última década, a Educação do Campo no Brasil, assim como a educação rural nos demais países latino-americanos, foi “debatida e defendida de maneira mais incisiva por movimentos e entidades sociais, educadores/as e universidades como formas de garantir aos povos do campo o direito à educação em suas localidades” (Oliveira; Santos, 2018, p. 116). Assim, ela não se tornou somente uma modalidade pedagógica, mas também se firmou enquanto movimento da sociedade voltado para um ideário político-pedagógico que propicie e potencialize as possibilidades de viver e produzir no espaço agrário (Cardoso, 2018).

As políticas educacionais camponesas decorreram, assim, do protagonismo dos movimentos sociais pelo direito à Educação no, do e para o campo, inclusiva e igualitária. Ou seja, considerando a concepção do campo como território, a Educação do Campo constitui uma proposta educativa equitativa, emancipadora, crítica que respeita as especificidades dos povos do campo, dentro e fora da escola (Costa e Silva *et al.*, 2024), nas suas “identidades, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção”, organização social e trabalho (Oliveira; Santos, 2018, p. 126).

Diante do quadro persistente de precariedade das escolas no meio rural: 145.199 no Brasil; 13.822 na Argentina e 33.068 na Colômbia (Brasil, 2023a; Argentina, 2022; Colômbia, 2024) para o enfrentamento dos desafios de inclusão, de qualidade e efetividade da educação para os povos do campo, as políticas públicas buscam privilegiar projetos pedagógicos flexíveis, a partir das reivindicações dos movimentos sociais que combatem a estratégia de nuclearização educativa, em que se agrupam escolas a atividades não formais de educação a um estabelecimento núcleo, implementada nas décadas de 1980-90.

Os modelos da denominada nova ruralidade envolvem a pedagogia da alternância, entre outros, que particularizam e atendem as populações e situações heterogêneas das zonas rurais (Cordeiros; Reis, Hage, 2011; Jimenez, 2014). Estas práticas educativas coadunam-se com a proposta de Educação Popular nos países estudados, tal como propugnada por Paulo Freire (Silva, 2021; Santos Paulo; Carrillo, 2024; Montrucchio, 2024). Ou seja, como prática social democrática, criativa e transformadora, contrária à imposição de um modelo de desenvolvimento assimétrico, para a construção do saber e do ser dos povos do campo, dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, algumas conquistas da educação para as populações do campo foram implementadas a partir da institucionalização de políticas públicas, tais como: o Programa Nacional de Educação na Reforma agrária (PRONERA), 1998; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), 2012; e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) 2013 e o Novo

Pronacampo 2025, no Brasil; os Projetos de Melhoramento da Educação Rural (PROMER I e II) na Argentina; e o Programa de Educação Continuada CAFAM e os Projetos de Educação Rural (PER I e II) na Colômbia.

Segundo Galfrascoli (2015), estas reformas das políticas públicas a partir da década de 1990, conformadas nas Constituições e nas leis nacionais de educação dos países da América Latina, refletiram mudanças dentro da própria estrutura do Estado. E na construção das políticas públicas educacionais rurais não foi diferente. Nesse sentido, o papel dos organismos internacionais para o novo delineamento de estratégias seguindo a lógica do mercado foi fundamental. Ou seja, o avanço do capitalismo tem direcionado desde então as referidas políticas para o agronegócio.

Segundo Santos; Silva (2016, p. 136), políticas públicas compreendem:

Conjunto de ações, atividades e programas desenvolvidos pelo Estado diretamente ou indiretamente, através da participação de entes públicos e privados, cujo propósito é garantir para determinado segmento econômico, social, étnico e cultural ou de forma difusa o direito de cidadania. São direitos estabelecidos constitucionalmente que se afirmam por meio do reconhecimento dos poderes públicos e/ou por parte da sociedade enquanto novos direitos, sejam das pessoas, comunidades, coisas e dos bens materiais ou imateriais.

Existem autores que ponderam que as políticas públicas só podem ser assim consideradas, ou seja, se materializam, quando passam por cinco fases, que vão desde a articulação e proposição de pautas específicas para debate e formulação, até a efetiva implementação e sua posterior avaliação (Cardoso, 2018). Sob este ponto de vista, entende-se que o estabelecimento de diretrizes operacionais básicas corporificadas em uma lei, decorrente da atuação dos movimentos sociais e das comunidades, em espaços institucionalizados ou não, constituem por si políticas públicas.

Embora as políticas públicas de educação inclusiva no meio rural decorram de movimentos de reivindicação social, concomitante às políticas de governo, a prática educacional nas escolas na América Latina ainda indica a presença marcante de modelo de educação tradicional. Ou seja, independentemente da nomenclatura utilizada no âmbito dos três países analisados, o ideário de modelo pedagógico e

ideológico de educação, emancipatório e voltado à realidade e à cultura dos povos do campo, coexiste com a educação padronizada nos sistemas educacionais latino-americanos, e estão em constante disputa, provocando desigualdades sistêmicas.

Nesse sentido, o Estado impõe mecanismos de controle e contingenciamento das demandas e propostas da sociedade, através de medidas que buscam solucionar, em tese, os problemas, e atender o bem-estar coletivo. A própria política de inclusão constitui um exemplo idealizado de política pública na área da educação, em que efetivamente não houve um diálogo entre a comunidade, as famílias e os gestores escolares e demais profissionais da educação (Lima; Bezerra Neto, 2013), ressaltando a presença concomitante e os conflitos que permeiam os modelos da Educação do Campo e da educação rural.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada classifica-se como qualitativa adotando uma vertente comparada, uma vez que foi analisada a educação para as populações camponesas no Brasil, na Colômbia e Argentina. Segundo Oliveira (2002, p. 117), a abordagem metodológica qualitativa facilita a descrição de um determinado problema, já que tem por objetivos principais:

Analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

No caso em comento, a comparação é usada como método de procedimento (Prodanov; Freitas, 2013) para analisar as similaridades e diferenças pertinentes à educação rural/Educação do Campo nos três países estudados. Importa, nesse aspecto, não somente a descrição, como também a interpretação e a correlação dialética dos sistemas sob as perspectivas global e local, e universal e específica (Carvalho, 2013; 2014).



A análise comparada sobre as concepções de educação a partir da análise de políticas públicas, a exemplo das suas normas regentes, quando considerada em uma perspectiva internacional, apresenta relevante fonte de investigações. Nesse sentido, a pesquisa comparada em políticas educativas constitui uma abordagem metodológica que considerando a padronização transnacional da educação no contexto da globalização, analisa particularmente os seus efeitos nos diferentes sistemas de educação nacionais. Ainda cabe ressaltar que a comparação possibilita a investigação sob diversos enfoques, desde seus múltiplos atores ou dinâmicas, até peculiaridades de alguns aspectos constantes em suas políticas educacionais (Carvalho, 2013; Silva; Fernández, 2016; Bruscato; Farenzena, 2018; Paiva; Bauer, 2022; Santos *et al.*, 2025).

Diante disso, neste artigo o estudo comparativo é possível a partir da revisão em literatura acerca da Educação do Campo/educação rural no Brasil, na Argentina e na Colômbia. Ademais, considerando o lapso temporal da pesquisa (2005-2025), realizou-se a análise crítica das legislações que estabeleceram os regramentos sobre as políticas públicas educacionais campesinas. Por isso, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental (Richardson, 2012; Cellard, 2014).

## ANÁLISES E RESULTADOS

Este tópico do estudo oferece insights sobre as concepções das políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Brasil, e de educação rural na Colômbia e na Argentina, considerando os diferentes contextos sociopolíticos e históricos, bem como os referenciais bibliográfico-documentais especificados no tópico da metodologia, e que foram sintetizados no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1 – Aspectos analíticos das políticas públicas da educação rural/Educação do Campo no Brasil, Colômbia e Argentina**

País/aspecto	Brasil	Argentina	Colômbia
<b>Origem</b>	Constituição de 1988, LDB, Resolução CNE/CEB n.º 1/2002	Constituição de 1994, Lei Federal de Educação de 1993	Constituição de 1991, Lei n.º 115/1994
<b>Marcos legais</b>	LDB 9,394/1996 Decreto n.º 7.352/2010	LEN	Não há
<b>Nomenclatura</b>	Educação do Campo	Educação rural	Educação rural
<b>Conceito</b>	Política/modalidade	Modalidade	Serviço
<b>Níveis de ensino</b>	Básico - Superior	Inicial - Secundário	Básico - Superior



<b>Modalidades</b>	Formal (expressa) Informal/Não formal (implícita)	Formal / Não formal (formação profissional para mulheres)	Formal / Informal / Não formal
<b>Competência</b>	Governo federal (normativa) Entes federados (executiva)	Estado nacional, províncias, Buenos Aires (normativa / executiva)	Governo Nacional (normativa / executiva) Entidades territoriais (executiva)
<b>Enfoques pedagógicos</b>	Flexibilidade irrestrita (pedagogia da alternância, etc.)	Flexibilidade restrita (limita níveis e modalidades; estimula nucleação)	Flexibilidade irrestrita (Escola Nova, SAT, CAFAM, etc.)
<b>Diretrizes curriculares</b>	Segue diretrizes da Política Nacional de Educação (PNE)	Segue Plano Educativo Anual Federal (PEAF) e Diretrizes Educacionais Estratégicas (2022- 2027), que orientam entes a elaborar planos específicos	Segue Plano Nacional Decenal de Educação (PNDE) 2016-2026 e das Diretrizes de Educação Superior Inclusiva
<b>Estratégias de formação docente</b>	Amplitude no processo de desenvolvimento, formato, e eixos de atividades	Envolve processos de desenvolvimento e alguns eixos de atividades	Envolve processos de desenvolvimento no ensino formal
<b>Participação social</b>	Conselhos escolares e de políticas públicas	Conselho Federal de Educação estabelece formas; Restrito a poucas modalidades	Gestão social do território e educativa Participação em mesas nacionais e locais
<b>Principal desafio</b>	-	Falta de transparência de dados estatísticos oficiais	Falta de regulamentação da educação rural
	Precariedade de infraestrutura e de condições de qualidade Fechamento de escolas rurais		

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como se pode observar no quadro 1 são apresentados elementos comparativos das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, educação rural na Argentina e Colômbia, especialmente a partir da década de 1990, que dizem respeito aos marcos legais, nomenclatura, conceito, modalidades, competências, enfoques pedagógicos, diretrizes curriculares, estratégias de formação docente e participação social, as quais ora se aproximam, ora se distanciam.

### Educação do Campo no Brasil

A partir da década de 1930, com a criação de políticas públicas voltadas para o campo, como o Serviço de Assistência ao Trabalhador Rural (SAT), a educação campesina começou a ser discutida de maneira mais sistemática, mas ainda com um

enfoque no ensino técnico e na formação para o trabalho rural (Cardoso Filho; Silva, 2018). O objetivo era promover a modernização agrária, que visava aumentar a produtividade no campo sem se preocupar com as questões sociais e culturais das populações rurais (Borges e Silva; Passador, 2016).

Nos anos 1960 e 1970, durante o período de regime militar, as políticas de educação rural se intensificaram, mas ainda com uma perspectiva de desenvolvimento voltada para a modernização do campo, sem uma verdadeira transformação social. A partir da década de 1990, com a Constituição de 1988 e a criação de políticas mais inclusivas, a Educação do Campo passou a ser discutida de forma mais ampla, com a introdução de novos paradigmas, como a valorização das culturas locais e a busca por uma educação contextualizada e emancipatória (Cardoso Filho; Silva, 2018), articulando-se diretamente com a educação popular e a pedagogia decolonial, visando superar as desigualdades estruturais entre o campo e a cidade. Essa perspectiva busca romper com o modelo tradicional de educação, que muitas vezes ignora as especificidades culturais e socioeconômicas das comunidades rurais, propondo uma abordagem crítica, participativa e contextualizada (Silva, 2018).

A partir da década de 1980, com a redemocratização e as lutas sociais, especialmente o movimento dos trabalhadores rurais, a Educação do Campo começou a ser repensada de forma mais crítica, buscando valorizar as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcos importantes nesse processo (Quadro 1), pois estabeleceram a Educação do Campo como um direito e passaram a garantir mais recursos e políticas públicas voltadas para as escolas rurais (Borges e Silva; Passador, 2016).

A Lei nº 14.113 de 2020 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 também reforçaram a necessidade de garantir mais investimentos e políticas para a educação no campo. No entanto, instrumentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não levam em consideração as complexidades das realidades rurais, e adotam uma visão homogeneizante da Educação do Campo (Cogo; Cardoso, 2023).

Inclusive, a Lei n.º 12.960/2014 e a Lei n.º 14.767/2023, respectivamente, que alteraram a LDB, trouxeram inovações normativas para a Educação do Campo. Nesse sentido, existe comando na primeira lei que impede o fechamento compulsório de escolas do campo, indígenas e quilombolas, devendo passar por instâncias participativas e institucionais diversas, garantindo o direito à educação pela população camponesa (Rodrigues; Bonfim, 2017). Já a segunda lei amplia as possibilidades metodológicas da educação básica da população rural (Quadro 1), ao propiciar conjuntamente o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo (Brasil, 2023b).

Assim, as políticas públicas mencionadas anteriormente fortaleceram a implementação da Educação do Campo no Brasil. Esta passou a ser entendida como uma modalidade educativa e pedagógica que busca atender às necessidades e especificidades das populações rurais, considerando suas culturas, realidades sociais e modos de vida (Silva, 2018).

Todavia, conforme ressalta Socorro *et al.* (2019), o marco legal para a Educação do Campo no Brasil ocorre com a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 (Quadro 1), ao instituir as diretrizes operacionais das Escolas do Campo para a Educação Básica até a Educação Técnica Profissionalizante (Brasil, 2002). A partir dela, outras duas resoluções foram instituídas: a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares àquela Resolução, detalhando diretrizes sobre uma conceituação inicial sobre Educação do Campo, pela perspectiva do público alvo das políticas, assim como as estratégias de formação dos professores e as modalidades de oferta da Educação do Campo, em regime colaborativo com Estados e Municípios (Brasil, 2008); e a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica dentro do sistema educacional brasileiro, e vincula a identidade da escola do campo a formas de organização e metodologias pertinentes a sua realidade (Brasil, 2010b).

Além destas, o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 trata sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e estabelece mais detalhadamente as bases conceituais e os

aspectos estruturais para a política de Educação do Campo (Brasil, 2010a). Por fim, cabe citar a Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

O primeiro artigo do Decreto n.º 7.352/2010 apresenta definições importantes (Quadro 1), como Educação do Campo, populações do campo e escola do campo. Além disso, no Decreto n.º 7.352/2010 foram especificados os princípios (art. 2.º), os objetivos (art. 3.º), as ações (art. 4.º), a formação de docentes (art. 5.º), a destinação e a utilização de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários (art. 6.º), a execução conjunta entre os entes federados (arts. 7.º a 10), e o PRONERA (arts. 11 a 18).

A Educação do Campo é conceituada como uma política que se destina à ampliação e a qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo (que são os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros que produzam a partir do trabalho no meio rural) (Brasil, 2010a). Os dispositivos seguintes do Decreto reforçam, igualmente, a Educação do Campo como “política de Estado” (Oliveira; Santos, 2018, p. 128), compreendida não só na educação básica, mas também na educação profissionalizante e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, e superior (Quadro 1).

A legislação é expressa ao indicar a modalidade educativa formal na Educação do Campo no Brasil. No entanto, ao se analisar os dispositivos do Decreto n.º 7.352/2010, é possível constatar que as políticas educacionais dos povos do campo envolvem a articulação e a aplicabilidade das modalidades de educação, quais sejam, formal, informal e não-formal (Libâneo, 1992). Nesse sentido, as normas facultam a escolha dos conteúdos curriculares e metodológicos conforme as especificidades locais, bem como permitem o desenvolvimento de atividades educativas em espaços diversos, inclusive garantindo a participação integrada dos profissionais da educação, alunos, comunidade e movimentos sociais, nos conselhos escolares e conselhos de políticas públicas (Quadro 1).

O governo federal estabelece as bases da educação nacional, além de prestar apoio técnico e financeiro, através do Ministério da Educação (MEC) ou do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)<sup>3</sup> aos demais entes federativos (Estados, Municípios e Distrito Federal). Já estes devem colaborar na execução e no desenvolvimento da política de Educação do Campo (Rodrigues; Bonfim, 2017), de forma diferenciada nas diversas etapas e modalidades educativas (Quadro 1).

Os princípios, objetivos e ações da Educação do Campo convergem para a superação das desigualdades educacionais e sociais historicamente impostas às comunidades camponesas. Para tanto, a Educação do Campo se alinha com os princípios da educação popular, ou seja, de ser um processo de ensino e aprendizagem que promova a conscientização crítica, a participação ativa e a transformação social. A Educação do Campo, nesse contexto, deve buscar a autonomia dos sujeitos do campo, fortalecendo sua identidade e luta por direitos, além de promover a justiça social (Santos; Araújo, 2020).

A destinação e utilização de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários na Educação do Campo deve promover e valorizar a cultura e as tradições da população rural (Quadro 1). Ou seja, “as propostas de Educação do Campo devem ser contextualizadas” (Rodrigues; Bonfim, 2017, p. 1382).

Cabe ressaltar que o Decreto n.º 7.352/2010 integrou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) à política de Educação do Campo, proporcionando a oferta de educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), bem como o apoio na formação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação (Brasil, 2010a). Constitui, assim, o desenvolvimento do Programa criado na década de 1990, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Ou seja, adveio historicamente de um debate coletivo ocorrido em vários espaços de participação social, nos quais os movimentos sociais do campo atuaram na defesa da escolarização de jovens e adultos trabalhadores do campo, beneficiários do Programa de Reforma Agrária (Lima; Bezerra Neto, 2013).

---

<sup>3</sup> Especificamente na execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Por fim, é importante ressaltar que embora os marcos legais das políticas educacionais concorram para a efetivação da Educação do Campo, na realidade nacional predominante percebe-se um alinhamento com os pressupostos da educação rural. Além do crescente número de fechamento de escolas no campo, 19.941 entre os anos de 2013 e 2023, ou seja, quase 32% (Meira; Santana; Santos, 2025), ainda predomina a precariedade da infraestrutura das escolas brasileiras. Do total, 9,6% não têm prédio escolar, 3,3% não contam com energia elétrica, 97,5% delas estão sem laboratório de ciências, 25,2% sem internet e 44,2% sem internet banda larga (Brasil, 2023a).

### **Educação rural na Argentina**

Entre as décadas de 1930 e 1960, a educação rural começou a ser implementada, mas com caráter eminentemente tecnicista, desenvolvimentista e utilitarista. Nas décadas de 1970 e 1980, até meados da década de 1990, a educação rural argentina foi influenciada pelo modelo neoliberal (Navarro, 2015; Gutiérrez; Torres, 2020).

Com o implemento da redemocratização, as modificações da Constituição Nacional de 1853, reformada em 1994, a Lei Federal de Educação de 1993 e a Lei Nacional de Educação (LEN) nº 26.206, promulgada em 28 de dezembro de 2006, constituem as principais bases normativas do sistema educacional argentino (Quadro 1). Esta última norma, publicada no governo de Nestor Kirchner, decorreu de um processo participativo, com reuniões, consultas, pesquisas de opinião e debates em todo o país (Biasotti, 2023). Ela promoveu mudanças significativas no sistema educacional argentino, pois firmou suas bases no princípio da inclusão, ampliando, inclusive, a educação para o nível secundário (Ambroggi; Cragolino; Acuña, 2019).

A LEN possui capítulo específico sobre a educação rural (Argentina, 2006), apresentando o conceito (art. 49), os objetivos (art. 50) e os critérios para promoção dos serviços de educação na zona rural (art. 51). Diante disso, o artigo 49 da Lei n.º 26.206/2006 conceitua a educação rural como:

Modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad

obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.

A educação rural foi reconhecida na Argentina pela primeira vez como uma modalidade específica dentro do sistema educacional argentino (Navarro, 2015), do nível de educação infantil ao ensino médio, que propõe uma educação contextualizada, inclusiva e emancipadora, que tenha como foco a superação das desigualdades e a promoção do desenvolvimento social e econômico das populações rurais (Quadro 1), em contraste com as políticas neoliberais que frequentemente reforçam as disparidades existentes (Olmos; Fernández, 2021). Isto significa que o movimento de educação rural argentino, tal qual a proposta de Educação do Campo no Brasil, constituiu um programa para barrar o êxodo rural, buscando uma educação das populações camponesas, utilizando como umas das principais propostas a nuclearização de escolas rurais (Petiti, 2020). Estas propostas buscavam a capacitação técnica e a diminuição da evasão escolar (Olmos; Fernández, 2021).

Igualmente à realidade da Educação do Campo no Brasil, a legislação argentina é explícita ao indicar a modalidade educativa formal. Ademais, também é expressa quanto à organização dos serviços de educação não formal na formação profissional e na promoção cultural da população rural (Quadro 1), especialmente às mulheres camponesas (Argentina, 2006).

Tal como nas políticas brasileiras, a norma argentina promove a flexibilidade de propostas pedagógicas que fortaleçam as identidades culturais e as atividades produtivas locais, de desenhos institucionais e de modelos de organização escolar contextualizados, inclusive ao permitir o estabelecimento de turmas multisseriadas e multietárias (Quadro 1), ou que adotem a pedagogia da escola de alternância (Argentina, 2006).

Existem mecanismos de participação pelas organizações governamentais e não governamentais, por atores sociais, estudantes e suas famílias, assim como pelos docentes e demais membros da comunidade escolar na Lei de Educação Nacional argentina (LEN), embora estabelecidos de forma genérica. Isto quer dizer que existe a



disposição expressa para algumas modalidades educativas no âmbito do sistema educacional argentino<sup>4</sup>, mas não para a educação rural (Quadro 1).

Na Argentina, o Sistema Educativo, em todas as modalidades, é de responsabilidade concorrente do Estado nacional, das províncias<sup>5</sup> e de Buenos Aires<sup>6</sup> (Quadro 1). Isto significa que todos os entes federados têm competência para o planejamento, a organização, a supervisão e o financiamento da educação, inclusive a voltada para os povos campesinos (Argentina, 2006).

Os critérios para a oferta da educação rural são estabelecidos conjuntamente entre o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e as províncias, no âmbito do Conselho Federal de Educação argentino<sup>7</sup> (Quadro 1). Assim, as províncias têm autonomia para aderir a Lei de Educação Nacional ou estabelecer seus próprios regramentos (Schmuck, 2024). Estes aspectos ressaltam a fragmentação do sistema educacional argentino.

A regulamentação das políticas de educação rural na Argentina ocorre em 2010, através da Resolução CFE n.º 128. O documento, publicado pelo Conselho Federal de Educação, intitulado "Educação Rural no Sistema Nacional de Educação" (Quadro 1), apresenta definições importantes para a educação rural, entre os quais cabe destacar a de 'políticas para a ruralidade', detalhando as problemáticas da modalidade e as diretrizes para cada nível educativo e as ações que promovem a integração de cada nível de educação e as diversas modalidades de ensino do sistema educacional argentino (Argentina, 2010).

O conceito de 'políticas para a ruralidade' vem ampliar a definição da educação rural, na tentativa de superar os problemas crônicos que permeiam os contextos rurais na Argentina, tais como o isolamento e a dispersão de agrupamentos rurais. A busca da igualdade e da qualidade educativas norteou as políticas argentinas para

---

<sup>4</sup> A exemplo da educação intercultural bilingue (art. 53 da LEN), em que constam diversos mecanismos institucionalizados de participação dos povos indígenas na definição e na gestão de modelos e práticas educativas (ARGENTINA, 2006).

<sup>5</sup> Correspondentes aos estados brasileiros.

<sup>6</sup> Capital da Argentina.

<sup>7</sup> Orgão interfederativo permanente e de caráter consultivo (Argentina, 2006), que visa assegurar a unidade e a articulação do sistema educativo para o estabelecimento da política nacional de educação argentina (MIANO; ACUÑA; ZATTERA, 2020).

estabelecer e fortalecer os agrupamentos de escolas rurais como unidade de atuação primordial (Argentina, 2010).

Além das referidas políticas educacionais, destacam-se os Projetos de Melhoramento da Educação Rural (PROMER I e II), estabelecidos em 2011 e 2015, respectivamente, e a Resolução CFE n.º 423, de 19 de abril de 2022, que aprovou os Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad (Argentina, 2022).

Os marcos legais das políticas educacionais coadunam-se com a realidade argentina, no sentido de não se ter uma educação rural que efetive os pressupostos nos moldes propostos pela Educação do Campo no Brasil, emancipadora, crítica, voltada para a realidade e a cultura dos povos do campo. Isto porque não há dados oficiais sobre o fechamento de escolas rurais, ou ainda sobre as condições dos prédios escolares, nos vários níveis de ensino (Unesco, 2022a).

Os dados estatísticos existentes reforçam a precariedade da infraestrutura das escolas rurais argentinas. Do total, 2% não contam com energia elétrica, 25% não possuem serviço de fornecimento de água potável, 88% delas estão sem biblioteca, 53% sem internet e 77% sem internet nas salas de aula (Argentina, 2022).

### **Educação rural na Colômbia**

No período entre 1930 e 1960, a educação rural colombiana foi efetivada. Todavia, detinha um caráter tecnicista, desenvolvimentista e utilitarista. Entre 1970 e metade da década de 1990, a educação dos povos do campo na Argentina e Colômbia teve forte influência do modelo neoliberal (Navarro, 2015; Gutiérrez; Torres, 2020).

O sistema educacional colombiano foi estabelecido a partir da Constituição Política de 1991, seguida da Lei Geral de Educação n.º 115, de 1994, bem como de outras leis e decretos reguladores (Pérez, 2023), entre os quais se destaca o Decreto Único Regulamentar do Setor Educacional n.º 1.075, de 26 de maio de 2015, atualizado em 24 de abril de 2024 (Quadro 1). Especificamente para a educação rural, esta última regulamentação apresentou mudanças que estão dispostas de forma esparsa na norma.

Dentre os dispositivos do Decreto n.º 1.075/2015, evidenciem-se os requisitos para ingresso e atuação dos docentes e de funcionários do setor educativo, como dos diretores e coordenadores em escolas na zona rural, bem como sobre remuneração e incentivos; os conceitos de escola rural e de zona de difícil acesso; observância das particularidades locais para a organização do calendário acadêmico em estabelecimentos de ensino estatais campesinos; e flexibilidade na definição de modelos na educação inicial em contextos rurais. Nesse sentido, existe uma seção específica que trata sobre a aplicação prioritária da metodologia da escola nova na educação básica das áreas rurais colombianas (Quadro 1). Esse modelo, baseado em turmas multisseriadas, está centrado no aluno e no seu cotidiano, propondo uma aprendizagem colaborativa com os demais estudantes e suas famílias (Rodrigues; Marques; Rodrigues, 2025). Todavia, esse modelo não se aplica às escolas para as populações étnicas minoritárias que apliquem a etnoeducação (para populações tradicionais, a exemplo de indígenas) (Colômbia, 2015).

É na Lei Geral de Educação n.º 115, de 8 de fevereiro de 1994, que a educação rural colombiana vem sendo tratada em capítulo próprio, apresentando o conceito de educação campesina e rural (art. 64), bem como dispendo sobre projetos institucionais (art. 65), estágio obrigatório (art. 66) e estabelecimento de espaços para práticas agropecuárias e de economia solidária na educação campesina pelos estudantes (art. 67). Segundo a Lei Geral de Educação n.º 115/1994, a educação rural constitui serviço (Quadro 1) que envolve:

Especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.

O Governo Nacional e suas entidades territoriais (departamentos, distritos e municípios) promovem o serviço de educação rural (SER) até o ensino profissionalizante (técnico), nas modalidades formal, não formal e informal (Quadro 1). O Ministério Nacional de Educação também fomenta a educação não formal de jovens e adultos em áreas rurais ou marginais de difícil acesso (Colômbia, 1994).

A aplicabilidade das modalidades convencional e não convencionais, considerando as concepções de Libâneo (1992) e dos artigos 10, 36 e 43 da Lei Geral de Educação n.º 115/1994, estão presentes nas disposições quanto à realização de estágio obrigatório, e de práticas agropecuárias e de economia solidária em propriedades rurais ou hortas próximas às escolas, para os estudantes, de modo a aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem, melhorar a segurança alimentar e apoiar na autossuficiência do estabelecimento escolar (Colômbia, 1994). Constituem modelos pedagógicos alternativos contemplados na política educativa rural colombiana (Quadro 1), além dos mencionados anteriormente no Decreto n.º 1.075/2015. Além desses, Arango e Rodrigues (2016) e Motta (2023) indicam outras propostas educativas que vêm sendo aplicadas no contexto da educação rural na Colômbia, tais como a aceleração de aprendizagem, projetos pedagógicos produtivos com o uso de guias de aprendizagem, telecursos para o ensino médio, o Serviço de Aprendizagem Tutorial (SAT) e o Programa de Educação Continuada CAFAM.

A partir da Constituição Política de 1991 e da Lei Geral de Educação n.º 115/1994, as lutas campesinas e a participação em consulta nacional de atores sociais viabilizaram a construção de documentos detalhando algumas políticas de educação rural na Colômbia, tais como o Contrato Social Rural, de 1996, e os Projetos de Educação Rural (PER), em duas fases, entre os anos de 1999 e 2015 (Triana; Arbelaez; Cubillos, 2018). Recentemente, a adoção do Plano Especial de Educação Rural (PEER), através da Resolução n.º 21.598, de 17 de novembro de 2021, fortaleceu o processo de inclusão social e estabelecimento de estratégias de fortalecimento da participação familiar e comunitária (Quadro 1), voltado para a valorização da diversidade cultural, das identidades locais e das necessidades educacionais específicas das populações rurais (Colômbia, 2021).

Assim, as políticas se distanciam do modelo tradicional de educação, voltado apenas para a formação técnica ou para a adaptação ao mercado de trabalho, passando a ser vista como uma ferramenta essencial para a reconstrução social e a promoção da paz nas zonas rurais, especialmente no contexto pós-conflito colombiano (Franco; González, 2019). Inclusive, englobam a educação superior rural

(Quadro 1), não só para os docentes e funcionários, mas para a comunidade campesina (Colômbia, 2022).

Apesar de as normas anteriores definirem regramentos importantes para as políticas de educação rural na Colômbia, não existe uma regulamentação específica para o setor. Nesse sentido, o Projeto n.º 240/2024<sup>8</sup>, que tramita no Senado colombiano, dispõe sobre a Política Pública de Educação Rural na Colômbia (Quadro 1).

Ademais, dados mais recentes indicam que a taxa de cobertura da educação nas áreas rurais é de 30%, comparada às áreas urbanas, que é de 65%. Já a taxa de evasão escolar nas áreas rurais é de 10,9%, enquanto nas cidades é de 2,5%. A participação em programas pré-escolares é inferior a 4% nas áreas rurais. Também não há dados oficiais sobre o fechamento de escolas rurais, ou ainda sobre as condições dos prédios escolares, tal como ocorre no caso da educação rural argentina (Unesco, 2022b).

Por fim, é importante mencionar aspectos que ressaltam os distanciamentos existentes entre os marcos legais das políticas educacionais colombianas e as práticas efetivas nas realidades locais (Rodrigues; Marques; Rodrigues, 2025). Nesse sentido, os dados oficiais reforçam a precariedade da infraestrutura das escolas colombianas nas áreas rurais, pois, do total, 4,8% não contam com energia elétrica, 41,8% não possuem internet e 43,5% delas não utilizam internet ou recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas salas de aula. Além disso, não existem dados sobre o fornecimento de serviço de água e a infraestrutura de laboratórios ou bibliotecas (Colômbia, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e a adoção das políticas públicas que promovem a Educação do Campo ou a educação rural, tanto no Brasil, como na Argentina e Colômbia, ocorrem em contextos pós-revolucionários nas décadas de 1980-1990. Nesse sentido, a Constituição de 1988 no Brasil, a Constituição Política de 1991 na Colômbia, e a Constituição Nacional Argentina de 1994, foram promulgadas em um

---

<sup>8</sup> Que pode ser consultado em: <https://vlex.com.co/vid/proyecto-ley-numero-240-1051137408>.

período de redemocratização nos referidos países. Isto possibilitou a efetivação da Educação do Campo / educação rural nas políticas públicas educacionais camponesas como modalidade no sistema educacional formal dos três países. Outrossim, permitiu, entre outros aspectos, a garantia da igualdade entre a educação camponesa e urbana, inclusive quanto ao estabelecimento de políticas e a destinação de recursos técnicos e financeiros.

Entre os pontos em comum nas políticas educacionais dos países estudados, ressalte-se a presença de um conceito legal bem definido de Educação do Campo/ educação rural. O Brasil apresenta desempenho satisfatório na tentativa de implementação das políticas educacionais, possibilitando abarcar mais modalidades educativas, níveis educativos e possibilidades pedagógicas e participativas, haja vista que possui uma política pública específica, uma norma, portanto, que trate sobre a Educação do Campo, e dados atualizados sobre as escolas do campo.

Na Colômbia existe um projeto de lei regulamentando a educação rural, que está em tramitação. E na Argentina, existem as normas gerais de educação, e políticas específicas de educação rural dispostas em vários documentos e resoluções, mas que acabam muitas vezes não sendo efetivos em função da competência concorrente com as províncias e com Buenos Aires.

Nesse sentido, as especificidades que sintetizam a comparação entre as semelhanças e as diferenças dos três países estudados, considerando a origem e os marcos legais das políticas, os níveis de ensino e as modalidades educacionais, os enfoques pedagógicos adotados, as competências, o grau de participação social na elaboração e implementação das ações, as estratégias de formação de professores, as diretrizes curriculares propostas, e os principais desafios enfrentados, apontam avanços importantes na efetivação das políticas públicas nos contextos locais, tal qual os pressupostos propostos pela Educação do Campo no Brasil. A análise crítica comparada denota a perspectiva restritiva, voltada para a lógica hegemônica do capitalismo, qual seja, da aprendizagem técnica para a produção agropecuária, especialmente na Argentina e Colômbia, sem considerar os pressupostos democráticos, inclusivos e da educação popular para a formação, capacitação e

fortalecimento participativo da população rural. Reflete, outrossim, nas políticas e práticas observadas na contemporaneidade em ambos os países. Um caminho possível para promover ideológica e pedagogicamente a Educação do Campo, seria efetivar canais de transparência de dados e informações, e de participação social, tanto nos espaços educativos formais, não formais e informais, como nos espaços (institucionais ou não), para definição de políticas públicas, pelos profissionais da educação, alunos, comunidades e sociedade civil.

## REFERÊNCIAS

AMBROGI, S.; CRAGNOLINO, E.; ACUÑA, M. R. La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina: Desde las prescripciones normativas a las construcciones cotidianas en tres experiencias educativas. **Acciones e Investigaciones Sociales**, Zaragoza, ES, n. 39, p. 133-157, 2019. DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/ais.2019393235](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019393235). Disponível em: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/en/article/view/3235>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ARANGO, M. L. C.; RODRÍGUEZ, M. F. G. La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. **Práxis Pedagógica**, Bogotá, CO, v. 16, n. 19, p. 79-89, jul./-dic. 2016. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>. Disponível em: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ARGENTINA. **Constitución Nacional de 1994**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24430-804>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ARGENTINA. **Informe Nacional de Indicadores Educativos: Situación y evolución del derecho a la Educación en Argentina**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008270.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

ARGENTINA. Ley n.º 26.206, de 28 de diciembre de 2006. **Ley de Educación Nacional**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/actualizacion>. Acesso em: 07 jul. 2025.

ARGENTINA. Resolución CFE n.º 128, de 13 de diciembre de 2010. **Educación rural en el Sistema Educativo Nacional**. Disponível em: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_128-10.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_128-10.pdf). Acesso em: 07 jul. 2025.

ARGENTINA. Resolución CFE n.º 423, de 19 de abril de 2022. **Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de**



**Calidad.** Disponível em: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_423-22.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_423-22.pdf). Acesso em: 07 jul. 2025.

BIASOTTI, M. P. La Ley de Educación Nacional n.º 26.206: la relevancia de los debates parlamentarios sobre la educación rural. **Divulgatio**. Perfiles académicos de posgrado, Buenos Aires, AR, v. 8, n. 22, p. 20-41, 2023. DOI: <https://doi.org/10.48160/25913530di22.424>. Disponível em: <https://ojs.unq.edu.ar/index.php/divulgatio/article/view/424>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BICALHO, R.; MACEDO, P. C. S.; RODRIGUES, G. G. Em defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Periferia**, Duque de Caxias, RJ, v. 13, n. 1, p. 39- 59, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.55211>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/55211>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BORGES E SILVA, G. A.; PASSADOR, J. L. Countryside education: Conceptual harmonization and historical evolution in Brazil. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], Tempe, AZ, v. 24, p. 78, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2510>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2510>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 27 mai. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 27 abr. 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**. 2010a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo**. 2023b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/14767.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14767.htm). Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais**. 2013. Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port\\_86\\_01022013.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Resolução n.º 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**. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. 2010b. Disponível em [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_10.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_10.pdf). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRAVO, E. E. O.; LÉON, E. de J. S. Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, Ciudad de México, MX, v. 7, n. 1, p. 7257-7274, 2023. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4961](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961). Disponível em: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4961>. Acesso em: 01 fev. 2025.

BRUSCATO, A. C. M.; FARENZENA, N. Reflexões sobre a formação dos profissionais de educação infantil: Um estudo comparativo entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Poiésis**, Tubarão, SC, v. 12, n. 21, p. 78-94, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e21201878-94>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5896>. Acesso em: 01 fev. 2025.

CARDOSO, Z. S. Políticas Públicas para a Educação do Campo: legislação, implementação e avaliação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 7, n. 1, p. 42–57, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-05>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46396>. Acesso em: 13 mai. 2025.

CARDOSO FILHO, I. D.; SILVA, C. da. Reflexões sobre a Educação do Campo: revisitando a história do Brasil. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 16, n. 3, p. 67–83, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/rep-v16n32017-art05>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/38835>. Acesso em: 01 fev. 2025.

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, PR, v. 36, n. 1, p. 129–141, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 416–435, set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640251>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251>. Acesso em: 21 mar. 2025.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2014.

COGO, T. P.; CARDOSO, J. B. Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educación, Política y Sociedad**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 121–155, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.006>. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rep2023/article/view/16947>. Acesso em: 31 mar. 2025.

COLÔMBIA. **Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) - 2023**. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2024. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2023.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2025.

COLÔMBIA. **Constitución Política de la Republica de Colombia de 1991**. Disponível em: <http://www.secretariasenado.gov.co/constitucion-politica>. Acesso em: 27 abr. 2025.

COLÔMBIA. **Decreto n.º 1075, de 26 de maio de 2015**. Disponível em: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-353594\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

COLÔMBIA. **Ley 115 de Febrero 8 de 1994**. Disponível em: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

COLÔMBIA. **Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia**. Nota técnica. Bogotá: Ministério de Educación Nacional, 2022. Disponível em: [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_28.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

COLÔMBIA. **Plan Especial de Educación Rural**. Bogotá: Ministério de Educación Nacional, 2021. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/4301>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. da S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, BSB, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2489>. Disponível em:

<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3078>. Acesso em: 20 jan. 2025.

COSTA E SILVA, T. M. da; ROSA, M. F. da; BALK, R. de S.; GRAUP, S. Educação inclusiva em Escolas do Campo: Uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Vivências**, [S. l.], v. 20, n. 40, p. 183-197, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.997>. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/997>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 539- 544, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017184413>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QphHdFfDndQDmT7rygGNxfc/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2025.

FRANCO, L. J. T.; GONZÁLEZ, S. C. La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. **Campos en Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 175–218, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15332/25006681/5280>. Disponível em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/5280>. Acesso em: 11 fev. 2025.

GALFRASCOLI, A. Un lugar a la educación en las políticas públicas. **Revista Aula Universitaria**, Santa Fe, AR, n. 17, p. 9–21, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14409/au.voi17.6121>. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/en/article/view/6121>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGÓRIO, P. de S. M.; BIANCONI, G. V. A Educação do Campo na América Latina: um estudo histórico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 8, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14618>. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/14618>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GUTIÉRREZ, J. M. S.; TORRES, H. F. Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. **Plumilla Educativa**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 71–97, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>. Disponível em: <https://umanizales.metarevistas.org/index.php/plumillaeducativa/article/view/3831>. Acesso em: 19 jul. 2025.

JIMENEZ, M. G. Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, ES, v. 7, n. 3, p. 15–27, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.001>. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3099>. Acesso em: 14 jan. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Inter-Ação**, Goiânia, GO, v. 16, n. 1, p. 67-90, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v16i1/2.55234>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234>. Acesso em: 31 jan. 2025.

LIMA, E. N.; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas e Educação do Campo: elementos para um debate. II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo, 2013, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, p. 1-24, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a46-politicas-publicas-e-educacao-do-campo.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

MEIRA, V. M. C.; SANTANA, L. S.; SANTOS, A. R. dos. Educação do Campo na luta por terra e trabalho. In.: SANTOS, A. R. dos; OLIVEIRA, A. E. A. de; SILVA, E. S. S.; SANTOS, V. P. dos (Orgs.). **Educação do campo e resistência contra-hegemônica na América Latina**. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2025.

MELÉNDEZ, C. E. La política educativa nacional en escuelas secundarias rurales de Catamarca-Argentina (2012-2019). **Revista Educación, Política y Sociedad**, Madrid, ES, v. 9, n. 1, p. 121-144, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2024.9.1.005>. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rep/article/view/15983>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MIANO, M. A.; ACUÑA, M. R.; ZATTERA, O. Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. In.: **Educación en territorios rurales en Iberoamérica**. Rionegro, Antioquia, Colombia: Universidad Católica de Oriente, 2020.

MONTRUCCHIO, M. A. Educación Popular en *La Poderosa*: Veinte años de Pedagogías embarradas/construidas desde abajo. **Nova Revista Amazônica**, Brasília, BSB, v. XII, n. 1, p. 29-43, set. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/15898/pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MORA, L. G. Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. **Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, ES, v. 1, n. 2, p. 48-69, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MOTTA, E. P. Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia. **Revista Boletín Redipe**, Cali, CO, v. 12, n. 9, p. 41-55, sep. 2023. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.2000>. Disponível em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2000>. Acesso em: 10 abr. 2025.

NAVARRO, M. J. Estado y educación rural en el noroeste argentino: diversidad cultural y desigualdad educativa desde mediados del siglo XX al presente. **Estudios Rurales**, [S. l.], v. 5, n. 8, 2015. DOI: <https://doi.org/10.48160/22504001er8.316>. Disponível em:



<https://estudiosrurales.unq.edu.ar/index.php/ER/article/view/316>. Acesso em: 16 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. A. A.; SANTOS, A. P. dos. Políticas públicas na Educação do Campo: campo, formação de educadores e marcos legais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 7, n. 1, p. 118-181, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47049/25497>. Acesso em: 10 jun. 2025

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLMOS, A.; FERNÁNDEZ, P. Los desafíos de la educación rural en tiempos de neoliberalismo, políticas de ajuste y pobreza. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 34-46, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8335>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8335>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PAIVA, L. R. B. de; BAUER, C. Aspectos comparados da história dos movimentos sindicais docentes universitários da Argentina, Brasil, Colômbia, México e reflexões sobre o seu papel na contrarreforma universitária neoliberal. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, CO, v. 24, n. 39, jul./dec. 2023. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.13881>. Disponível em: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamerican/article/view/13881](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/13881). Acesso em: 30 jul. 2025.

PÉREZ, C. C. Política pública educativa rural en Colombia: Base para la gestión. **Experior: Revista de Investigación de ADEN University**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 138-153, jul./dic. 2023. DOI: <https://doi.org/10.56880/experior22.6>. Disponível em: <https://ojs.aden.org/experior/article/view/30>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PETTITI, M. Los organismos financieros internacionales y la educación rural en Argentina. Un estudio del Programa EMER en la provincia de Entre Ríos (1978-1992). **Avances del Cesor**, Santa Fe, AR, v. 17, n. 23, p. 1-22, dic. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35305/ac.v17i23.1292>. Disponível em: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/AvancesCesor/article/view/1292>. Acesso em: 23 mai. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. A Educação do Campo e seus aspectos legais. XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, p. 1373-1387, 2017.

RODRIGUES, V. Á.; MARQUES, T. G.; RODRIGUES, A. Á. Educação Rural/do Campo na América Latina: perspectivas para as políticas públicas curriculares. In.: SANTOS, A. R. dos; OLIVEIRA, A. E. A. de; SILVA, E. S. S.; SANTOS, V. P. dos (Orgs.). **Educação do campo e resistência contra-hegemônica na América Latina**. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2025.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, PT: Almedina / CES, 2009.

SANTOS, C. A. dos. Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**, Dourados, MS, v. 16, n. 29, p. 393- 425, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5418/ra2020.v16i29.11926>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/11926>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SANTOS, J. B. dos; ARAUJO, E. J. M. A Educação do Campo no campo da educação popular: caminhos para efetivação de uma educação emancipadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 18, n. 3, p. 56–73, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v18n32019-48761>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/48761>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da. Políticas Públicas em Educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991549>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTOS PAULO, F. dos; CARRILO, A. T. Educação Popular, pedagogia social e formação de educadores sociais no Brasil e na Colômbia. **Revista Estudos Libertários**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 16, p. 8-29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.59488/v6n16>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/issue/view/2771/1946>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SCHMUCK, M. E. La secundaria rural en debate: un análisis de implementación del PROMERII en Entre Ríos (Argentina). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 50, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450266150es>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cTh6NGkG6LXp6s38zPCsJyr/?lang=es>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, L. L. da; FERNÁNDEZ, J. T. La formación del profesorado universitario em Catalunya y São Paulo: Dilemas e desafios. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, ES, v. 27, p. 193-213, ene./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15989>. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/15989>. Acesso em: 12 jul. 2025.



SILVA, M. do S. Educação Popular como teoria e prática da Educação do Campo: Diálogos com Paulo Freire. **Interritórios: Revista de Educação**, Caruaru, PE, v. 7, n. 14, p. 44-65, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2021.251595>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/251595>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SILVA, M. do S. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, PR, v. 13, n. 34, p. 77-94, ago. 2018. DOI: [https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens\\_ed.2018.Vol13.N34.pp77-94](https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2018.Vol13.N34.pp77-94). Disponível em: <https://homolog-sites.utp.br/index.php/a/article/view/1412>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SOCORRO, P. E. V.; RUÍZ, S. H. C.; SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P. Políticas públicas educativas en el contexto de América Latina. Una perspectiva de la educación rural/Educación Del Campo en Venezuela y Brasil. **Educação em Revista**, São Paulo, SP, v. 35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698196116>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Tg7NXFmTNFVrfkT4xxXr6wH/?lang=es>. Acesso em: 17 abr. 2025.

TRIANA, A. P.; ARBELAEZ, J. M.; CUBILLOS, Z. M. Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. **Nodos y Nudos**, Bogotá, CO, v. 6, n. 45, p. 52-65, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8320>. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/8320>. Acesso em: 18 abr. 2025.

UNESCO. **Perfil de Educação: Argentina**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022a. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/argentina>. Acesso em: 26 jul. 2025.

UNESCO. **Perfil de Educação: Colômbia**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022b. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/colombia>. Acesso em: 26 jul. 2025.

#### HISTÓRICO

*Submetido:* 17 de Set. de 2025.

*Aprovado:* 17 de Fev. de 2026.

*Publicado:* 20 de Fev. de 2026.

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

COSTA, A. C. L.; BATISTA, M. S. X. **Educação do Campo na América Latina: Estudo comparado das legislações no Brasil, Colômbia e Argentina**. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.