



EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA: ENTRE CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Arlete Ramos dos Santos¹

Universidade Estadual do Estado da Bahia

Geysa Novais Viana Matias²

Universidade Estadual do Estado da Bahia

Valéria Souza Lima Brito³

Universidade Estadual do Estado da Bahia

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo na América Latina. O tipo de pesquisa utilizada foi de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. Para coletar os dados, foi realizado o estado do conhecimento em portal de periódicos dos diversos países latino-americanos da área de Educação, nos últimos 05 anos, acrescido de uma busca no banco de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrados de universidade públicas do Brasil, no recorte temporal de 2013-2023. Os descritores utilizados foram: “Educação do Campo”; “escolas do campo”; “Educación Rural” e “escuela rural”, sendo catalogados 278 artigos de dezenove (19) países latino-americanos. A sistematização ocorreu por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos artigos e de todas as 1.273 dissertações e 328 teses catalogadas. Os resultados evidenciaram, nos periódicos, que existem publicações sobre a temática na região, porém, ainda de forma incipiente. E, nas pesquisas de mestrado e doutorado, no Brasil, há um crescimento significativo do tema, no entanto, alguns sujeitos do campo são invisibilizados.

Palavras – chave: Educação do Campo; Educação Rural; Movimentos sociais; políticas educacionais.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora territorial do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (Formacampo). Membro da Rede Latino Americana de Pesquisadores em Educação do Campo - Movimentos Sociais (Rede PECC-MS) Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc) da UESB/CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6187-7899> E-mail: geysa.nv@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. Bolsista Produtividade do CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2649-0688> E-mail: arlerp@hotmail.com Pesquisa realizada com financiamento do CNPq.

³ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Pedagogia pela UESB. Coordenadora territorial do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (Formacampo). Membro da Rede Latino Americana de Pesquisadores em Educação do Campo - Movimentos Sociais (Rede PECC-MS) Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc) da UESB/CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0252-5869> E-mail: valeriaslima@hotmail.com

RURAL AND FIELD EDUCATION IN LATIN AMERICA: BETWEEN CONCEPTS AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

This article presents results of a research that aimed to analyze the concepts of Rural Education and Field Education in Latin America. The research adopted a qualitative approach, with descriptive and exploratory nature. Data collection was conducted through a state-of-knowledge review in educational journals from various Latin American countries over the last five years, supplemented by a search in the Doctoral Theses and Master's Dissertations database of Brazilian public universities, covering the period 2013-2023. The descriptors used were: "Educação do Campo"; "escolas do campo"; "Educación Rural" and "escuela rural". A total of 278 articles from nineteen (19) Latin American countries were cataloged. The systematization occurred through reading the titles, abstracts, and keywords of all 1,273 dissertations and 328 theses cataloged. The results showed, through the journals, that there are publications on the theme in the region, however, still in an incipient way. In master's and doctoral research in Brazil, there is significant growth in the theme, however, some rural subjects are being made invisible.

Keywords: Field Education; Rural Education; Social Movements; Educational Policies.

EDUCACIÓN RURAL Y DEL CAMPO EN AMÉRICA LATINA: ENTRE CONCEPTOS Y PERSPECTIVAS

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar los conceptos de Educación Rural y Educação do Campo en América Latina. El tipo de investigación utilizada fue de abordaje cualitativo, de naturaleza descriptiva y exploratoria. Para recopilar los datos se realizó el estado del conocimiento en portales de revistas de los diversos países latinoamericanos del área de Educación en los últimos 05 años, sumado a una búsqueda en el banco de Tesis Doctorales y Disertaciones de Maestría de universidades públicas de Brasil, en el recorte temporal de 2013-2023. Los descriptores utilizados fueron: "Educação do Campo"; "escolas do campo"; "Educación Rural" y "escuela rural". Fueron catalogados 278 artículos de diecinueve (19) países latinoamericanos. La sistematización ocurrió por medio de la lectura de los títulos, resúmenes y palabras clave de todas las 1.273 disertaciones y 328 tesis catalogadas. Los resultados evidenciaron, por medio de las revistas, que existen publicaciones sobre la temática en la región, sin embargo, todavía de forma incipiente. En las investigaciones de maestría y doctorado en Brasil, hay un crecimiento significativo del tema, sin embargo, algunos sujetos del campo están siendo invisibilizados.

Palabras clave: Educação do Campo; Educación Rural; Movimientos Sociales; Políticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi criado a partir das discussões apresentadas na disciplina interinstitucional Educação Rural e Educação do Campo na América Latina, a qual foi ofertada como fruto de uma parceria realizada por diversos programas de pós-graduação da América Latina, cujos docentes fazem parte da Rede Latino-americana de Educação do Campo e Cidade – Movimentos Sociais (Rede PECC-MS)⁴. A disciplina abordou algumas diferenças conceituais entre Educação do Campo e Educação Rural

⁴ Para conhecer toda a organização da disciplina consulte o site da Rede PECC-MS em: <https://redepecc-ms.com/disciplina.php>

e apresentou dados de pesquisas sobre movimentos sociais, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico, Educação Popular, currículo, trabalho docente, interculturalidade, povos originários, dentre outros, no contexto latino-americano.

Neste estudo, buscamos responder à seguinte questão: como se apresenta a Educação Rural e do Campo na América-Latina? Para isso, privilegiamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, para definir como se apresenta a Educação do Campo e Rural, seu significado e o contexto no qual ela se insere dentro das pesquisas latino-americanas realizadas entre os anos de 2005 e 2025 e, no caso do Brasil, é possível afirmar que nesse período já havia uma consolidação legal da Educação do Campo como modalidade educativa (Piovesan; Temporini, 1995). Na metodologia, foram utilizadas fontes bibliográficas (Gil, 2008), possibilitando um amplo alcance de informações, através da utilização de dados dispersos em publicações, o que auxiliou, também, na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Idem). Essas fontes serviram para fundamentar o texto e historicizar a Educação do Campo e Rural.

A partir da questão central da pesquisa, mencionada anteriormente, realizamos o estado do conhecimento para identificar os trabalhos publicados sobre a referida temática em revistas científicas da área de Educação. De acordo com Morosini (2021), o estado conhecimento visa a conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinado objeto, ou seja, é um tipo de levantamento bibliográfico que mapeia e analisa a produção científica existente sobre um tema específico para identificar o que já foi pesquisado, as lacunas e as tendências na área. Sendo assim, no mês de outubro de 2025, realizamos uma busca em revistas⁵, que estão em *websites* de universidades latino-americanas, e que trazem, em seu cerne, a perspectiva de publicizar pesquisas científicas sobre a área de Educação. A proposta objetiva trabalhar com cinco (5) revistas de cada um dos vinte (20) países da América Latina. Desse modo, o acesso às revistas ocorreu a partir dos dados disponibilizados pelo buscador do Google, o Gemini. E, a partir dessa localização, noventa e seis (96) *websites* de revistas foram acessados. Utilizando os termos de

⁵ Pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/UESB) em 2025. Os dados coletados estão agrupados em pastas do referido grupo para serem publicados de forma detalhada em outros textos, pois devido ao limite da quantidade de laudas, não caberão de forma sistematizada neste artigo.

busca: “Educação do Campo”; “escolas do campo”; “Educación Rural” e “escuela rural”, foram catalogados 277 artigos de dezenove (19) países latino-americanos. Entretanto, não foi possível localizar as publicações de Suriname, devido ao idioma Neerlandês. No caso do Brasil, fomos além dos periódicos, realizamos uma busca no banco de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado das universidades estaduais e federais, visando a identificar os principais temas trabalhados nas pesquisas e quais sujeitos têm sido mais visibilizados nelas.

Para melhor apresentar este estudo, o presente artigo está dividido em quatro seções. Na introdução, destaca-se como esse estudo emergiu, o objetivo e metodologia utilizada. A segunda seção, intitulada “Dados da Educação na América Latina: contextos urbano e rural”, traz aspectos históricos que aproximam esses países e, também, os dados educacionais disponibilizados no Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL). Na seção seguinte, Educação Rural e Educação do Campo: entre perspectivas e lutas, traz alguns estudiosos/as que nos ajudam a conhecer os conceitos de Educação do Campo e Rural, e dados relacionados à escolarização de cada um dos países da América-Latina, assim como a legislação brasileira específica para a Educação do Campo. Na quarta seção, são apresentadas as análises a partir das informações coletadas dos artigos publicados sobre a Educação do Campo e Rural na América-Latina, os dados acerca dos artigos catalogados e as análises realizadas, seguidas das considerações finais.

DADOS DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: CONTEXTO URBANO E RURAL

A América Latina (AL) é fruto de um processo de colonização de países latinos (Portugal, Espanha e França), que representam mais que uma região geográfica, pois se constituem enquanto territórios com características sociais, políticas, culturais e epistêmicas semelhantes, isto é, apresentam particularidades comuns formadas pela América do Sul e a América Central/Caribe. Portanto, a América Latina, enquanto fruto colonial, passa a constituir um espaço diverso e complexo que se fortalece por meio das lutas e resistências contra hegemônicas, defendendo o direito à pluralidade cultural e identitária (Silva; Silva, 2022).

Barbosa e Rosset (2017) destacam que a negação histórica dos direitos é um rastro dos processos de colonização da América Latina e do Caribe. Outrossim, a exclusão institucional do direito à educação para povos indígenas, afrodescendentes e camponeses é uma trajetória histórica marcada pela dominação e subalternização. Nesse sentido, tais autores entendem que a emancipação (in)surge como uma resposta política e intelectual de contraponto e enfrentamento de um passado colonial, bem como de contraposição ao capitalismo e ao imperialismo, em que as lutas populares empreendidas na região visavam a uma superação da exploração e dominação que resultaram em condições desiguais do ponto de vista social, educacional e econômico (Idem). Dessa maneira, apresentamos, na figura 1, o mapa que contém os percentuais de investimento do Produto Interno Bruto (PIB) na Educação, bem como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada país da América Latina.

Figura 1 – Países, Investimentos em Educação e Índice de Desenvolvimento Humano na América Latina



Fonte: construído pelas autoras, conforme dados/imagem disponibilizados (2025) ⁶.

⁶ Dados: PIB - Fonte: National Accounts Main Aggregates Database. United Nations. <<https://unstats.un.org/unsd/snaama/introduction.asp>>. Acesso em 21 jan. 2022; IDH - Fonte: Human Development Reports. United Nations Development Programme. <<http://hdr.undp.org/en/data>> Acesso em 22 ago. 2022
Imagem do mapa: <https://www.significados.com.br/amERICA-latina>

Na figura 1, apresentamos os países da América Latina, indicando o percentual do IDH, o qual propõe avaliar o nível de desenvolvimento de um país utilizando os indicadores de desempenho. Assim, o IDH é essencial na definição desse indicador de desenvolvimento humano, variando de 0 a 1, e quanto mais próximo de 1, maior o nível de desenvolvimento (Torres *Et al*, 2003). Os dados apresentados nos possibilitam correlacionar os investimentos na educação e o nível de desenvolvimento humano dos países latino-americanos. Cuba é o país com maior investimento na educação, com percentual de 12,8% (com o IDH de 0,764), enquanto a República Dominicana investe com o menor valor, sendo 1,9% (IDH, 0,767). Já o Chile e a Argentina, quanto ao IDH, apresentam os maiores índices, 0,855 e 0,842 respectivamente, com percentual de 5,4% e 5,5% de investimentos na educação. O Haiti possui o menor IDH (0,535), além de, também, oferecer poucos investimentos educacionais (2,8%). Portanto, a partir da amostra dos dados, pode-se observar que os países com maior desenvolvimento investem significativamente na educação. Nesse sentido, a educação é a porta de transformação na sociedade, a fim de minimizar as desigualdades sociais e romper com as barreiras impostas por um sistema alienante vigente na América Latina desde os primórdios de sua colonização; “ou melhor dizendo: de uma história de exploração que transformou a educação em um sistema para que as elites dominassem os menos favorecidos economicamente” (Reis, 2022, p. 8).

De acordo com o Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL, 2023), em todos os países da América Latina há um ciclo educacional que os Estados oferecem para crianças e adolescentes desde a primeira infância, até os últimos anos da adolescência. Essa educação basilar ofertada abarca do nível inicial ao secundário, com a pretensão de se trabalhar os conhecimentos e habilidades essenciais para que todas as pessoas as desempenhem de maneira efetiva na sociedade, possibilitando a cada sujeito o exercício da cidadania ativa, bem como a continuação da formação no nível superior e o acesso ao mercado de trabalho (Idem).

Sobre os dados do analfabetismo em países da América Latina, retirados do SITEAL (2023), verificamos que esse é maior *nas áreas rurais*. Pois, no ano de 2022 (Quadro 1), o Brasil apresentou 4,2% de analfabetismo nas áreas urbanas e 15% nas

áreas rurais. Já a Nicarágua, em 2014, evidencia 7,7% no espaço urbano e 23,5% no contexto rural; nesse mesmo ano, a Guatemala apresenta 13,9% nas áreas urbanas e 28,6% nas áreas rurais, o que demonstram índices muito altos para falta de escolarização. Por conseguinte, com níveis mais baixos, em 2022, o Uruguai tinha 1,4% no contexto rural e apenas 1% no espaço urbano. A Argentina está em uma posição melhor, com apenas 0,7% nas áreas urbanas, mas seus dados rurais não foram disponibilizados. Além disso, países como Cuba e Costa Rica não tiveram os dados informados no sítio.

Dessa maneira, constatamos, a partir da amostra, que o analfabetismo é um desafio nos países latino-americanos, sobretudo, para a população rural, o que revela ainda mais as desigualdades sociais e educacionais nesses espaços, conforme podemos observar no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Taxas de analfabetismo nos espaços Urbano e Rural na América Latina (2022)

País	Escolaridade obrigatória	População maior de 20 anos concluiu a educação secundária	Analfabetismo		Ano
			Urbana	Rural	
Argentina	14 anos	63,3%	0,7%	----	2022
Bolívia	14 anos	54,5%	2,6%	11,8%	2021
Brasil	14 anos	55,9%	4,2%	15%	2022
Colômbia	10 anos	58,8%	3%	10,8%	2022
Costa Rica	13 anos	44%	----	----	2022
Cuba	9 anos	----	----	----	----
Chile	13 anos	69,2%	2,3%	7,4%	2022
República Dominicana	13 anos	46,8%	5,2	11,6%	2022
Equador	15 anos	—	5%	10%	2022
El Salvador	12 anos	51,2%	4,2%	10,9%	2022
Guatemala	12 anos	30,6%	7,6%	17,6%	2022
Haiti	12 anos	15%	13,9%	28,6%	2014
Honduras	12 anos	----	6,2%	18,4%	2019
México	15 anos	42%	3,2%	10,4%	2022
Nicarágua	7 anos	30,60%	7,7%	23,5%	2014
Panamá	11 anos	55%	----	----	2022
Paraguai	13 anos	54%	2,8%	8,2%	2022
Peru	14 anos	59%	4,6%	18,1%	2022
Uruguai	14 anos	35,50%	1%	1,8%	2022
Venezuela	15 anos	----	4,2%	----	2011

Fonte: SITEAL/Unesco (2023)⁷.

⁷ Disponível em SITEAL: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt> . Os espaços em branco correspondem aos dados que não foram disponibilizados.

As taxas de alfabetização nos países latino-americanos são maiores nas áreas rurais, conforme exposto. Assim, partindo desses resultados, entendemos que há necessidade de maiores esforços, a fim de que se tenha respostas concretas para diminuir o analfabetismo, por isso,

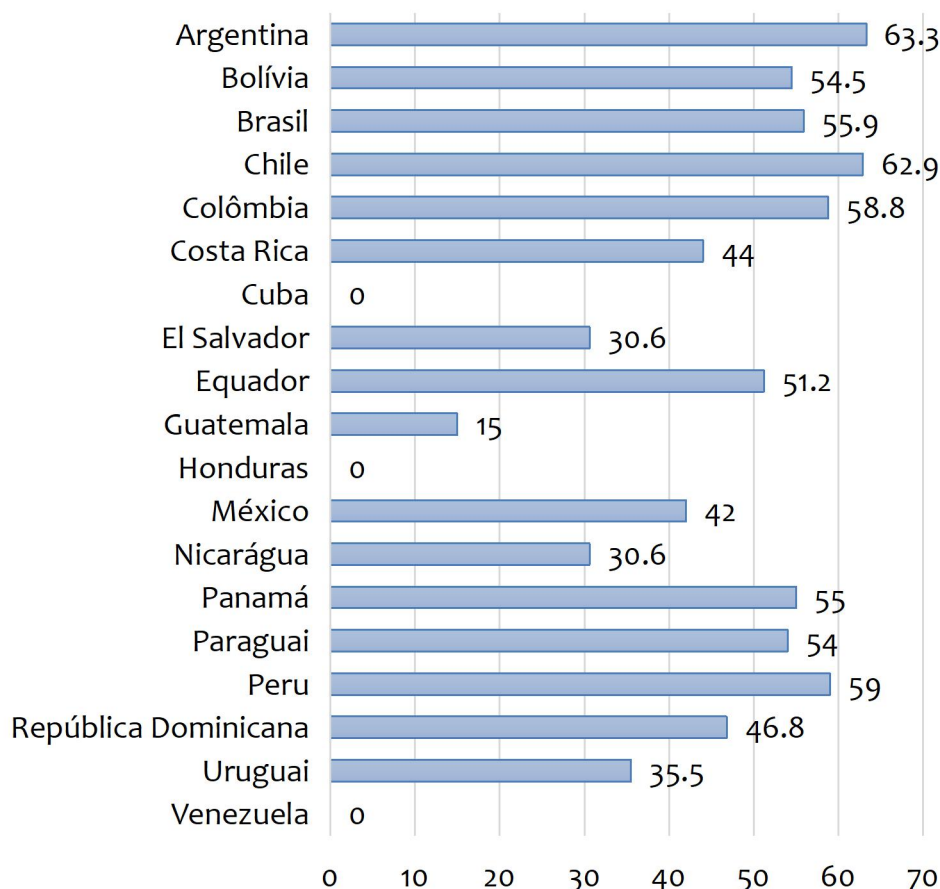
[...] as necessidades básicas da aprendizagem envolvem tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem como os conteúdos básicos da aprendizagem, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo...” (Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos, 1990, Art. 1º, parágrafo 1º).

Como pode ser observado no quadro 1, o tempo que cada país da América Latina compreende essa educação “obrigatória” varia de sete a quinze anos. Sendo que o Equador, o México e a Venezuela detêm maior tempo em anos de educação, e a Nicarágua tem o menor tempo. De acordo com o SITEAL (2023), na América Latina, 14 dos 19⁸ países utilizam o termo "educação básica", embora, com variação de abrangências. Nessa etapa formativa, o Brasil, a Nicarágua, o Peru e a Venezuela são os que possuem maior alcance da educação básica, pois abarcam desde a primeira infância até o final da escola secundária, uma vez que nos referidos países essa etapa do ensino inclui a oferta da escolaridade obrigatória junto com outras que não o são, ampliando o tempo de “educação escolar”.

No Panamá, a educação básica coincide com a obrigatória. A Argentina, a Bolívia, Cuba, a Guatemala e o Uruguai não utilizam o termo "educação básica". Nos demais países (Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai e República Dominicana), a educação básica é uma etapa da escolaridade obrigatória (SITEAL, 2023, p.01).

Mesmo com a disponibilidade gratuita dessa etapa formativa, concluir e educação secundária - etapa final, do que no Brasil denominamos como Educação Básica - não é a realidade concreta de todos os sujeitos com mais de 20 anos na América-Latina, de acordo com os dados disponibilizados pelo SITEAL (2023), expostos no gráfico 1.

⁸ O Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL) não disponibiliza os dados do Haiti.

Gráfico 1 – População maior de 20 anos que concluiu a educação secundária (porcentagem %)

Fonte: Criado pelas autoras a partir dos dados dispostos no SITEAL (2023).

No que tange à perspectiva da escolaridade, os dados evidenciam que, em países como Guatemala, apenas 15% dos jovens/adultos concluem a educação básica/obrigatória; e nos países com maior alcance dessa política pública, o percentual é inferior a 64%. A partir desses dados, fica evidente que os respaldos legais, por si só, são insuficientes para que haja uma educação pública que alcance todos os latino-americanos. Concordamos com Mészáros (2008) quando afirma:

[...]o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal (Mészáros, 2008, p.11)

Diante disso, Souza e Ribeiro (2023) entendem que essa discussão em torno dos contextos rurais reconhece a existência de especificidades territoriais que podem implicar nos processos de formação humana.

Educação Rural e Educação do Campo: entre perspectivas e lutas

O campo é uma porção da sociedade organizada, que luta e defende não só a educação, mas possui uma proposta que constrói um novo paradigma educacional, tendo como princípios a Educação do Campo (EC) como essenciais para compreender a identidade camponesa. Portanto, a EC é um paradigma⁹ com produção teórica, projetos educacionais, políticas públicas em uma *práxis* de transformação da realidade a partir da luta contra o capitalismo (Fernandes; Molina, 2017).

No Brasil, quando discutimos sobre a Educação do Campo e Educação Rural (ER), é comum pensar que ambas possuem o mesmo sentido. Todavia, são muito diferentes. Nesse texto, dialogamos sobre os elementos que constituem os paradigmas da Educação do Campo e Rural na América Latina. E, de antemão, com base nos estudos realizados, afirmamos que não são iguais, isto é, cada uma possui um significado distinto que se encontra em constante movimento. Portanto, a Educação do Campo surge da classe trabalhadora organizada, protagoniza a identidade dos povos do campo; enquanto a Educação Rural origina do Estado capitalista e defende uma educação urbanocêntrica (Santos, 2020).

Fernandes e Molina (2017) apresentam que os paradigmas são territórios, teóricos e políticos, que contribuem para transformar a realidade. E a prevalência de um paradigma no processo de produção do conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuindo para determinar a formação de uma realidade de acordo com uma visão de mundo. Portanto, o paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária.

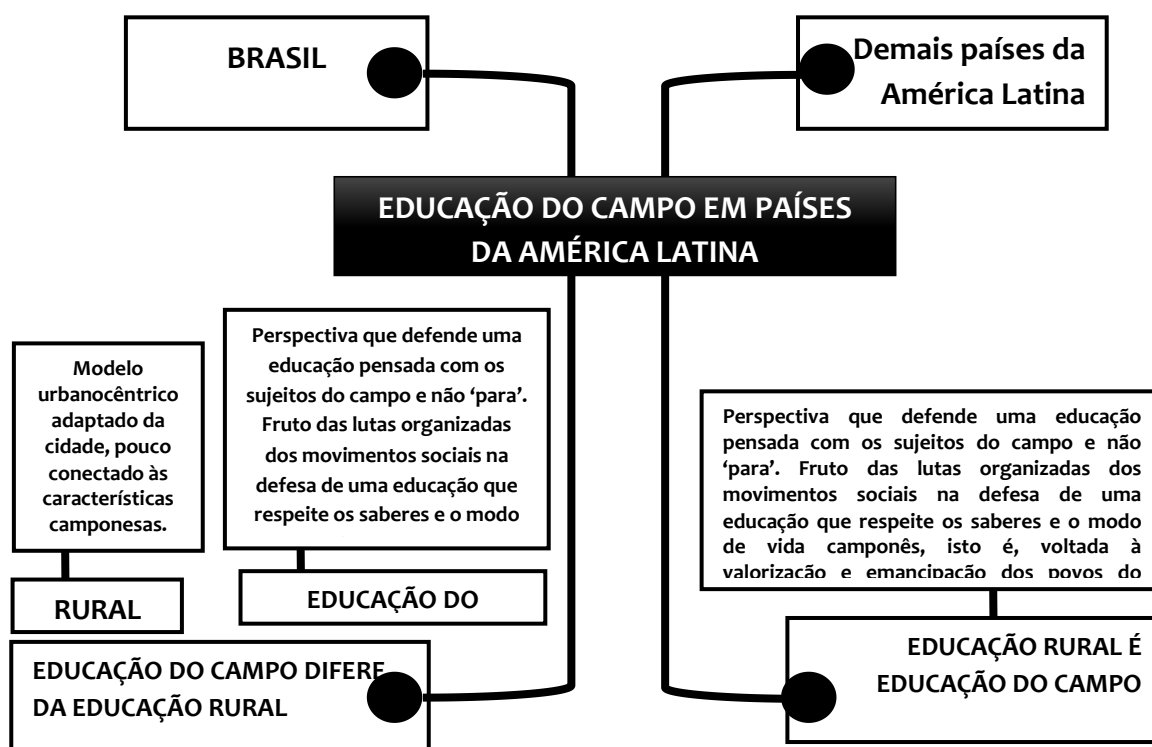
No caso específico brasileiro, temos um deslocamento conceitual que procura sair do “rural” para se caracterizar e configurar o “campo”. Algo que não é compartilhado pela Ibero América e, no próprio país, nem sempre

⁹ Neste contexto, paradigma é compreendido como um princípio que serve como referencial ou conceito na pesquisa científica, sendo um modelo que direciona os processos sociais e históricos na sociedade.

está presente nos espaços do Estado e mesmo por perspectivas na produção acadêmica sobre a temática. Dessa forma, cabe ressaltar que o deslocamento não é apenas semântico, é, sobretudo, político. Nasce do movimento histórico de movimentos sociais, sindicais e de diversas instituições sociais que estabelecem uma leitura de realidade do Brasil em relação à ocupação e uso da terra, das políticas educacionais existentes, dos dados sobre a educação formal e apontam na direção de que o que existe carrega uma concepção de educação e desenvolvimento do país que não representa e não condiz com o que os povos do campo precisam e almejam. Ao contrário, a educação existente no Brasil até a década de 1990, chamada de educação rural, contribuía para a intensificação da exploração e exclusão sociais, sendo pautada no apagamento da diversidade social e de modos de vida voltados à construção de alternativas à hegemonia capitalista. Assim, há o movimento político e social de construção da Educação do Campo para superar a Educação Rural. O processo de superação do paradigma educativo da Educação Rural para o da Educação do Campo tem muitas frentes de luta e trabalho no Brasil (Souza; Ribeiro, 2023, p. 10).

Dessa forma, abordar o rural e a educação voltada a ele coloca uma série de desafios, sobretudo, se a preocupação é expandir uma leitura para além do Brasil. Entramos em um campo de produção de conhecimento interdisciplinar que exige de nosso olhar, especializado na educação, um esforço compreensivo de problemáticas, temáticas e construções teóricas, que são fundantes na/da nossa prática social. Por isso, a título de ilustração, intentamos demonstrar essas diferenças na Figura 2.

Figura 2 – Educação do Campo e Rural: concepção no Brasil e demais países da América Latina



Fonte: construído pelas autoras (2025).

No Brasil, as designações ‘campo’ e ‘rural’ apresentam concepções diferentes, sobretudo quando se trata da educação ofertada nos espaços camponeses. A diferença está na concepção de superação do capitalismo por meio de lutas contra políticas públicas ineficientes, para a designação ‘campo’; no caso do segundo (‘rural’), corresponde às ideias construídas pelo próprio capital (Santos; Miguel, 2012).

Uma vez que o Rural é compreendido como relação social do campo a ser inserida no modelo econômico predominante, no caso o agronegócio, pode-se destacar que em direção contrária à Educação Rural está a Educação do Campo; para não se cometer equívocos de interpretação da definição desse último, vale ressaltar que os termos Educação e Campo devem ser refletidos como desenvolvimento e território, respectivamente (ibidem, p. 393).

Segundo Souza e Ribeiro (2023), a terminologia ‘rural’, apesar do consenso sobre a realidade rural, há diferenças quanto ao conteúdo em outros países, além de que existem critérios possíveis que também são utilizados para demarcar o rural, baseando-se na perspectiva da visão rural/urbano:

- (i) o administrativo que considera o rural a partir da divisão política de um Estado e que se encontra fora das capitais distritais, provinciais ou municipais;
- (ii) o funcional que considera como rural as unidades administrativas que não cumprem funções de serviços sociais como ruas e equipamentos básicos de infraestrutura, serviços públicos e outros;
- (iii) o econômico que define como rural os centros populacionais que necessitam de um desenvolvimento de atividades produtivas secundárias e terciárias;
- (iv) e o critério legal que estabelece o rural a partir das disposições legais em vigor, sem considerar densidade populacional, ou outra variável (p. 12).

Portanto, corroboramos com os autores, quando enfatizam que os critérios para delimitar o rural é um instrumento político. Logo, a categoria rural é uma construção social e histórica da realidade, com visões diversas que podem impactar na configuração da educação e das políticas sociais. Ainda, Souza e Ribeiro (2023) apontam que o conceito rural na América Latina tem se consolidado, visando ao enfrentamento da insuficiência do conceito tradicional de rural.

Como características da nova ruralidade são apontadas a superação da dicotomia rural e urbano, a diversidade de expressões de quem sejam os

seus sujeitos (tais como camponeses, ribeirinhos, pescadores, artesãos, empresários agrícolas, pessoas dedicadas a serviços rurais), o foco na multifuncionalidade dos territórios e o reconhecimento da pluriatividade para a preservação das economias rurais, a ênfase no manejo e conservação dos recursos naturais e o reconhecimento dos serviços ambientais como forma de dinamizar a economia rural e a valorização do rural (Souza; Ribeiro, 2023, p.14).

Assim, enquanto no Brasil se diferenciam Educação do Campo e Educação Rural, nos demais países prevalece a Educação Rural, porém, adjetivada de hegemônica, quando visa a atender aos desígnios do capital; e contra-hegemônica, quando está relacionada aos interesses dos camponeses.

A Educação do Campo é contrária ao modelo capitalista, pois está associada à reforma agrária, a agricultura camponesa e a agroecologia (Caldart, 2003). Na concepção da EC, os sujeitos são parte de todo processo, considerando suas particularidades, isto é, dialoga com os sujeitos desde a educação, como também a formação humana, vinculada à ideia de emancipação.

É mais que urgente a superação da visão dicotômica que considera a cidade como 'lugar da civilização' e o espaço rural como atraso. Essa perspectiva, fundamenta a lógica de que as políticas públicas voltadas para o campo são traçadas no sentido de extrair desse lugar o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural (Munarim, 2006). Nesse sentido, no Brasil, o descaso do Estado para com a Educação do Campo se dá quando segue um modelo desenhado para a cidade, o uso dos mesmos materiais didáticos descontextualizados, o mesmo currículo que não considera e nem atende às necessidades desses sujeitos (Brito, 2024).

Vasconcelos (2018) afirma que o descaso com a educação da população rural resultou, ao longo dos anos, em altos índices de analfabetismo e/ou no afastamento das camadas populares rurais das instituições escolares, seja pela falta de escolas e de infraestrutura em regiões mais afastadas ou pela falta de um sentimento de pertença ou identidade com os assuntos tratados no ambiente escolar, reduzindo drasticamente o acesso desses indivíduos ao patrimônio histórico cultural produzido pela humanidade, elevando as desigualdades sociais.

O reconhecimento para a garantia do direito a uma educação diferenciada para os camponeses é recente, pois ganhou força a partir da instituição das Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pela Res. nº 01/2002, materializada nas lutas dos movimentos sociais. Foi graças à luta e ao enfrentamento dos movimentos e organizações sociais, que foram conquistadas políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação, principalmente, aos grupos que antes não eram atendidos em suas diferenças (Brito, 2024).

A princípio, a educação proposta aos estudantes do campo se reduzia a uma repetição do que era trabalhado nos grandes centros urbanos, ação que desconsiderava os conhecimentos ancestrais das comunidades e o modo de vida desses sujeitos. Desse modo, a educação nesses espaços formativos se distancia da premissa de ser um instrumento de superação social e “converte-se num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (Saviani, 2018, p. 4-5).

Essa imagem de inferioridade do camponês também pode ser observada nas produções cinematográficas e literárias. Para Santos (2012), os sujeitos do campo foram estigmatizados por sua condição social, política, econômica e cultural, através de caricaturas nas formas de personagens como: caboclo, jeca tatu, pé-rachado, caipira, matuto etc., “todos com o mesmo sentido de naturalização da sua condição de invisibilidade social” (Idem, p. 76). Produções dessa natureza reforçam o ideário de inferioridade dos sujeitos do campo.

Em oposição a essa visão depreciativa presente na Educação Rural, a Educação do Campo defende a radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e adentra “o terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem” (Caldart; Molina, 2008, p. 18), para que a educação emergja como um instrumento de luta para superação das desigualdades sociais.

O marco de partida para o estudo da Educação do Campo foi o ano de 1998, quando foi realizada, no Brasil, a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, que aconteceu em Luziânia, Goiás. O evento foi promovido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) a Organização das

Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB).

O arcabouço legal para a Educação do Campo está na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, em especial nos artigos 23, 26 e 28 (Brasil, 1996). Além disso, a partir do ano de 2000, houve avanços legais importantes para a construção da Educação do Campo, dentre os quais se destaca o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 (Brasil, 2001a), o qual estabelece que a escola rural¹⁰ deve ser tratada de forma diferenciada, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade (Brasil, 2001a).

Dentre os documentos desenvolvidos em resposta à pressão dos movimentos sociais e às necessidades legais para a implementação da Educação do Campo como modalidade educativa em âmbito nacional, foram elencados sete pareceres, quatro resoluções, dois decretos e duas leis, que trazem como tema central a Educação do Campo, como está disposto no quadro 2.

Quadro 2 – Legislação específica para a Educação do Campo

ANO	DOCUMENTO	EMENTA
2001	Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 5 de junho de 2002	Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.
2006	Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
2007	Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
2008	Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
2008	Resolução CNE/CEB nº	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios

¹⁰ O termo “escola rural” aparece na documentação nacional por considerarem apenas a localização geográfica das escolas.

	2, de 28 de abril de 2008	para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2009	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016).
2010	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.
2012	Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo [...].
2014	Lei nº 12.960 de 27 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.
2020	Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
2022	Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022	Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
2023	Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
2024	Resolução Nº 1, de 20 de fevereiro de 2024	Institui o Grupo de Trabalho de Agroecologia e Educação Profissional e Tecnológica dos povos do campo, das águas e das florestas no âmbito da Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC

Fonte: Criado pelas autoras a partir de dados do Diário Oficial da União.

A partir da documentação disposta no quadro 2, evidenciam-se avanços na legislação nacional acerca da Educação do Campo, no que tange às Diretrizes Operacionais, à Pedagogia de Alternância, ao atendimento da Educação do Campo, à formação de profissionais do magistério da Educação Básica, ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), à agroecologia e à educação profissional e tecnológica dos povos do campo, bem como ao financiamento para essa

modalidade educativa. Tais avanços legais tornam necessária a realização de pesquisas científicas que estudem essas questões.

REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS VINCULADA ÀS UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS: APRESENTANDO OS DADOS DA PESQUISA

No mês de outubro de 2025, foi realizada a coleta dos dados desta pesquisa, a qual foi dividida em três etapas. A primeira, foi a seleção das revistas para busca dos artigos sobre Educação do Campo e Rural, para tanto, foi usado como buscador *Gemini*, da *Google*. A partir dos comandos para solicitação dos nomes e *links* das revistas de educação de cada um dos vinte países da América-Latina, foi possível localizar os endereços eletrônicos e/ou repositórios. Após elencar as revistas que tinham como foco apresentar estudos/pesquisas sobre educação, foram aplicados os critérios de inclusão: revistas vinculadas às universidades e/ou instituições de educação superior, objetivando evitar revistas predatórias. Os critérios de exclusão foram: revistas que indisponibilizavam o acesso aos artigos na íntegra e páginas de acesso restrito. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave para identificar a centralidade do conteúdo do material coletado.

A proposta inicial era de trabalhar com cinco (5) revistas de cada um dos vinte (20) países da América-Latina. Contudo, não foi possível localizar esse quantitativo de revistas do Haiti, o que pode ter ocorrido por falha no acesso a esses periódicos, ou a ausência dessas revistas no país. Também, não foram catalogados os estudos realizados no Suriname, devido ao idioma das publicações estar em Neerlandês. A partir dessa busca, foi realizada a segunda etapa da pesquisa, na qual foram acessadas as noventa e seis (96) páginas das revistas que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão. E a partir dos termos de busca: “Educação do Campo”; “escolas do campo”; “*Educación Rural*” e “*escuela rural*”, em consonância com o recorte temporal de 2005 a 2025, foram catalogados 278 artigos em periódicos de dezenove (19) países latino-americanos, como pode ser observado no quadro 3, na sequência.

Quadro 3 – Revistas e artigos catalogados em periódicos da América Latina

PAÍSES DA AMÉRICA-LATINA	Revistas	Artigos
Argentina	5	24
Bolívia	5	2
Brasil	5	24
Chile	5	39
Colômbia	5	29
Costa Rica	4	35
Cuba	5	11
Equador	5	9
El Salvador	5	2
Guatemala	5	3
Haiti	3	0
Honduras	5	2
México	5	18
Nicarágua	4	7
Panamá	5	21
Paraguai	5	0
Peru	5	22
República Dominicana	5	4
Suriname	-----	-----
Uruguai	5	5
Venezuela	5	20
TOTAL	96	277

Fonte: Criado pelas autoras.

A partir do referido quadro, evidencia-se que os temas Educação do Campo e Rural não se apresentam de forma homogênea na América-Latina. Em alguns países como Chile, Colômbia e Costa Rica, com aproximadamente trinta artigos publicados sobre a Educação do Campo e Rural, apresentam uma realidade bem diferente das publicações na Bolívia, Haiti e Paraguai. Apesar das limitações de uma busca a partir de websites, é possível inferir que, em alguns países, as produções científicas sobre a Educação do Campo e Rural se mostram com maior alcance acadêmico. A partir das leituras, foi possível verificar que as publicações em periódicos demonstram um pequeno número de publicação nas Universidades e Instituições de educação superior desses estudos em seus periódicos. Na seção a seguir, será realizada uma análise dos artigos catalogados, fazendo a triangulação dos dados com as concepções de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais latino-americanos.

ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS VINCULADA AS UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS

A Educação do Campo, em seu arcabouço teórico, apresenta uma concepção educativa que orienta uma escola que reconhece e fortalece os povos do campo como sujeitos sociais, a fim de que possa contribuir para a humanização da sociedade, porque “não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (Caldart, 2003, p. 66).

Sendo assim, os dados apresentados visam a responder os questionamentos: como se apresenta a Educação Rural e do Campo na América-Latina? Há similitudes e/ou divergências nas pesquisas científicas sobre essa modalidade educativa? Ao analisar os títulos, resumos e palavras palavras-chave dos 277 artigos catalogados, algumas pautas da luta dos povos do campo aparecem com maior frequência, como o direito à educação que respeitando as especificidades dos povos do campo, bem como as condições necessárias para o acesso e permanência dos estudantes ao longo de todo o processo formativo.

Figura 3 – Nuvem de palavras criada a partir da repetição de palavras-chave dos artigos pesquisados



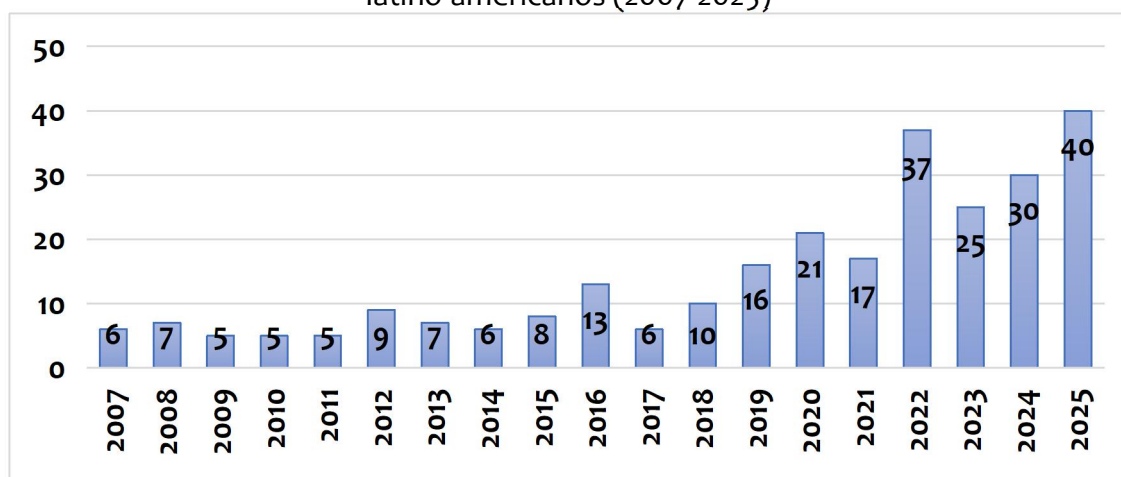
Fonte: Criado pelas autoras¹¹.

¹¹ A nuvem de palavras foi criada com o auxílio do Venngage - Criador de infográficos. Recurso disponível em: <https://infograph.venngage.com/design/bb9ddd07-6b8f-497a-988f-aaeddc78bf24>

Como pode ser observado na nuvem de palavras, há uma aproximação entre os estudos da América-Latina sobre a educação dos povos do campo em temas como: formação docente, especificidades do campo, aprendizagem e prática pedagógica. Nessa perspectiva, pode se afirmar que a Educação do Campo e Rural “compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 19).

No Brasil, “o esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi a partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária” (Caldart, 2012, p.261). E a pressão dos movimentos sociais sobre o Estado para a normatização e a garantia legal de uma Educação do Campo de fato e de direito, além de propiciar avanços legais, refletiu-se na grande quantidade de produções científicas (Souza, 2016; Santos 2020; Gepemdecc, 2025). Nos demais países da América-Latina, a Educação Rural, compreendida em sua perspectiva contra-hegemônica, também está ganhando espaço nos periódicos, como pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantitativo de artigos que versam sobre Educação Rural em periódicos latino-americanos (2007-2025)



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos websites de revistas.

Ao se observar o recorte temporal desse estudo, evidencia-se que o quantitativo de artigos científicos publicados em aproximadamente duas décadas, tem aumentado gradativamente, e que apesar do ano de 2025 ainda estar em curso, ele é o que apresentou maior quantidade de artigos, fato que pode ser um reflexo das lutas e enfrentamentos realizados em cada país latino-americano, em busca de uma educação que de fato atenda as especificidades de cada comunidade do campo.

Ao analisar os artigos publicados foi possível categorizá-los em sete eixos:

1. Direito à educação (21 artigos; 12%) – no qual foram agrupados os artigos sobre os enfrentamentos para que se construa uma Educação do Campo a todos: mulheres, quilombolas, indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade; com professores capacitados para essa função, num espaço escolar com infraestrutura e seguro;
2. Estudos de caso (18 artigos; 10%) – com textos que se debruçaram por analisar escolas, disciplinas, conflitos e enfrentamentos específicos de uma unidade escolar ou comunidade;
3. Docência (29 artigos; 16%) – reúne os estudos sobre: trabalho, formação para as escolas do campo, unidocência, pandemia, professores de classes multisseriadas, formação inicial e continuada dos educadores.
4. Práticas pedagógicas e organização do trabalho pedagógico (26 artigos; 15%) – com artigos voltados para metodologias, atividades, projetos pedagógicos, classes multisseriadas, recursos didáticos e tecnológicos.
5. Comunidade escolar (21 artigos; 12%) – nesse eixo estão as produções científicas que discutem movimentos sociais, família, educação não-formal e ações coletivas em prol da educação.
6. Projeto de Educação (35 artigos; 20%) – contém os artigos que discutem sobre reforma curricular, Projeto Político Pedagógico, currículo, políticas educacionais, descolonização os livros didáticos. Enfim, trabalhos que refletem diretamente em qual tipo de educação e sociedade se está construindo.

7. Estudantes do Campo (27 artigos; 15%) – com as pesquisas cujo foco é o estudante do campo: indígena, juventude, inclusão nos espaços escolares, trabalho infanto-juvenil

Ao se observar o recorte temporal desse estudo, evidencia-se que os estudos sobre Educação do Campo e Rural na América Latina têm, gradativamente, ganhado espaço nos periódicos. Entendemos a importância de construir um quadro com os nomes das revistas, bem como os/as autores/as que se destacam como referência da temática na região, porém, esses dados não são possíveis de serem explicitados no presente artigo, diante da numerosa descrição, mas, certamente, serão expostos em trabalhos futuros.

Especificamente no Brasil, realizamos, também, uma busca de Teses e Dissertações com os mesmos descritores, sobre o período de 2013 a 2023, nos bancos de dados de 113 universidades públicas do Brasil, sendo 44 sob administração estadual e 69 sob administração federal. Após a busca, foram localizadas 1.601 pesquisas científicas, sendo 1.273 dissertações e 328 teses. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, agrupamos as dissertações e teses catalogadas em sete macrotemas: 1) formação dos professores das Escolas do Campo (317 ou 20%), no qual é discutida a importância de uma formação acadêmica e continuada para os educadores dessa modalidade; 2) práticas pedagógicas (420 ou 26%), em que se abordam experiências exitosas e dificuldades enfrentadas nos espaços escolares; 3) trabalho docente (19 ou 1%), com pesquisas voltadas para condições, precarização, embates e limitações do magistério; 4) narrativas e enfrentamentos na Educação do Campo (447 ou 28%), com estudos voltados para a identidade camponesa e as pautas dos movimentos sociais; 5) acesso e permanência dos estudantes do campo à Educação Superior (43 ou 3%); 6) reflexão crítica sobre o fechamento de escolas do campo (40 ou 2%); e, por fim, 7) concepções teóricas e legais para a Educação do Campo (315 ou 20%). Ao analisar todas as pesquisas localizadas a partir dos descritores “Educação do Campo” e “escolas do campo”, construímos um quadro sobre os sujeitos do campo e as especificidades tratadas.

Quadro 3 – Quantitativo de pesquisas sobre os sujeitos da Educação do Campo e suas especificidades

Grupos contemplados pela Educação do Campo	Região Centro-Oeste	Região Nordeste	Região Norte	Região Sudeste	Região Sul
Agricultores familiares	1	12	2	15	7
Extrativistas	0	3	1	0	0
Pescadores artesanais	0	0	0	0	0
Ribeirinhos	1	3	2	1	0
Assentados e acampados da Reforma Agrária	26	59	10	45	35
Quilombolas	3	8	2	6	4
Caiçaras	0	0	0	0	0
Indígenas	1	3	1	0	3

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisar as obras catalogadas, evidencia-se que, dentre as pesquisas sobre a Educação do Campo, há um número maior de trabalhos sobre a agricultura familiar, quilombolas, assentados e acampados da Reforma Agrária, quantitativo que pode ser um reflexo da forma como os pesquisadores compreendem a Educação do Campo, e/ou da força que esses grupos apresentam por meio dos movimentos sociais.

Em relação à escassez de trabalhos sobre grupos extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras e indígenas, levantamos duas hipóteses, a saber: 1) essas realidades podem estar sendo pesquisadas como um tema à parte da Educação do Campo, de maneira que essa especificidade educativa não se reconheça como tal; 2) um silêncio em relação a essas comunidades, apesar de avanços legais como o Decreto nº 9.334 (Brasil, 2018), que institui o Plano Nacional de Fortalecimento das Comunidades Extrativistas e Ribeirinha (PLANAFE); o Projeto de Lei nº 2.414/2021 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a concessão do benefícios a pessoas que exercem a atividade pesqueira de forma artesanal e busca promover a alfabetização e a qualificação profissional desses trabalhadores; e o Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010) que dispõe de todos os sujeitos que compreendem a população do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo apresentar alguns fundamentos sobre a Educação do Campo e Educação Rural no contexto latino-americano. A partir da pesquisa realizada, concluímos que Educação do Campo no Brasil não nasceu como teoria educacional, mas como um projeto histórico de sociedade da classe trabalhadora organizada, já a Educação Rural no contexto brasileiro representa os interesses do Estado capitalista e da classe dominante no campo. Porém, esse conceito de Educação Rural, nos outros países da região, tem outras adjetivações, pois pode ser denominada de Educação Rural hegemônica, quando está a serviço do capital, ou ainda de Educação Rural contra hegemônica, quando diz respeito ao projeto societário dos camponeses.

Para compreender o que tem sido produzido nas pesquisas latino-americanas, realizamos pesquisas no portal de periódicos da área de Educação dos diversos países da América Latina e, em específico no Brasil, foi também feita uma busca no banco de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado de 113 universidades públicas. Os resultados evidenciaram pouca produção sobre a temática nos periódicos, e quando reportamos às pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil, percebemos um crescimento significativo de investigações sobre Educação do Campo, porém, alguns sujeitos ainda estão invisibilizados nas produções acadêmicas.

Desse modo, concluímos que a Educação, seja na perspectiva da Educação do Campo ou da Educação Rural, constitui-se como território de disputa no contexto latino-americano, e que as lutas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora organizada, composta dos povos do campo, das águas e das florestas, reafirmam e revigoram uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico que visa a uma construção social e humana para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 22-48, set./dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.334, de 5 de abril de 2018**. Institui o Plano Nacional de Fortalecimento das Comunidades Extrativistas e Ribeirinhas - Planafe. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9334.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 7 de mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.960 de 27 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 de mar. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**, aprovado em 1º de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo01_06.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 21/2002**, aprovado em 5 de junho de 2002. Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021_2002.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**, aprovado em 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=63041-pceb023-07-pdf&category_slug=abril-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2008**, aprovado em 18 de fevereiro de 2008. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001b**, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2022**, aprovado em 9 de novembro de 2022. Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2020**, aprovado em 8 de dezembro de 2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: Senado Federal, UNESCO, 2001a. Disponível em: <https://mapeal.cipepec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.414/2021**. Altera a Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003, que dispõe sobre a concessão do benefício de seguro desemprego, durante o período de defeso, ao pescador profissional que exerce a atividade pesqueira de forma artesanal, para promover a alfabetização e qualificação profissional desses trabalhadores. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível

em:<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2289355>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002a.

Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **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. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2023a. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 20 de fevereiro de 2024. Institui o Grupo de Trabalho de Agroecologia e Educação Profissional e Tecnológica dos povos do campo, das águas e das florestas no âmbito da Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em:<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-20-de-fevereiro-de-2024-544001802>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRITO, V. S. L. **Formação continuada de educadores do campo**: uma análise das ações do programa FORMACAMPO na Bahia. 2024. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S. et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, R. S. **Educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em, v. 9, 2020.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: UNESCO. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 14 nov. 2025.

FERNANDES, B.do M.; MOLINA, M. C. (org.). Dossiê: Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 771-774, jul./set. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017184413.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GEPEMDECC. Relatório técnico. PROEX/UESB. 2025. Disponível em: <https://gepemdecc-formacampo.com.br/GEPEMDECC-2025/relatorios.php> acesso em: 15 nov. 2025.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., & CALDART, R. S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOROSINI, M. Qualidade e pesquisa em educação superior: algumas tendências. In: BULIN, E. M. M. P.; BERBEL, N. A. N. (orgs.). **Pesquisa em educação**: inquietações e desafios. Londrina: UEL, 2021.

MUNARIM, A. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006

PIOVESAN, A; TEMPORINI, E. R. **Pesquisa exploratória**: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 29, p. 318-325, 1995.

REIS, F. L. A Educação como caminho de transformação social na visão de Paulo Freire. Revista Científica Novas Configurações - **Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 3, n. 2, p. 09-22, 2022. Disponível em: <<https://app.periodikos.com.br/article/63ba1477a953952f842e01b2/pdf/dialogosplurais-3-2-9.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2025.

SANTOS, S. C. M. **Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo.** 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, J. B.; MIGUEL, T. B. Educação do campo: um novo paradigma. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 2, p. 386-398, maio/jul. 2012.

SANTOS, A. R. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo na área de educação da Região Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, I.; SILVA, J. F. Educação do Campo no contexto da América Latina e Escola com Turmas Multisseriadas: reflexões outras a partir dos Estudos Pós-Coloniais. Abatirá – **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVIII, v. 3, n. 5, p. 155-178, jan./jun. 2022. ISSN 2675-6781.

SOUZA, M. A. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento de 1987 a 2015.** 2ª ed. Atual., ampl. e rev. – Curitiba: Ed. UFPR. 2016.

SOUZA, D. C.; RIBEIRO, L. P. Educação em contextos rurais na Iberoamérica: caminhos, perspectivas e desafios. **Revista Iberoamericana de Educación**, 91(1), 9-20. <https://doi.org/10.35362/rieg115726>. 2023.

TORRES, H. G. et al. Indicadores sociais: por que construir novos indicadores como o IPRS. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 80-90, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/gVSH6qvvNrsMzkPL3XhxKcD/>. Acesso em: 25 set. 2025.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Instituto Internacional de Planejamento Educacional. **SITEAL: Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina.** [Brasília]: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt>. Acesso em: 10 nov. 2025

UNESCO. **Educación para Todos.** Preparación de los planes de acción: directrices. Paris, UNESCO, 2000.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Human Development Reports.** Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/data>. Acesso em: 22 ago. 2022.

UNITED NATIONS. **National Accounts Main Aggregates Database.** Disponível em: <<https://unstats.un.org/unsd/snaama/introduction.asp>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

VASCONCELOS, P. H. Educação do Campo: Marcos Normativos. Quais indivíduos as Políticas Públicas pretendem formar? In: **Revista Histedbr On-line**. Campinas, v.18, n.3 [77], p.865-883, jul./set. 2018.

HISTÓRICO

Submetido: 15 de Nov. de 2025.

Aprovado: 13 de Mar. de 2026.

Publicado: 20 de Mar de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SANTOS, Arlete R. dos; MATIAS, Geysa N. V.; BRITO, Valéria S. L. Educação rural e do campo na América Latina: entre conceitos e perspectivas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.