

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

FABÍOLA SOARES ARCEGA

EDUCAÇÃO RURAL EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: CONFLUÊNCIAS
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Curitiba

2026

FABÍOLA SOARES ARCEGA

EDUCAÇÃO RURAL EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: CONFLUÊNCIAS
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em
Educação: Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas –
Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do
Paraná, como requisito para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Curitiba

2026

Dados Internacionais de Catalogação na fonte Biblioteca "Sidnei
Antonio Rangel Santos" Universidade Tuiuti do Paraná

A668 Arcega, Fabíola Soares.

Educação rural em países da América Latina: confluências
político-pedagógicas / Fabíola Soares Arcega; orientadora Prof.^a
Dra. Maria Antônia de Souza.
134f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,
2026

1. Educação rural. 2. América Latina. 3. Confluências político-
pedagógicas. 4. Escolas multisseriada. 5. Formação de professores. I.
Tese (Doutorado) Programa de Pós - Graduação em Educação /
Doutorado em Educação. II Título.

CDD – 370.98

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

FABÍOLA SOARES ARCEGA

EDUCAÇÃO RURAL EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS. Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa práticas pedagógicas: elementos articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 31 de julho de 2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA ANTONIA DE SOUZA
Data: 31/07/2026 17:53:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza
Coordenadora do PPGED - Universidade Tuiuti do Paraná
Orientadora

Banca Examinadora


Prof.^a Dr.^a Maria Isabel González Terreros
Universidade Pedagógica Nacional (UPN) - Colômbia

gov.br Documento assinado digitalmente
ARLETE RAMOS DOS SANTOS
Data: 31/07/2026 22:25:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

gov.br Documento assinado digitalmente
TATYANNE GOMES MARQUES
Data: 31/07/2026 19:08:38-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Tatyane Gomes Marques
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

gov.br Documento assinado digitalmente
ZILDA GLAUCIA ELIAS FRANCO
Data: 31/07/2026 17:59:04-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Zilda Gláucia Elias Franco
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

gov.br Documento assinado digitalmente
FERNANDO ROBERTO AMORIM SOUZA
Data: 03/08/2026 14:29:18-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Fernando Amorim
Instituto Federal do Paraná (IFPR)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA ARLETE ROSA
Data: 31/07/2026 21:44:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Arlete Rosa
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

DEDICATÓRIA

Enfim, a bisneta do Seu Antonio Martiniano, pescador artesanal da Ilha de Piaçaguera-Paraná, resiste e persiste na academia.

Dedico este trabalho à minha família, cujo apoio e amor incondicionais me sustentam em todas as jornadas da vida. São vocês que me inspiram a alcançar meus sonhos e me lembram da importância das raízes que compartilhamos.

À minha ancestralidade, fonte de sabedoria e força, que flui através das gerações, moldando quem somos e nos conectando a um legado de resiliência e perseverança.

Aos ilhéus, cujo modo de vida único e harmonioso com a natureza inspira-me a valorizar a simplicidade e a beleza da vida em comunhão com o mar e a terra.

Ao povo caiçara, guardião das tradições e guardião da costa brasileira, cuja cultura vibrante e identidade única enriquecem a nossa nação e nos lembram da importância de preservar e respeitar as comunidades tradicionais, minha ancestralidade.

E aos professores da educação campo, que dedicam suas vidas ao ensino e à formação de gerações, mesmo enfrentando desafios únicos nas áreas rurais. São vocês que abrem caminhos de conhecimento e oportunidades para tantos, moldando não apenas mentes, mas também o futuro de nossas comunidades.

Que esta dedicatória expresse meu profundo apreço e minha gratidão por todas as influências que marcaram a minha trajetória.

*Ô de casa*¹.

¹ Saudação de chegada e saída: historicamente, “Ô de casa” é uma expressão caiçara usada para pedir licença ao chegar na casa de alguém. No fandango, é adaptada como um cumprimento final, sinalizando que a música acabou e que a dupla pede licença para sair da roda ou agradecer a dança. Encerramento do bailado: indica o fim do “bailado” ou “valsado” (dança de casais) ou de uma “moda” cantada, funcionando como marcação oral de que a performance terminou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e dar forças durante toda esta jornada.

À minha família, minha avó Arlete que sempre me pergunta como está minhas pesquisas, minha mãe Vera por entender minha ausência em sua casa nos finais de semana, meus irmãos Andres e Junior, pelo apoio na logística para as idas à Curitiba. Ao meu marido Telmo, aos nossos filhos Breno, Lucas e Kelvin, e ao Thor, meu companheiro de escrita, das noites prolongadas e das madrugadas, por todo amor incondicional, apoio e incentivo nos momentos de desafio.

Às mulheres, mães, filhas, educadoras e militantes, que me ensinaram a resistência e o cuidado como dimensões inseparáveis da luta pela dignidade, em especial as mulheres da minha família.

Aos mestres e mestras do pensamento educacional crítico latino-americano, como Simón Rodríguez, José Martí, Paulo Freire, Orlando Fals Borda e tantos outros e outras que nos lembram que “*Nuestra América*” se educa com memória, solidariedade e compromisso com os povos.

Ao Nupecamp, pelo suporte técnico e científico que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À Professora Maria Antônia, Registro minha profunda gratidão à Professora Doutora Maria Antônia de Souza, por sua orientação firme, generosa e comprometida ao longo da construção desta tese. Sua presença foi essencial não apenas como orientadora, mas como referência intelectual e humana.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, a professora Maria Antônia consolidou uma escrita marcada pela sensibilidade e pelo rigor crítico, sempre voltada para a defesa da educação do campo, tema que percorre suas pesquisas e produções de maneira valorosa e engajada. Sua obra e seu trabalho docente têm iluminado caminhos para compreender as contradições históricas e as possibilidades emancipadoras da educação no Brasil e na América Latina, sempre em diálogo com as lutas sociais dos povos do campo.

Tê-la como orientadora significou aprender com sua ética, com sua clareza teórica e com sua postura de compromisso social. Mais do que uma orientação acadêmica, foi uma experiência formativa que reafirma a centralidade da educação como prática de liberdade. Por sua dedicação, paciência e inspiração, deixo aqui meu sincero reconhecimento e gratidão.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pela dedicação e pelo compartilhamento de conhecimentos que enriqueceram minha formação acadêmica.

Aos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pela parceria e troca de experiências que foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Em especial aos amigos da carona solidária Paranaguá-Curitiba, Andreia, Karoline, Antônio e Luciane, pelas conversas e trocas que tornaram o caminho mais leve e esperançoso.

Aos colegas da minha turma de ingresso 2022-2º semestre, Marco e Luana, pela caminhada conjunta, pelas preocupações em comum, pelas risadas soltas e pela troca de conhecimento.

À Escola Municipal Almirante Tamandaré, pelos momentos em que meus alunos, ao questionarem o porquê de estudar, instigaram reflexões profundas que fortaleceram meu compromisso com a educação. Agradeço também aos profissionais da escola, cuja dedicação cotidiana inspira e reforça a importância do nosso trabalho.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral de Paranaguá, pelo carinho, apoio e pelas ricas conversas sobre minha pesquisa, que ampliaram meu olhar e contribuíram significativamente para a construção desta tese. Cada diálogo foi essencial para que eu pudesse compreender, com maior sensibilidade, minha própria prática profissional.

À CAPES, por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), meu sincero agradecimento pela bolsa de estudos que tornou possível esta trajetória acadêmica. O financiamento recebido não apenas sustentou a realização desta pesquisa, mas também reafirmou a importância do investimento público na formação de pesquisadores comprometidos com a transformação social. Espero que os conhecimentos produzidos neste estudo retornem à sociedade em forma de contribuições concretas para a educação rural/campo, beneficiando especialmente o município de Paranaguá e a região litorânea do Paraná, territórios que inspiram e dão sentido ao meu compromisso profissional e acadêmico.

Aos integrantes da banca de qualificação e de defesa, agradeço pelas leituras atentas, pelas críticas e pelas sugestões que enriqueceram meus estudos. Meu muito obrigada à Professora Dra. Arlete Ramos dos Santos, ao Professor Dr. Fernando Amorim, à Professora Dra. Maria Arlete Rosa, à Professora Dra. María Isabel González Terreros, à Professora Dra. Tatyane Gomes Marques e à Professora Dra. Zilda Gláucia Elias Franco.

E, por fim, minha gratidão se estende aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos povos do campo e da cidade e aos movimentos sociais da América Latina, cuja resistência cotidiana inspira e dá sentido a esta pesquisa. A eles e elas, dedico a esperança de que a educação crítica, popular e libertadora siga sendo semente de transformação e justiça social em *Nuestra América*.

EPÍGRAFE

*Cree el aldeano vanidoso que el mundo entero es su aldeã, y contal que él quede de alcalde, o le mortifiquen al rival que él quitó la novia, o le crezcan em la alcancia los ahorros, ya da por bueno el orden uiversal, sin saber de los gigantes que llevan siete léguas em las botas, y le pueden poner la bota encima, ni de la pelea de lo comentas em el cielo, que van por el aire domido(s) engulehndo mundos. Lo que quede de aldeã em América há de despertar. Estos tempos no son para acostase com el pañuelo a la cabeza, sino com las armas de almohada, como los varones de Juan de Castellanos: las armas del juicio, que vencem a las otras. **Trincheras de ideas, valen más que trincheras de piedras.** (Martí, José, 2011, p. 12, **grifo nosso**, ver Apêndice A, tradução nossa).*

RESUMO

A presente tese investiga a educação rural na Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, situando esses países no contexto mais amplo da América Latina e compreendendo a educação rural como um campo historicamente constituído por disputas políticas, pedagógicas, territoriais e epistemológicas. Parte da seguinte questão de pesquisa: quais confluências político-pedagógicas estão presentes na educação rural em países da América Latina? O objetivo é compreender essas confluências mediante a análise de referenciais normativos, políticas educacionais, materiais pedagógicos e produções institucionais, em diálogo com as condições sociais, culturais e territoriais dos povos do campo. Para tanto, caracteriza a produção acadêmica sobre educação rural na região; identifica proposições presentes em documentos dos Ministérios da Educação da Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, da *Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER)*, do *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*, da *La Vía Campesina (LVC)* e da *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC)*; e analisa como formação docente, organização do trabalho pedagógico, escola multisseriada, currículo, materiais didáticos, participação comunitária e território constituem dimensões articuladas da educação rural latino-americana. A investigação fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, com base nas formulações de Marx (2008; 2013; 2011), mobilizando as categorias de totalidade, historicidade, contradição e mediação para compreender a educação rural em suas múltiplas determinações e contradições históricas, em interlocução com o pensamento educacional crítico latino-americano. Dialoga com Freire (1996;2022), Fals Borda (1985), Caldart (2012a; 2012b), Streck (2010;2019), Souza (2016), Walsh (2013) e Quijano (2005), cujas contribuições possibilitam compreender as relações entre educação, território, poder, produção do conhecimento, colonialidade e transformação social. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa documental, desenvolvida a partir da análise de atos normativos, políticas educacionais, programas governamentais, materiais didáticos, publicações institucionais e documentos produzidos por organismos, redes de pesquisa e movimentos sociais vinculados à educação rural latino-americana. Os resultados evidenciam que, embora os países investigados apresentem trajetórias históricas e institucionais distintas, compartilham confluências político-pedagógicas expressas na centralidade do território, na defesa de currículos contextualizados, na permanência da escola multisseriada, na necessidade de formação docente específica, na valorização dos saberes territorialmente produzidos e na participação comunitária. Essas confluências, entretanto, constituem-se em meio a contradições relacionadas à concentração fundiária e da riqueza, às desigualdades territoriais, à colonialidade do poder, ao urbanocentrismo das políticas educacionais, à insuficiência de financiamento e às disputas entre diferentes projetos de sociedade e desenvolvimento. Currículo, avaliação, financiamento, formação docente, materiais didáticos e organização do trabalho pedagógico configuram mediações por meio das quais essas determinações históricas se materializam nos sistemas educacionais e no cotidiano das escolas rurais. Defende-se que as confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana constituem uma síntese histórica e contraditória produzida pelas condições comuns de formação social da região e pelas respostas construídas por Estados, movimentos sociais, comunidades e instituições educativas diante dessas condições. A principal contribuição da tese consiste, portanto, na construção da categoria analítica Confluências Político-Pedagógicas da Educação Rural Latino-Americana como chave

interpretativa capaz de articular as categorias do método às categorias do objeto, preservando simultaneamente a unidade e a diversidade dos contextos investigados e oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para novas pesquisas e para a formulação de políticas públicas voltadas aos povos do campo.

Palavras-chave: Educação rural. América Latina. Confluências político-pedagógicas. Escola multisseriada. Formação de professores.

ABSTRACT

This thesis investigates rural education in Argentina, Bolivia, Colombia, Mexico, and Peru, situating these countries within the broader Latin American context and understanding rural education as a field historically shaped by political, pedagogical, territorial, and epistemological struggles. It addresses the following research question: What political-pedagogical confluences are present in rural education in Latin American countries? The objective is to understand these confluences through the analysis of regulatory frameworks, educational policies, pedagogical materials, and institutional publications, in dialogue with the social, cultural, and territorial conditions of rural peoples. To this end, the thesis characterizes academic scholarship on rural education in the region; identifies propositions found in documents issued by the Ministries of Education of Argentina, Bolivia, Colombia, Mexico, and Peru, the Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), the Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), La Vía Campesina (LVC), and the Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC); and examines how teacher education, the organization of pedagogical work, multigrade schooling, curricula, teaching materials, community participation, and territory constitute interconnected dimensions of Latin American rural education. The study is grounded in historical-dialectical materialism, drawing on Marx's formulations (2008; 2013; 2011) and employing the categories of totality, historicity, contradiction, and mediation to understand rural education in its multiple determinations and historical contradictions, in dialogue with Latin American critical educational thought. It engages with Freire (1996; 2022), Fals Borda (1985), Caldart (2012a; 2012b), Streck (2010; 2019), Souza (2016), Walsh (2013), and Quijano (2005), whose contributions provide insights into the relationships among education, territory, power, knowledge production, coloniality, and social transformation. Methodologically, the study adopts a documentary research approach, analyzing legal and regulatory instruments, educational policies, government programs, teaching materials, institutional publications, and documents produced by organizations, research networks, and social movements associated with Latin American rural education. The findings indicate that, although the countries investigated have distinct historical and institutional trajectories, they share political-pedagogical confluences expressed in the centrality of territory, the advocacy of contextualized curricula, the persistence of multigrade schooling, the need for specific teacher education, the recognition of knowledge produced within territories, and community participation. These confluences, however, emerge amid contradictions related to the concentration of land ownership and wealth, territorial inequalities, the coloniality of power, the urban-centered orientation of educational policies, insufficient funding, and struggles among different projects for society and development. Curricula, assessment, funding, teacher education, teaching materials, and the organization of pedagogical work constitute mediations through which these historical determinations materialize in education systems and the everyday life of rural schools. The thesis argues that the political-pedagogical confluences of Latin American rural education constitute a historical and contradictory synthesis produced by the shared conditions of social formation in the region and by the responses developed by states, social movements, communities, and educational institutions to these conditions. The thesis's main contribution is therefore the construction of the analytical category Political-Pedagogical Confluences of Latin American Rural Education

as an interpretive framework capable of connecting the categories of the method with those of the object of study, simultaneously preserving the unity and diversity of the contexts investigated and providing theoretical and methodological foundations for further research and the formulation of public policies for rural peoples.

Keywords: Rural education. Latin America. Political-pedagogical confluences. Multigrade schooling. Teacher education.

RESUMEN

La presente tesis investiga la educación rural en Argentina, Bolivia, Colombia, México y Perú, situando estos países en el contexto más amplio de América Latina y comprendiendo la educación rural como un campo históricamente constituido por disputas políticas, pedagógicas, territoriales y epistemológicas. Parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿qué confluencias político-pedagógicas están presentes en la educación rural de los países de América Latina? El objetivo es comprender estas confluencias mediante el análisis de marcos normativos, políticas educativas, materiales pedagógicos y producciones institucionales, en diálogo con las condiciones sociales, culturales y territoriales de los pueblos del campo. Para ello, caracteriza la producción académica sobre educación rural en la región; identifica proposiciones presentes en documentos de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Colombia, México y Perú, de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), de La Vía Campesina (LVC) y de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC); y analiza cómo la formación docente, la organización del trabajo pedagógico, la escuela multigrado, el currículo, los materiales didácticos, la participación comunitaria y el territorio constituyen dimensiones articuladas de la educación rural latinoamericana. La investigación se fundamenta en el materialismo histórico-dialéctico, con base en las formulaciones de Marx (2008; 2013; 2011), y emplea las categorías de totalidad, historicidad, contradicción y mediación para comprender la educación rural en sus múltiples determinaciones y contradicciones históricas, en diálogo con el pensamiento educativo crítico latinoamericano. Dialoga con Freire (1996; 2022), Fals Borda (1985), Caldart (2012a; 2012b), Streck (2010; 2019), Souza (2016), Walsh (2013) y Quijano (2005), cuyas contribuciones permiten comprender las relaciones entre educación, territorio, poder, producción del conocimiento, colonialidad y transformación social. Metodológicamente, se caracteriza como una investigación documental, desarrollada a partir del análisis de instrumentos normativos, políticas educativas, programas gubernamentales, materiales didácticos, publicaciones institucionales y documentos producidos por organismos, redes de investigación y movimientos sociales vinculados con la educación rural latinoamericana. Los resultados evidencian que, aunque los países investigados presentan trayectorias históricas e institucionales distintas, comparten confluencias político-pedagógicas expresadas en la centralidad del territorio, la defensa de currículos contextualizados, la permanencia de la escuela multigrado, la necesidad de una formación docente específica, la valorización de los saberes producidos territorialmente y la participación comunitaria. Estas confluencias, sin embargo, se constituyen en medio de contradicciones relacionadas con la concentración de la propiedad de la tierra y de la riqueza, las desigualdades territoriales, la colonialidad del poder, el urbanocentrismo de las políticas educativas, la insuficiencia de financiamiento y las disputas entre diferentes proyectos de sociedad y desarrollo. El currículo, la evaluación, el financiamiento, la formación docente, los materiales didácticos y la organización del trabajo pedagógico constituyen mediaciones a través de las cuales estas determinaciones históricas se materializan en los sistemas educativos y en la vida cotidiana de las escuelas rurales. Se sostiene que las confluencias político-pedagógicas de la educación rural latinoamericana constituyen una síntesis histórica y contradictoria producida por las condiciones comunes de formación social de la región y por las respuestas construidas por los Estados, los movimientos sociales,

las comunidades y las instituciones educativas ante dichas condiciones. La principal contribución de la tesis consiste, por tanto, en la construcción de la categoría analítica Confluencias Político-Pedagógicas de la Educación Rural Latinoamericana como clave interpretativa capaz de articular las categorías del método con las categorías del objeto de estudio, preservando simultáneamente la unidad y la diversidad de los contextos investigados y ofreciendo aportes teóricos y metodológicos para nuevas investigaciones y para la formulación de políticas públicas dirigidas a los pueblos del campo.

Palabras clave: Educación rural. América Latina. Confluencias político-pedagógicas. Escuela multigrado. Formación docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - ESTRUTURA ANALÍTICA DA PESQUISA.....	35
FIGURA 2 - PAÍSES LATINO-AMERICANOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS.....	51
FIGURA 3 - PRESIDENTES E ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PARTIDÁRIAS DOS PAÍSES LATINO-AMERICANOS ANALISADOS NA PESQUISA (2019–2026).	52
FIGURA 4 - ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM PAÍSES SELECIONADOS DA AMÉRICA LATINA.....	65
FIGURA 5 - QUANTIFICAÇÃO DOS MANUAIS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO RURAL POR PAÍS	82
FIGURA 6 - TERMOS RECORRENTES IDENTIFICADOS NOS MATERIAIS DISPONIBILIZADOS PELA RIER	90
FIGURA 7 - LINHA DO TEMPO DOS PENSADORES INFLUENTES NO PENSAMENTO EDUCACIONAL CRÍTICO LATINO- AMERICANO.....	105
FIGURA 8 - CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA.....	145
FIGURA 9 - ESCOLA MULTISSERIADA COMO MEDIAÇÃO HISTÓRICA ENTRE FORÇAS PRODUTIVAS E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO NO CAMPO LATINO- AMERICANO.....	155
FIGURA 10 - CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÕES DA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA	158
FIGURA 11 - CONTRADIÇÃO ESTRUTURAL E MEDIAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RURAIS NA AMÉRICA LATINA	166

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DOCUMENTAL	44
QUADRO 2 - POPULAÇÃO DOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E A PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO DE ACORDO COM A SUA ÁREA DE RESIDÊNCIA NO ANO 2022.....	46
QUADRO 3 - MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO RURAL (BDTD/CAPES) EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS	56
QUADRO 4 - FAIXAS ETÁRIAS DE REFERÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA NA ARGENTINA, BOLÍVIA, COLÔMBIA, MÉXICO E PERU.....	67
QUADRO 5 - MANUAIS DIDÁTICOS GERAIS DE MULTISSERIAÇÃO.....	79
QUADRO 6 - MATERIAIS DE PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESCOLAS MULTISSERIADAS	84
QUADRO 7 - MATERIAIS DE APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS	86
QUADRO 8 - PUBLICAÇÕES DA REDE TEMÁTICA DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO RURAL ENTRE OS ANOS DE 2016 A 2021.	87
QUADRO 9 - TEMAS ABORDADOS NOS BOLETINS DO GRUPO DE TRABALHO EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS.....	92
QUADRO 10 - CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA: MATERIAIS DIDÁTICOS, ABORDAGENS E PÚBLICOS ATENDIDOS	151
QUADRO 11 – AVANÇOS E CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA	164
QUADRO 12 - POLÍTICAS NACIONAIS E DISPOSITIVOS LEGAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO RURAL (ARGENTINA, BOLÍVIA, COLÔMBIA, MÉXICO E PERU) ..	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMLO – *Andrés Manuel López Obrador*

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CLACSO – *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*

CLOC - *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo*

COMED – Conselho Municipal de Educação

CONAE - Conferência Nacional da Educação

CONAFE - *Consejo Nacional de Fomento Educativo*

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares

DNP – Departamento Nacional de Planejamento

ENFOC - Escola Nacional de Formação

EZLN - Exército Zapatista de Libertação Nacional

FAO - *Food and Agriculture Organization of the United Nations*

FLACSO - *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*

IAP – *Investigación Acción Participativa*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICBF – Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar

IFPR – Instituto Federal do Paraná

INCES - Instituto Nacional de Capacitação e Educação Socialista

INFoD – Instituto de Formação de Professores

LVC – *La Vía Campesina*

MEC - Ministério da Educação

MIEIB - Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil

MPPE - Ministério do Poder Popular para a Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NUPECAMP – Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PEA - Programa Escola Ativa

PEER – Plano Especial de Educação Rural

PESEM – Plano Estratégico Setorial Multianual de Educação

PNADH – Plano Nacional de Ação de Direitos Humanos

PNDE – Plano Nacional Decenal de Educação

PNIE – Plano Nacional de Infraestrutura Educacional

PNIEO - Plano Nacional de Igualdade e Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPGCTS – Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade

PROMER – Projeto de Melhoria da Educação Rural

Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo

Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REDE PECC-MS – Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais

RIBETER - Rede Ibero-Americana de Pesquisadores em Estudos da Educação em Territórios Rurais

RIER – *Red Temática de Investigación em Educación Rural*

RUCHER - Rede de Universidades Chilenas para a Educação Rural

SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina

SUCAM - Superintendência de Campanhas da Saúde Pública

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNDROP - Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Camponeses e das Camponesas e outras pessoas que trabalham em Áreas Rurais

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIFE – *Universidad Pedagógica Nacional*

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	22
2. PERCURSO METODOLÓGICO E BANCOS DA PESQUISA DOCUMENTAL	31
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO	32
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PAÍSES INVESTIGADOS E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DOCUMENTAL DA PESQUISA	45
2.3 LEVANTAMENTO NA BDTD E NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	55
2.4 OS MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO COMO BANCOS DA PESQUISA DOCUMENTAL	63
2.4.1 Marcos normativos e políticas educacionais	69
2.5 A RIER COMO LUGAR DA PESQUISA DOCUMENTAL	78
2.6 A CLACSO COMO LUGAR DA PESQUISA DOCUMENTAL	91
2.7 <i>LA VIA CAMPESINA (LVC) E COORDINADORA LATINOAMERICANA DE ORGANIZACIONES DEL CAMPO (CLOC) COMO BANCOS DA PESQUISA DOCUMENTAL</i>	93
3. EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS TEÓRICOS E REVISÃO DE LITERATURA	97
3.1 EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA: CONCEITOS, DEBATES E PROBLEMATIZAÇÕES	99
3.2 PENSAMENTO EDUCACIONAL CRÍTICO LATINO-AMERICANO E EDUCAÇÃO RURAL	103
3.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS E PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA	110
3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA	120
3.4.1 Formação docente: aproximações e especificidades	121
3.4.2 Organização do trabalho pedagógico e mediações didáticas na educação rural latino-americana	123
3.4.3 Escola multisseriada no contexto histórico da educação rural latino-americana	126
4. CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA	141
4.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS RURAIS	149
4.2 ESCOLA MULTISSERIADA COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA	153
4.3 APROXIMAÇÕES, SINGULARIDADES E TENSÕES ENTRE OS PAÍSES ANALISADOS	163
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICES	220
ANEXOS	258

1. INTRODUÇÃO

[...] aqueles que negam a libertação da América Latina negam também nosso único renascimento possível, e de passagem absolvem as estruturas em vigência. (Galeano, 2023a, p. 24).

De família caiçara², minha infância foi marcada pelas vivências na Ilha dos Valadares, território de pescadores artesanais e de suas famílias. Sou bisneta de Antônio Martiniano, pescador artesanal da Ilha de Piaçaguera, e das bisavós Vó Nenê, Vó Alayde e Vó Maria, com quem aprendi saberes relacionados ao modo de vida caiçara. Meu bisavô, ao fixar residência na Ilha dos Valadares, tornou-se o primeiro funcionário da Superintendência de Campanhas da Saúde Pública (SUCAM). Nesse contexto, a aprendizagem sobre o cultivo de frutos regionais e os ciclos de plantio, experiências que contribuíram para minha compreensão da relação entre território, vida comunitária e conhecimento.

Minha trajetória profissional e acadêmica constitui o ponto de partida desta investigação. Trabalho como professora da rede pública municipal de Paranaguá com experiências em escolas multisseriadas, na orientação educacional, na gestão escolar, posteriormente, na formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e como Secretária Municipal de Educação e Ensino Integral. Mas foi como formadora do Programa Escola Ativa³ que me aproximou das especificidades das escolas do campo e evidenciou tanto os avanços proporcionados pela implementação de materiais didáticos e processos formativos quanto as limitações decorrentes da descontinuidade das políticas públicas destinadas a esses territórios.

Essa vivência impulsionou meu envolvimento com a construção das Diretrizes Municipais para a Educação do Campo enquanto conselheira municipal de educação e fortaleceu inquietações acerca da valorização dos saberes tradicionais, da organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas e da necessidade de políticas educacionais comprometidas com as realidades do campo. O aprofundamento dessas questões foi ampliado

² Os caiçaras são povos e comunidades tradicionais que vivem no litoral brasileiro, especialmente nos estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Seu modo de vida é marcado pela pesca artesanal, pela agricultura de subsistência, pelo extrativismo e por práticas culturais transmitidas entre gerações, mantendo uma relação histórica, cultural e econômica profundamente vinculada ao território e aos recursos naturais costeiros. Esse conjunto de características fundamenta seu reconhecimento no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Brasil, 2026).

³ O Ministério da Educação sob Coordenação-Geral de Educação no Campo junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade implantaram o programa Escola Ativa o qual apresentou como objetivo melhorar a qualidade do desempenho escolar em escolas multisseriadas das escolas do campo, recursos pedagógicos que estimulassem a construção do conhecimento do aluno e na capacitação de professores (Brasil, 2008).

pela participação em eventos científicos e pela pesquisa⁴ desenvolvida no mestrado, concluído em 2021, que analisou as políticas públicas para a educação infantil do campo e o papel dos movimentos sociais na garantia do direito à educação das crianças camponesas.

As experiências vivenciadas na docência, na gestão e na formação de professores suscitaram questionamentos acerca das políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas nos territórios rurais. Essas inquietações conduziram ao interesse em compreender a educação rural para além do contexto brasileiro, situando-a no cenário latino-americano.

A educação rural na América Latina constitui um campo marcado por disputas históricas, políticas e pedagógicas que refletem os diferentes projetos de sociedade em disputa na região. A formação social latino-americana, profundamente marcada pelos processos de colonização, pela concentração fundiária, pela exploração dos bens naturais e pela persistência das desigualdades sociais. Nesse contexto, a concentração fundiária constitui não apenas uma característica da estrutura agrária, mas uma expressão histórica das relações de poder que organizam os territórios e condicionam as formas de acesso à terra, ao trabalho, às políticas públicas e, consequentemente, ao direito à educação.

Nessa perspectiva, o território⁵ é compreendido como uma construção histórica e social, produzida pelas relações de poder, de trabalho e pelas formas de apropriação do espaço, e não apenas como uma delimitação geográfica ou administrativa. Tal entendimento permite reconhecer que os territórios rurais latino-americanos são atravessados por disputas em torno da terra, dos recursos naturais, das políticas públicas e das condições de reprodução da vida, revelando as contradições que historicamente marcaram o desenvolvimento da região. Assim, a análise da educação rural pressupõe compreender o território como dimensão constitutiva das desigualdades, das resistências e das possibilidades de construção de projetos educativos comprometidos com as realidades dos povos do campo.

É nesse contexto que a América Latina se constitui como horizonte histórico, político e teórico desta investigação. Entretanto, considerando a amplitude e a heterogeneidade territorial, social, cultural e educacional da região, esta tese não pretende abarcar a totalidade dos países latino-americanos nem tomar os casos investigados como representativos de todo o continente. O recorte empírico-documental concentra-se em cinco países, Argentina, Bolívia, Colômbia,

⁴ ARCEGA, Fabíola Soares. As políticas públicas da educação infantil do campo como prática tecnológica. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná, Paranaguá, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1g0KQ4RQBmsEJCuWjq_hUxu4jdzY4Hyqz. Acesso em: 19 abr. 2026.

⁵ Exposição oral proferida pelo Prof. Dr. José Gilberto de Souza no Seminário Temático Território da Educação do Campo, das Águas e da Floresta e as Práticas Pedagógicas: uma análise atual, promovido pelo NUPECAMP/PPGE-UTP, em ambiente virtual via Google Meet. Acesso em: 23 mai. 2026.

México e Peru, selecionados a partir da articulação entre critérios territoriais, educacionais e documentais. Consideraram-se, particularmente, a extensão e a diversidade dos territórios rurais; a presença de populações camponesas, indígenas e de outras comunidades vinculadas ao campo; a existência de políticas, marcos normativos e materiais pedagógicos direcionados à educação rural e/ou às escolas multisseriadas; e a disponibilidade de fontes oficiais que possibilitassem a constituição de um corpus documental consistente. Desse modo, os países selecionados não constituem uma amostra estatisticamente representativa da América Latina, mas um recorte analítico intencional que possibilita examinar diferentes configurações da educação rural e identificar confluências político-pedagógicas, singularidades e tensões presentes nesses contextos nacionais.

Partindo do Brasil como lugar de enunciação desta pesquisa, compreende-se que a permanência das escolas multisseriadas constitui uma expressão dessas dinâmicas compartilhadas, marcadas pela colonialidade, pelas desigualdades sociais e territoriais e pelas diferentes formas de atuação do Estado nos territórios rurais. Assim, mais do que um recorte geográfico, a investigação busca compreender a escola multisseriada como uma forma de organização escolar presente em diferentes países da América Latina, assumindo distintas denominações e configurações político-pedagógicas, ora como resposta estatal às especificidades dos territórios rurais, ora como espaço de resistência, produção de conhecimentos e fortalecimento das comunidades do campo.

Inicialmente a Venezuela estava prevista na pesquisa, contudo, a análise documental apresentou limitações decorrentes das dificuldades de acesso às informações oficiais, especialmente em razão da instabilidade e inconsistência do portal do órgão estatal responsável pela educação. Em diferentes momentos da pesquisa, o site encontrava-se indisponível ou documentos acessíveis não se encontravam mais no repositório, o que restringiu o levantamento e a sistematização de parte das fontes institucionais. Diante dessas limitações, embora a Venezuela tenha integrado o recorte inicial da pesquisa, o país não pôde ser mantido na etapa seguinte, em razão da insuficiência de fontes oficiais acessíveis que permitissem garantir a consistência analítica necessária ao estudo.

No âmbito da educação rural latino-americana, a organização de turmas em que estudantes de diferentes idades e níveis de escolaridade compartilham o mesmo espaço de ensino recebe distintas denominações. No Brasil, predomina o termo **“escola multisseriada”**; em países latino-americanos, como Argentina, Colômbia e México, é mais comum o uso das expressões **“escuela multigrado”** ou **“plurigrado”**. Neste trabalho, será adotada a forma composta escola multisseriada, respeitando as especificidades de cada país, mas reconhecendo

que todas remetem a um mesmo modelo de organização escolar que responde a condicionantes históricos, políticos e pedagógicos da educação rural.

O entendimento da educação rural latino-americana exige a delimitação de alguns conceitos que orientam esta investigação. Embora educação rural e educação do campo sejam frequentemente utilizadas como expressões equivalentes, ambas correspondem a construções históricas e político-pedagógicas distintas. Nesta pesquisa, a educação rural constitui a categoria analítica adotada para elucidar as políticas, os referenciais normativos e as práticas educativas desenvolvidas nos países investigados, enquanto a educação do campo é reconhecida como uma construção político-pedagógica formulada no contexto brasileiro, fortemente vinculada às lutas dos movimentos sociais em defesa do direito à educação dos povos do campo.

Essa distinção também requer compreender a ruralidade para além de uma perspectiva restrita ao espaço geográfico. A ruralidade é entendida como uma construção social, histórica, cultural, econômica e territorial que expressa modos de vida, formas de trabalho, relações comunitárias, identidades e processos de produção do conhecimento que conferem singularidade aos diferentes territórios rurais latino-americanos. Nessa perspectiva, os espaços rurais deixam de ser compreendidos apenas por suas características físicas ou produtivas e passam a ser reconhecidos como territórios marcados por disputas, resistências e pela construção de diferentes projetos de sociedade.

Essas compreensões dialogam com o pensamento crítico latino-americano, que reconhece a educação como uma prática social historicamente situada e comprometida com a leitura crítica da realidade, a valorização dos sujeitos e a transformação das condições de desigualdade que atravessam a região. É nesse horizonte teórico que se insere a presente investigação, ao possibilitar a apreensão as confluências político-pedagógicas da educação rural não como modelos homogêneos, mas como aproximações produzidas em contextos históricos compartilhados e permanentemente tensionadas pelas especificidades sociais, culturais e territoriais de cada país.

Ao articular o pensamento educacional crítico latino-americano⁶ e a análise documental de marcos normativos, programas e materiais didáticos, a pesquisa busca evidenciar

⁶ Discussões desenvolvidas pela Professora Dr^a Lia Pinheiro Barbosa na aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná com o título Pensamento Educacional Crítico na América Latina, ofertada em 2026, como também na disciplina interinstitucional Educação Rural e Educação do Campo na América Latina ofertada pela Rede Latino-Americana De Pesquisa Em Educação Do Campo, Cidade & Movimentos Sociais (Rede PECC-MS). Nesses espaços formativos, foram aprofundados debates acerca da educação rural latino-americana e das pedagogias críticas vinculadas aos movimentos sociais populares, em articulação com textos acadêmicos, produções audiovisuais e referenciais teóricos discutidos ao longo dessas atividades.

aproximações, tensões e singularidades entre os contextos nacionais, contribuindo para compreender a multisseriação na educação rural como problemática regional e como campo de disputa político-pedagógica. Sua análise requer o reconhecimento dos sujeitos, das comunidades e dos territórios como dimensões constitutivas dos processos educativos, articulando saberes locais, práticas sociais, participação coletiva e diferentes formas de organização da vida no campo. Nessa perspectiva, a educação assume o caráter de prática social historicamente situada, comprometida com a valorização das identidades, das ruralidades e das experiências produzidas pelos povos do campo. É nesse horizonte teórico que se insere a presente investigação, buscando identificar as confluências político-pedagógicas que atravessam a educação rural em distintos países da América Latina.

É neste horizonte teórico e analítico que emerge a questão central desta investigação: **Quais confluências político-pedagógicas estão presentes na educação rural em países da América Latina?**

Para responder a essa questão, estabelece-se como objetivo geral compreender as confluências político-pedagógicas que atravessam a educação rural em países da América Latina, a partir da análise de seus referenciais normativos e pedagógicos, em diálogo com as realidades sociais, culturais e territoriais dos povos do campo.

E os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a produção acadêmica sobre educação rural na América Latina, destacando os principais debates teóricos, conceituais e políticos que sustentam a compreensão do campo educativo rural nos países selecionados (Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru).
- Identificar proposições voltadas à educação rural nos países selecionados.
- Evidenciar confluências político-pedagógicas voltada à formação docente, à organização do trabalho pedagógico, à multisseriação e aos materiais pedagógicos na educação rural latino-americana.

Ao longo do desenvolvimento da investigação, tornou-se evidente que os documentos produzidos pelos diferentes países latino-americanos não poderiam ser interpretados apenas como expressões isoladas de políticas educacionais nacionais. À medida que avançavam o levantamento documental, a sistematização das fontes e a interpretação dos referenciais normativos, pedagógicos e acadêmicos, foram sendo identificados princípios recorrentes que atravessavam distintas experiências de educação rural, ainda que materializados de formas

diversas em cada contexto histórico, político e territorial. Essa recorrência não expressava uniformidade entre as políticas analisadas, tampouco autorizava a adoção de uma perspectiva comparativa, uma vez que o propósito da investigação não consistia em estabelecer equivalências entre sistemas educacionais, mas em interpretar os elementos que, produzidos em realidades singulares, revelavam aproximações em torno de determinados projetos educativos.

Foi nesse movimento analítico que se constituiu a categoria confluências político-pedagógicas, concebida como síntese interpretativa das evidências produzidas pela pesquisa. A escolha do termo confluência decorre do entendimento de que diferentes trajetórias históricas podem convergir em princípios compartilhados sem perder suas especificidades, suas contradições e suas formas particulares de materialização. Assim, a categoria não antecedeu a investigação como um conceito previamente definido, mas emergiu do diálogo entre o corpus documental, o referencial teórico e a interpretação crítica desenvolvida ao longo da pesquisa, permitindo identificar como território, currículo contextualizado, formação docente, escola multisseriada, participação comunitária, interculturalidade e valorização dos saberes locais se articulam na constituição da educação rural latino-americana.

Desse modo, a noção de confluências político-pedagógicas constitui uma das contribuições analíticas desta tese, ao oferecer uma categoria capaz de interpretar princípios recorrentes presentes nas políticas educacionais, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nos referenciais produzidos por organismos institucionais, redes acadêmicas e movimentos sociais. Mais do que designar elementos comuns entre diferentes experiências, essa categoria evidencia as mediações históricas, políticas e territoriais que conferem unidade à diversidade da educação rural latino-americana, preservando as singularidades que caracterizam cada contexto investigado.

A partir desse percurso investigativo, esta tese sustenta que a educação rural latino-americana é atravessada por confluências político-pedagógicas que se constituem historicamente nas relações entre Estado, territórios, movimentos sociais, comunidades rurais e instituições educacionais. Essas confluências não decorrem da adoção de modelos educacionais homogêneos nem da simples recorrência de políticas semelhantes entre os países investigados. Elas expressam princípios político-pedagógicos produzidos em contextos históricos e territoriais singulares, mas atravessados por desafios estruturantes compartilhados, tais como a concentração fundiária, as desigualdades sociais, a colonialidade, a insuficiência das políticas públicas e as disputas em torno da efetivação do direito à educação dos povos do campo.

Defende-se, portanto, que essas confluências constituem os determinantes político-pedagógica latino-americana que se materializa em diferentes políticas educacionais, propostas curriculares, processos de formação docente, escolas multisseriadas, materiais didáticos, práticas pedagógicas e formas de participação comunitária. Ainda que assumam configurações distintas em cada contexto nacional, essas dimensões articulam-se em torno de princípios comuns, como a valorização dos territórios, o reconhecimento dos saberes produzidos pelas comunidades rurais, a contextualização curricular, a interculturalidade e a defesa da educação como direito social e instrumento de emancipação humana.

Nessa perspectiva, a principal contribuição desta pesquisa consiste na construção da categoria analítica Confluências Político-Pedagógicas da Educação Rural Latino-Americana, elaborada no próprio movimento da investigação como síntese interpretativa das evidências produzidas pela análise documental. Essa categoria possibilita interpretar a educação rural para além das especificidades nacionais, evidenciando que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas somente adquirem pleno significado quando analisadas em suas mediações históricas, territoriais e sociais, reconhecendo a educação rural como um campo de disputas, resistências e produção de projetos educativos comprometidos com a justiça social, a diversidade cultural e a democratização do conhecimento.

A pesquisa caracteriza-se documental com análise bibliográfica, fundamentada nos atos normativos, documentos institucionais, materiais pedagógicos e produções acadêmicas referentes à educação rural em países latino-americanos. A investigação procura identificar as confluências político-pedagógicas presentes nesses documentos, considerando suas relações com os contextos históricos, sociais, culturais e territoriais nos quais foram produzidos.

No que se refere aos recursos tecnológicos empregados durante a elaboração desta tese, registra-se que a ferramenta ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI e baseada no modelo GPT-5.5⁷, foi utilizada exclusivamente como recurso de apoio à elaboração de figuras, infográficos, fluxogramas e esquemas conceituais que sintetizam resultados e categorias analíticas construídos ao longo da investigação. Os comandos (prompts) descreveram a estrutura visual desejada, tomando como referência categorias previamente definidas pela autora. Todas as representações gráficas foram posteriormente revisadas, adaptadas e validadas pela autora,

⁷ Em consonância com os princípios de integridade científica estabelecidos pela Portaria CNPq nº 2.664/2026 e com as orientações da CAPES acerca do uso responsável da Inteligência Artificial na pesquisa científica, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa exclusivamente como recurso de apoio à elaboração de representações gráficas (figuras, infográficos e esquemas conceituais) e ao aprimoramento da apresentação textual. Todo o conteúdo produzido foi integralmente revisado, validado e adaptado pela autora, permanecendo sob sua exclusiva responsabilidade a concepção teórica, a análise dos dados, a interpretação dos resultados e as conclusões da pesquisa (Brasil, 2026).

permanecendo sob sua inteira responsabilidade a concepção teórica, a seleção das informações, a interpretação dos resultados e as conclusões da pesquisa.

Além da introdução, na qual são apresentados o tema de pesquisa, a problemática investigada, a questão central, os objetivos, a justificativa e os fundamentos que sustentam a relevância acadêmica, social e política do estudo.

A primeira seção, intitulada *Percorso metodológico e bancos da pesquisa documental*, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a investigação, explicitando os procedimentos adotados para a constituição e análise do corpus documental. Inicialmente, são discutidos os caminhos metodológicos da pesquisa e os pressupostos da investigação documental. Em seguida, aborda-se a contextualização dos países investigados e delimitação do campo documental da pesquisa bem como o levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A seção também caracteriza os bancos da pesquisa documental como os Ministérios da Educação dos países analisados, a *Rede de Investigación sobre Educación Rural* (RIER) e o *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO), destacando os marcos normativos, as políticas educacionais e os documentos que constituem a base empírica da investigação.

A segunda seção, denominada *Educação rural na América Latina: revisão de literatura*, apresenta o referencial teórico que sustenta a análise desenvolvida na tese. Inicialmente, são discutidos os conceitos, debates e problematizações que permeiam a educação rural latino-americana, articulando-os ao pensamento educacional crítico produzido na região. Posteriormente, são abordadas as contribuições de movimentos sociais do campo, com destaque para a *La Vía Campesina* (LVC) e a *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC), na defesa de uma educação rural crítica e emancipatória. A seção contempla ainda a análise da produção acadêmica sobre a temática, bem como discussões relacionadas à escola multisseriada e à organização do trabalho pedagógico, categorias centrais para a interpretação das experiências educativas desenvolvidas nos territórios rurais latino-americanos.

A terceira seção, intitulada *Confluências político-pedagógicas na educação rural latino-americana*, constitui o núcleo analítico da pesquisa. Nela são examinados os elementos convergentes identificados nos documentos e nas experiências investigadas, destacando-se a atenção ao território e o reconhecimento das múltiplas ruralidades, a organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais e a presença da escola multisseriada como expressão recorrente da educação rural na América Latina. Ao final da seção, são discutidas as aproximações,

singularidades e tensões observadas entre os países analisados, evidenciando tanto os pontos de convergência quanto as especificidades históricas, políticas e pedagógicas de cada contexto.

Por fim, apresenta-se as Considerações Finais, retomando a questão central da pesquisa e os objetivos propostos, sintetizando as principais confluências político-pedagógicas identificadas ao longo da investigação. Também são destacadas as contribuições da tese para o campo da educação rural e para os estudos latino-americanos em educação, bem como os limites da pesquisa e as possibilidades de aprofundamento em estudos futuros.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E BANCOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Para que os trabalhadores latino-americanos cumpram sua função de reféns a prosperidade alheia, é preciso que sejam mantidos presos - do lado de dentro ou do lado de fora dos cárceres. (Galeano, 2023a, p. 385).

Nesta tese, o conceito de *lugar da pesquisa documental* ultrapassa a ideia de localização geográfica. Ele se refere aos espaços institucionais, políticos e acadêmicos nos quais os documentos são produzidos, organizados, legitimados e disponibilizados para consulta e análise.

Nesse percurso, a BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES configuram-se como bancos institucionais de produção científica no Brasil, utilizados para identificar pesquisas relacionadas à educação rural nos países selecionados. Por sua vez, os Ministérios da Educação, a *Rede de Investigación sobre Educación Rural* (RIER)⁸ e o *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO)⁹ constituem espaços institucionais e documentais fundamentais para o acesso aos marcos normativos, às políticas educacionais e às produções acadêmicas que subsidiam a análise da educação rural latino-americana. Soma-se a esses espaços documentais a *La Vía Campesina* (LVC)¹⁰ e a *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC)¹¹, cujos documentos, materiais formativos e posicionamentos políticos ampliam a análise ao incorporar a perspectiva dos movimentos sociais do campo. A inclusão dessas organizações possibilita analisar a educação rural não apenas a partir das formulações estatais e acadêmicas, mas também das proposições construídas

⁸ Rede Temática de Pesquisa em Educação Rural (tradução nossa). É uma iniciativa que congrega pesquisadores dedicados ao estudo da educação em áreas rurais. Esta rede tem como objetivo principal promover a troca de conhecimentos, experiências e práticas inovadoras que atendam às necessidades específicas das comunidades rurais. Através de conferências, publicações e projetos colaborativo, a RIER busca influenciar políticas públicas e desenvolver metodologias educacionais que sejam culturalmente relevantes e eficazes para esses contextos.

⁹ Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (tradução nossa). É uma organização internacional que desempenha seu papel na promoção do desenvolvimento das ciências sociais na América Latina e no Caribe. Fundada em 1967, o CLACSO reúne mais de 800 centros de pesquisa e instituições acadêmicas de 55 países, com o objetivo de fomentar a produção de conhecimento crítico e interdisciplinar, bem como de contribuir para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Através de suas atividades, incluindo conferências, publicações, programas de pesquisa e capacitação, o CLACSO se dedica a enfrentar os desafios sociais, econômicos e políticos da região, promovendo uma abordagem colaborativa.

¹⁰ Fundada em 1993, é um movimento internacional que reúne milhões de camponeses, trabalhadores sem-terra, indígenas, pastores, pescadores, trabalhadores rurais migrantes, pequenos e médios agricultores, mulheres rurais e jovens camponeses de todo o mundo. Construído sobre um sólido senso de unidade e solidariedade, defende a agricultura camponesa pela soberania alimentar.

¹¹ A Coordenação Latino-Americana de Organizações Rurais (tradução nossa). é um órgão de articulação continental com mais de 30 anos de compromisso constante com a luta social, representando os movimentos camponeses, operários, indígenas e afrodescendentes em toda a América Latina. Também luta pelos direitos humanos, econômicos, culturais, sociais e políticos dos povos em defesa da produção e da vida camponesa. Assumindo a luta de classes como meio para alcançar uma sociedade democrática e plural sem exploradores ou explorados, soberana e independente.

pelos sujeitos coletivos que historicamente protagonizam as lutas pelo direito à terra, à educação, à soberania alimentar e à valorização dos territórios rurais na América Latina.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A definição dos bancos da pesquisa documental não se restringe à delimitação geográfica dos países investigados, mas decorre de uma construção teórico-metodológica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético¹². O percurso metodológico desta pesquisa orientada pelo compromisso teórico e político com uma leitura crítica da educação rural na América Latina, parte-se da compreensão de que a análise da educação rural exige considerar as múltiplas determinações históricas, políticas, territoriais e pedagógicas que atravessam os processos educativos nos contextos latino-americanos. Nessa perspectiva, a metodologia adotada não se restringe à descrição de políticas e experiências educacionais, mas busca compreender as disputas, contradições e confluências político-pedagógicas presentes na constituição da educação rural na região.

A análise documental desenvolvida nesta pesquisa aproxima-se dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, compreendendo os fenômenos educacionais como produções históricas constituídas no interior de relações sociais contraditórias. Nessa perspectiva, os documentos, políticas educacionais e materiais pedagógicos não são tomados como registros neutros ou isolados, mas como expressões de determinadas condições históricas, relações sociais e projetos de sociedade. Tal compreensão encontra fundamento em Marx (2011), para quem os sujeitos produzem sua história em circunstâncias que não são livremente escolhidas, mas historicamente constituídas e transmitidas. Marx (2008; 2011; 2013), evidencia que a ação dos sujeitos se realiza no interior de condições objetivas herdadas historicamente, permitindo compreender a realidade social como resultado da relação entre ação humana e determinações históricas (Marx, 2008; 2011; 2013).

¹² A fundamentação do método remete à discussão de Marx na Introdução à Contribuição à crítica da Economia Política, especialmente no item “O método da Economia Política” (Marx, 2008, p. 257–260), em que o concreto é compreendido como síntese de múltiplas determinações. O movimento do abstrato ao concreto permite reproduzir a realidade no pensamento, sem confundir essa elaboração com a produção da própria realidade. Essa compreensão articula-se ao Prefácio da primeira edição de *O capital*, de 1867, no qual Marx destaca o papel da abstração na análise das formas econômicas, e ao Posfácio da segunda edição, de 1873, em que distingue o modo de investigação do modo de exposição (Marx, 2013). A investigação exige apropriação detalhada do objeto, análise de suas formas de desenvolvimento e identificação de suas conexões internas; a exposição apresenta o movimento apreendido nesse percurso. Nesta tese, essa orientação fundamenta a análise dos documentos da educação rural em suas relações com as condições históricas, as contradições sociais e as disputas político-pedagógicas dos países investigados.

No plano metodológico, essa perspectiva implica apreender o objeto investigado em seu movimento, considerando as relações entre suas diferentes determinações e evitando sua análise como realidade fragmentada ou estática. Conforme Netto (2011), o método de Marx busca reproduzir idealmente o movimento real do objeto, ultrapassando sua aparência imediata para alcançar as determinações que constituem sua estrutura e dinâmica. Para o autor, a perspectiva metodológica de Marx articula especialmente as categorias de totalidade, contradição e mediação, fundamentais para compreender os fenômenos sociais como processos históricos concretos e relacionados entre si (Netto, 2011).

A pesquisa possibilitou contextualizar os seguintes países: Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, a partir de seus aspectos históricos, territoriais, sociais e políticos, permitindo analisar como diferentes projetos de governo e orientações políticas influenciam a formulação das políticas educacionais voltadas aos povos do campo. Essa etapa evidenciou que as políticas para a educação rural se inserem em disputas mais amplas relacionadas aos modelos de desenvolvimento, às desigualdades sociais e às formas de organização do Estado na América Latina.

A pesquisa bibliográfica revelou a densidade teórica do campo da educação rural latino-americana, reunindo produções que dialogam com a educação popular, o pensamento decolonial e o pensamento educacional crítico latino-americano. Nesse movimento, destacam-se contribuições de autores como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Simón Rodríguez e José Martí, cujas reflexões possibilitam compreender a educação como prática social, política e emancipatória vinculada às lutas históricas dos povos latino-americanos. A interlocução com esses referenciais teóricos permitiu problematizar perspectivas urbanocêntricas e homogeneizadoras da educação, evidenciando a centralidade dos territórios, das ruralidades e dos saberes comunitários na construção de projetos educativos emancipatórios.

A dimensão documental e social da pesquisa ampliou o escopo investigativo ao incorporar a análise de legislações, políticas educacionais, programas governamentais, materiais institucionais e produções de organismos e movimentos sociais vinculados à educação rural. A análise de documentos produzidos pelos Ministérios da Educação dos países investigados, pela RIER, pelo CLACSO, pela CLOC e pela LVC evidenciou a relevância dos sujeitos coletivos na formulação de saberes, práticas pedagógicas e proposições políticas comprometidas com a transformação social e com a defesa do direito à educação dos povos do campo.

Os materiais que compõem o corpus desta pesquisa foram localizados e selecionados a partir dos bancos da pesquisa documental previamente definidos. No âmbito estatal, foram

consultados os sítios institucionais e repositórios oficiais dos Ministérios da Educação, ou órgãos equivalentes, dos países investigados, de onde foram extraídos atos normativos, políticas educacionais, programas governamentais, diretrizes, orientações pedagógicas, materiais didáticos e documentos destinados à educação rural e às escolas multisseriadas. No âmbito da sociedade civil organizada, acadêmica e dos movimentos sociais, foram analisados materiais disponibilizados pela *Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER)*, pelo *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*, pela *La Vía Campesina (LVC)* e pela *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC)*. Esses materiais incluem publicações acadêmicas, boletins, relatórios, documentos formativos, posicionamentos políticos, materiais pedagógicos e sistematizações de experiências produzidas ou difundidas por essas organizações. Desse modo, a constituição do corpus documental articulou fontes estatais e não estatais, possibilitando apreender tanto as formulações institucionais das políticas educacionais quanto as proposições construídas por redes de pesquisa e movimentos sociais vinculados às populações do campo.

Em sua totalidade, o percurso metodológico adotado expressa uma perspectiva crítica e emancipatória, comprometida com a valorização dos saberes territoriais, das experiências comunitárias e das múltiplas ruralidades presentes na América Latina. Assim, a metodologia da pesquisa articula análise documental, reflexão teórica e compreensão histórica como estratégias fundamentais para evidenciar as convergências identificadas presentes na educação rural latino-americana e suas possibilidades de construção de projetos educativos democráticos, interculturais e socialmente referenciados.

Produzir conhecimentos sobre os documentos é produzir consciência, sem esquecer que documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, e que obedecem à determinada intencionalidade. É preciso ter clareza do tema, do contexto e período a serem abordados, todos passíveis de alteração se o estudo o exigir (May, 2004; Evangelista; Shiroma, 2019). Nesse sentido, a Figura 1 apresenta a estrutura analítica que orienta a investigação e explicita o percurso de análise adotado para compreender as confluências político-pedagógicas da educação rural na América Latina.

FIGURA 1 - ESTRUTURA ANALÍTICA DA PESQUISA



FONTE: Autoria própria.

A estrutura analítica desta pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, compreendido não apenas como um conjunto de procedimentos metodológicos, mas como perspectiva de interpretação da realidade social em seu movimento histórico e contraditório. Nessa perspectiva, o fenômeno educacional não é apreendido de forma isolada nem reduzido à sua manifestação imediata. Busca-se compreendê-lo nas relações que estabelece com as condições materiais de existência, com as formas de organização social, com a atuação do Estado, com as disputas entre projetos societários e com as ações dos sujeitos históricos. Dessa forma, a análise parte do pressuposto de que a educação rural constitui uma realidade historicamente produzida e, portanto, atravessada pelas contradições constitutivas das sociedades latino-americanas (Frigotto, 2010).

Para orientar esse movimento investigativo, adotam-se como categorias do método a totalidade, a contradição, a mediação e a historicidade. Essas categorias não são utilizadas como classificações externas impostas aos documentos, mas como instrumentos teórico-metodológicos que possibilitam apreender as múltiplas determinações que constituem o objeto investigado. A realidade educacional é, assim, analisada como processo dinâmico, relacional e historicamente determinado, procurando-se ultrapassar sua aparência imediata para compreender as relações que explicam sua constituição e seu movimento (Frigotto, 2010).

A totalidade, no âmbito do Materialismo Histórico-Dialético, é compreendida como categoria que possibilita apreender o fenômeno particular no conjunto das relações sociais e históricas que lhe conferem existência e significado. Não se trata de conhecer todos os aspectos da realidade nem de realizar uma soma de elementos isolados, mas de compreender o objeto

em suas múltiplas determinações e nas relações que estabelece com a totalidade social da qual é parte. Conforme Netto (2011), o método de Marx busca reproduzir teoricamente o movimento real do objeto, ultrapassando sua aparência imediata para alcançar as determinações constitutivas de sua estrutura e dinâmica.

Nessa perspectiva, a totalidade permite compreender os fenômenos sociais como processos concretos e relacionados, articulados às categorias de contradição e mediação. Nesta tese, essa categoria possibilita situar a educação rural, as políticas educacionais e as escolas multisseriadas no conjunto das relações históricas, econômicas, políticas, sociais e territoriais que as constituem. Desse modo, tais fenômenos não são examinados isoladamente, mas em suas relações com o Estado, o território, o trabalho, as formas de produção, as desigualdades sociais, os movimentos sociais, as políticas públicas e os projetos de formação humana, entendendo cada documento analisado como expressão particular de determinações sociais mais amplas (Marx, 2008; 2011; 2013; Netto, 2011).

A contradição constitui categoria fundamental do Materialismo Histórico-Dialético para apreender a realidade em seu movimento, permitindo compreender que os processos sociais se constituem por relações de oposição, conflito e transformação historicamente produzidas. Conforme Netto (2011), a perspectiva metodológica de Marx articula a contradição à totalidade e à mediação, possibilitando compreender os fenômenos sociais como processos concretos, dinâmicos e relacionados entre si. No campo educacional, Frigotto (2010) contribui para essa leitura ao evidenciar que os fenômenos educativos não podem ser compreendidos apenas em sua aparência imediata, mas devem ser situados nas relações sociais e nas disputas que os produzem.

Nesta pesquisa, a contradição manifesta-se entre a afirmação jurídica do direito à educação e as condições materiais desiguais de sua efetivação; entre o reconhecimento das especificidades das populações rurais e a permanência de políticas orientadas por referenciais urbanocêntricos; entre propostas de contextualização curricular e processos de padronização; e entre projetos educacionais vinculados à reprodução das relações sociais existentes e perspectivas educativas de caráter crítico e emancipatório. A análise das contradições impede, portanto, que os documentos sejam tratados apenas como evidências lineares de avanços ou retrocessos, permitindo apreender as disputas, tensões e interesses que atravessam sua produção, implementação e materialização (Netto, 2011; Frigotto, 2010).

A mediação, no âmbito do Materialismo Histórico-Dialético, constitui uma categoria que possibilita compreender as relações por meio das quais determinações sociais mais amplas se concretizam em formas particulares da realidade. Conforme Netto (2011), os fenômenos

sociais não podem ser apreendidos como fatos isolados ou como efeitos imediatos de uma única determinação, pois se constituem em uma rede de relações historicamente produzidas. Nessa perspectiva, a mediação permite estabelecer os nexos entre a totalidade social e as manifestações particulares do objeto investigado.

Nesta pesquisa, Estado, políticas públicas, território, movimentos sociais, currículo, formação docente, materiais pedagógicos e organização do trabalho pedagógico constituem mediações pelas quais as disputas sociais, as condições materiais e os distintos projetos de sociedade se expressam no campo educacional. Desse modo, a escola multisseriada não é compreendida como consequência direta de uma única condição, como a dispersão populacional ou a reduzida matrícula, mas como uma forma histórica de organização escolar produzida pela articulação de múltiplas determinações e mediações políticas, econômicas, territoriais e pedagógicas (Netto, 2011).

A historicidade, no âmbito do Materialismo Histórico-Dialético, orienta a compreensão de que os fenômenos sociais e educacionais não são naturais, permanentes ou imutáveis, mas produzidos e transformados em processos históricos determinados. Em Marx (2008; 2011; 2013), a ação dos sujeitos ocorre no interior de condições objetivas historicamente constituídas e transmitidas, o que permite compreender a realidade social como resultado da relação entre ação humana e determinações históricas. Nessa perspectiva, conceitos, políticas, instituições e formas de organização escolar são analisados considerando as condições sociais, econômicas, políticas e culturais de sua produção e transformação.

Conforme Netto (2011), a apreensão do objeto exige considerar seu movimento histórico e as determinações que constituem sua estrutura e dinâmica. No caso da educação rural, a historicidade possibilita compreender como determinadas concepções de ruralidade, formas de atuação estatal e modelos de escolarização foram produzidos, institucionalizados, tensionados e transformados ao longo do tempo, bem como reconhecer a atuação dos sujeitos e dos movimentos sociais na construção de alternativas educacionais. Desse modo, as escolas multisseriadas são compreendidas como formas historicamente constituídas de organização escolar, produzidas em condições territoriais, sociais, políticas e educacionais específicas, e não como modalidades naturalmente vinculadas ao espaço rural (Marx, 2008; 2011; 2013; Netto, 2011; Frigotto, 2010).

A análise documental articula três dimensões fundamentais: a Educação Rural, as Políticas Educacionais e o Pensamento Crítico Educacional Latino-Americano. Essas dimensões constituem categorias intermediárias de interpretação, pois possibilitam compreender tanto os marcos normativos que orientam a educação nos diferentes países quanto

os fundamentos teórico-pedagógicos que sustentam os projetos educativos voltados aos sujeitos do campo. Ao mesmo tempo, permitem identificar aproximações, tensões e singularidades presentes nas experiências nacionais analisadas.

Nesta investigação, a educação rural é compreendida como um campo histórico de políticas, práticas, concepções e disputas relacionadas à escolarização das populações que vivem nos territórios rurais. Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, não é tomada como realidade neutra, homogênea ou desvinculada das relações sociais, mas como construção histórica atravessada pelas relações entre Estado, trabalho, território, formas de produção e projetos de desenvolvimento. Essa compreensão permite reconhecer que a educação rural pode assumir diferentes orientações político-pedagógicas: de um lado, perspectivas historicamente associadas à adequação das populações rurais às exigências econômicas e aos modelos urbanocêntricos de escolarização; de outro, propostas críticas vinculadas à defesa do direito à educação, dos territórios, dos saberes comunitários e da participação dos sujeitos do campo. Essa leitura encontra sustentação no diálogo com Freire (1996; 2022), Fals Borda (1985), Streck (2010; 2019), Caldart (2012a; 2012b), Souza (2016; 2017; 2021) e Walsh (2013), referenciais que permitem compreender a educação como prática social, política e histórica, vinculada às lutas dos sujeitos e à transformação das condições concretas de existência.

O território é compreendido nesta pesquisa para além de sua dimensão física, espacial ou administrativa. Constitui uma produção histórica e social resultante das relações entre trabalho, natureza, cultura, poder, formas de apropriação do espaço e projetos de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o território permite relacionar os processos educativos às condições concretas de vida dos sujeitos, evidenciando que a escola rural não existe de forma isolada, mas se constitui no interior de relações sociais, econômicas, culturais e políticas específicas. No campo da educação rural, essa concepção possibilita compreender o território simultaneamente como espaço de reprodução das desigualdades e como espaço de resistência, produção de conhecimentos e construção de formas coletivas de vida. Tal entendimento dialoga com Souza (2009; 2026), Caldart (2012a; 2012b), Fals Borda (1985) e com a produção latino-americana mobilizada na tese, que articula educação, território, participação e saberes comunitários.

O conceito de ruralidades é empregado no plural para reconhecer que o rural latino-americano não constitui uma realidade única, homogênea ou estática. As ruralidades expressam diferentes formas históricas de produção e reprodução da vida, articulando relações de trabalho, culturas, identidades, saberes, territorialidades e modos de organização social. Essa compreensão permite superar uma leitura dicotômica e simplificadora entre campo e cidade e

reconhecer a diversidade interna dos territórios rurais latino-americanos. Nesta pesquisa, o conceito possibilita analisar simultaneamente elementos comuns e especificidades dos países investigados, sem reduzir suas diferentes experiências a um modelo único de ruralidade. Essa perspectiva dialoga com Souza (2017), Caldart (2012a; 2012b) e com os referenciais do pensamento educacional crítico latino-americano mobilizados nesta investigação.

As políticas educacionais são compreendidas como produções históricas que expressam disputas em torno da função social da educação, dos projetos de formação humana e das formas de atuação do Estado. Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, leis, programas, diretrizes e documentos oficiais não são tratados como textos neutros, mas como materializações de determinadas relações sociais, concepções educacionais, interesses e correlações de forças. Sua análise exige, portanto, relacionar aquilo que é formalmente prescrito às condições históricas e materiais de sua produção, implementação e efetivação. Essa compreensão fundamenta-se particularmente em Evangelista e Shiroma (2019), que orientam a análise crítica de documentos de política educacional, e em Souza (2017; 2021), que problematiza as políticas destinadas aos territórios rurais e suas contradições.

Nesta tese, as práticas pedagógicas são compreendidas como práticas sociais e educativas historicamente constituídas, atravessadas por intencionalidades formativas, relações de poder, condições objetivas de trabalho e projetos de sociedade. Essa compreensão fundamenta-se em Souza (2016), para quem a prática pedagógica não se reduz à ação docente em sala de aula, mas se constitui na articulação entre sujeitos, finalidades educativas, condições materiais e relações sociais mais amplas. Considerando o caráter documental desta investigação, não se pretende apreender diretamente as práticas pedagógicas efetivamente realizadas no cotidiano escolar, mas analisar as concepções, orientações e proposições de prática pedagógica presentes nos documentos selecionados. Tais documentos permitem identificar como determinadas concepções de educação se projetam sobre a formação docente, a organização do trabalho pedagógico, os materiais didáticos e a escola multisseriada.

Na operacionalização da análise, essas categorias orientam a leitura do corpus documental. A totalidade possibilita situar a educação rural e as escolas multisseriadas no conjunto das relações históricas, econômicas, políticas, sociais e territoriais que conformam as sociedades latino-americanas. A contradição permite identificar os tensionamentos entre direito à educação e desigualdade educacional, reconhecimento normativo e condições concretas de implementação, universalização e permanência de perspectivas urbanocêntricas, bem como entre projetos educativos vinculados à reprodução das relações sociais existentes e propostas de caráter emancipatório. A mediação, por sua vez, permite compreender como Estado,

território, políticas públicas, currículo, formação docente, movimentos sociais e organização do trabalho pedagógico articulam determinações sociais mais amplas às formas concretas assumidas pela educação rural nos diferentes países investigados. A historicidade atravessa essas categorias ao possibilitar compreender que tais relações e contradições são produzidas e transformadas no movimento histórico.

Nessa estrutura analítica, a categoria Práticas Pedagógicas assume papel central por constituir a mediação entre os fundamentos político-educacionais presentes nos documentos analisados e sua materialização nos contextos escolares rurais. Fundamenta-se no entendimento de Souza (2016), para quem as práticas pedagógicas correspondem a processos sociais e educativos historicamente construídos, que articulam intencionalidades formativas, relações de poder, condições objetivas de trabalho e projetos de sociedade. Assim, ao investigar as práticas pedagógicas presentes nos documentos dos países selecionados, busca-se identificar como os princípios da Educação Rural, das Políticas Educacionais e do Pensamento Crítico Educacional Latino-Americano se traduzem em orientações para a formação docente, para a organização do trabalho pedagógico e para a constituição das escolas multisseriadas, elementos que convergem para a análise das confluências político-pedagógicas da educação rural na América Latina.

Como desdobramento dessas dimensões, a investigação concentra-se em três categorias empíricas: Formação docente, Organização do Trabalho Pedagógico e Escola Multisseriada. Essas categorias expressam a materialidade das políticas educacionais nos contextos rurais e constituem o espaço privilegiado para identificar como as concepções educacionais se traduzem em práticas pedagógicas. A articulação entre essas categorias conduz à categoria-síntese da pesquisa, denominada Confluências Político-Pedagógicas, por meio da qual se busca compreender os elementos comuns, as aproximações teóricas e as orientações pedagógicas compartilhadas entre os países investigados, sem desconsiderar suas particularidades históricas e territoriais.

Esta pesquisa caracteriza-se como documental e foi desenvolvida entre os anos de 2023 e 2026. Em articulação com a revisão bibliográfica, a análise documental constituiu o principal procedimento metodológico para compreender as políticas, concepções e práticas que orientam a educação rural em diferentes países da América Latina. Parte-se do entendimento de que os documentos não representam apenas registros administrativos ou normativos, mas expressam projetos históricos, disputas políticas e concepções de sociedade que influenciam a organização dos sistemas educacionais e das práticas pedagógicas.

Dessa forma, o materialismo histórico-dialético não é empregado como um conjunto rígido de etapas previamente estabelecidas, mas como orientação teórico-metodológica para

apreender o objeto em sua historicidade, movimento e complexidade. O percurso analítico parte das manifestações documentais concretas para identificar relações, determinações, contradições e mediações que possibilitam compreender as confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana como expressão de processos históricos mais amplos.

A constituição do corpus documental orientou-se pelos critérios de pertinência temática, abrangência territorial, relevância institucional, atualidade e disponibilidade pública das fontes. Foram selecionados documentos localizados nos bancos da pesquisa documental definidos neste estudo, compreendendo repositórios e sítios oficiais dos Ministérios da Educação ou órgãos equivalentes dos países investigados, bem como documentos disponibilizados por redes acadêmicas, organismos da sociedade civil e movimentos sociais, especialmente RIER, CLACSO, LVC e CLOC. O corpus reuniu legislações, políticas educacionais, programas governamentais, diretrizes curriculares, materiais didáticos, relatórios institucionais, boletins, manuais e publicações científicas relacionadas à temática.

Os recortes temporais adotados nesta investigação não são homogêneos, pois correspondem à natureza e à finalidade de cada conjunto documental analisado. No levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, estabeleceu-se o período de 2000 a 2023, com o objetivo de identificar a produção acadêmica contemporânea relacionada à educação rural em países da América Latina e às temáticas vinculadas ao objeto desta pesquisa. Esse recorte possibilitou reunir trabalhos produzidos em um período marcado pela ampliação dos debates sobre educação rural, políticas educacionais, movimentos sociais e práticas pedagógicas na região.

Diferentemente, para a análise dos marcos normativos e das políticas educacionais dos países investigados, não foi adotado um intervalo cronológico único. Nesse caso, priorizou-se a legislação vigente e os dispositivos normativos em vigor no período da pesquisa, considerando constituições, leis gerais de educação, decretos, planos, políticas e demais atos normativos que estruturavam a educação rural e o direito à educação em cada contexto nacional. Tal opção metodológica decorre do fato de que os sistemas jurídicos e educacionais dos países apresentam temporalidades distintas, com normas elaboradas em diferentes momentos históricos, mas que permanecem vigentes e continuam produzindo efeitos sobre a organização das políticas educacionais.

Dessa forma, a diferença entre os recortes temporais não constitui uma inconsistência metodológica, mas resulta da especificidade das fontes e dos objetivos analíticos de cada etapa da pesquisa. Enquanto o recorte de 2000 a 2023 delimita o levantamento da produção

acadêmica, a análise legislativa busca compreender o quadro normativo vigente que orienta a educação rural nos países selecionados, independentemente do ano original de promulgação de cada dispositivo.

Além de teses e dissertações identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram priorizados documentos produzidos e/ou utilizados pelos Ministérios da Educação da Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, países selecionados para este estudo. Também integraram o corpus produções da RIER, do CLACSO, LVC e CLOC, A inclusão dessas fontes justificou-se pela capacidade de evidenciar tanto as especificidades nacionais quanto os elementos comuns presentes nas formulações político-pedagógicas voltadas às populações rurais latino-americanas.

A opção por incorporar documentos produzidos por movimentos sociais, organizações camponesas e redes acadêmicas fundamenta-se na compreensão de que as disputas em torno da educação rural extrapolam o âmbito estatal. Como destacam Evangelista e Shiroma (2019), a análise das políticas educacionais não deve restringir-se aos documentos produzidos pelo aparelho de Estado, uma vez que diferentes sujeitos coletivos participam da formulação, contestação e produção de alternativas educacionais.

Sob essa ótica, os documentos elaborados pela *Red Temática de Investigación em Educación Rural* (RIER), *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLASCO), *La Via Campesina* (LVC) e *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC) foram considerados relevantes por expressarem concepções pedagógicas, diagnósticos e proposições construídas a partir das experiências dos povos do campo e de redes de pesquisa comprometidas com a educação rural latino-americana.

É importante dizer que a análise buscou apreender os documentos mais relevantes para os objetivos da pesquisa, observando-se sua origem institucional, período de produção, abrangência territorial e relação com a educação rural e as escolas multisseriadas.

Na segunda etapa, os documentos foram sistematizados para que a investigação se identifica informações referentes ao país de origem, natureza do documento, objetivos declarados e principais concepções educacionais presentes nos textos. Esse processo permitiu organizar o material e identificar recorrências, aproximações e diferenças entre as experiências analisadas.

A terceira etapa correspondeu à leitura analítica e interpretativa dos documentos. Inspirada nas contribuições de Evangelista e Shiroma (2019), a análise buscou identificar concepções, sentidos, disputas e projetos educacionais expressos nos textos, compreendendo-

os como produções históricas vinculadas a determinadas relações sociais. Nesse movimento, foram examinadas as formas pelas quais os documentos abordam a educação rural, a formação docente, a organização das escolas multisseriadas, a relação entre escola e território e os processos de participação comunitária.

A quarta etapa consistiu na abordagem qualitativa e síntese interpretativa do conjunto documental. Nessa fase, foram identificadas regularidades, contradições, tensões e singularidades presentes nas diferentes experiências nacionais, possibilitando a construção da categoria-síntese denominada confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana. Essa categoria expressa os princípios, concepções e orientações recorrentes encontrados nos documentos analisados, mesmo diante das distintas realidades históricas, políticas, econômicas e culturais dos países investigados.

Para orientar a interpretação dos dados, foram mobilizadas categorias teóricas e empíricas articuladas ao objeto de estudo. Entre as categorias teóricas destacam-se território, educação rural e pensamento educacional crítico latino-americano. Como categorias empíricas, definiram-se formação docente, organização das escolas multisseriadas e políticas educacionais. Essas categorias permitiram analisar as formas concretas de materialização das propostas educativas nos territórios rurais e interpretar as relações estabelecidas entre educação, cultura, trabalho, identidade e desenvolvimento territorial.

Considerando a amplitude do corpus documental mobilizado e a diversidade de fontes que fundamentam esta investigação, tornou-se necessário organizar um percurso metodológico capaz de assegurar rigor analítico, coerência teórico-metodológica e transparência na produção dos resultados. A pesquisa documental foi desenvolvida por meio de etapas articuladas que envolveram a constituição do corpus, a organização sistemática das fontes, a leitura analítica dos documentos e a construção da síntese interpretativa, sempre orientadas pelo materialismo histórico-dialético e pelo objetivo de identificar as confluências político-pedagógicas presentes na educação rural latino-americana. Esse percurso permitiu analisar os documentos para além de sua dimensão descritiva, situando-os nas relações históricas, políticas, sociais e territoriais que conformam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas voltadas às populações do campo.

Com a finalidade de sintetizar esse processo investigativo, o Quadro 1 apresenta as principais etapas da pesquisa documental, explicitando os objetivos de cada fase, as fontes mobilizadas, os procedimentos analíticos adotados e os resultados produzidos ao longo da investigação. Mais do que representar uma sequência operacional, o percurso metodológico evidencia o movimento analítico que possibilitou a construção da categoria Confluências

Político-Pedagógicas da Educação Rural Latino-Americana, articulando documentos produzidos por organismos governamentais, instituições acadêmicas, redes de pesquisa e movimentos sociais, de modo a evidenciar as mediações, as contradições e os princípios que atravessam a educação rural na América Latina.

QUADRO 1 - SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DOCUMENTAL

Etapas	Objetivo	Fontes/Documentos	Procedimento Analítico	Resultado Produzido
Levantamento e constituição do corpus documental	Selecionar e constituir o conjunto documental representativo da educação rural latino-americana.	Legislações, políticas educacionais, programas governamentais, diretrizes curriculares, materiais didáticos, relatórios institucionais, publicações científicas, documentos da RIER, CLACSO, CLOC e LVC, além de teses e dissertações da BDTD e CAPES.	Definição e aplicação de critérios de seleção relacionados à pertinência temática, abrangência territorial, relevância institucional, temporalidade, autenticidade e disponibilidade pública dos documentos.	Constituição do corpus documental que fundamentou a investigação.
Organização e sistematização das fontes	Estruturar e classificar os documentos para subsidiar a interpretação analítica	Corpus documental selecionado.	Elaboração da análise contendo país, período, natureza do documento, contexto de produção, instituição responsável, objetivos e principais temas abordados.	Organização das informações e definição dos eixos analíticos da investigação.
Leitura analítica e interpretação crítica	Interpretar os referenciais político-pedagógicos presentes nos documentos à luz do referencial teórico da pesquisa.	Documentos organizados.	Leitura e interpretação à luz do referencial teórico, considerando os contextos históricos, políticos e sociais de produção dos documentos.	Identificação dos princípios político-pedagógicos, das contradições, das mediações históricas e das categorias analíticas presentes nos documentos.
Síntese interpretativa e construção da categoria analítica	Sistematizar as evidências produzidas ao longo da investigação e elaborar a síntese analítica da pesquisa.	Conjunto dos documentos examinados.	Articulação interpretativa das políticas educacionais, dos referenciais pedagógicos, das produções	Construção da categoria analítica Confluências Político-Pedagógicas da Educação Rural Latino-Americana,

			acadêmicas e dos documentos produzidos por organismos institucionais e movimentos sociais, buscando evidenciar os princípios recorrentes, as especificidades contextuais e as contradições que atravessam a educação rural latino-americana.	evidenciando seus princípios estruturantes, mediações históricas e particularidades territoriais.
--	--	--	--	---

FONTE: Elaborado pela autora (2026).

Essa organização metodológica possibilitou relacionar os documentos ao problema central da tese, permitindo destacar como diferentes países latino-americanos formulam respostas educacionais para os desafios vivenciados pelas populações rurais. Ao articular critérios rigorosos de seleção documental, procedimentos sistemáticos de análise e categorias fundamentadas teoricamente, a pesquisa buscou compreender as confluências político-pedagógicas que aproximam as experiências investigadas, sem desconsiderar suas particularidades históricas e territoriais.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PAÍSES INVESTIGADOS E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DOCUMENTAL DA PESQUISA

O recorte geográfico final desta pesquisa compreende Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru. Trata-se de uma seleção intencional, orientada pelo problema e pelos objetivos da investigação, e não de uma amostragem destinada a representar estatisticamente a América Latina. A escolha articula quatro critérios: *(a)* diversidade territorial e presença significativa de ruralidades; *(b)* existência de políticas, normativas ou programas direcionados à educação rural; *(c)* presença e permanência de formas de organização escolar multisseriada, *multigrado* ou *plurigrado*; e *(d)* disponibilidade e acessibilidade de documentação oficial e pedagógica necessária à constituição do corpus. A combinação desses critérios permitiu reunir contextos nacionais distintos sem eliminar suas singularidades, possibilitando analisar como determinados problemas político-pedagógicos assumem configurações próprias e, simultaneamente, apresentam pontos de confluência.

A América Latina compreende países distribuídos da América do Norte ao extremo sul do continente, aos quais se somam nações caribenhas as nações latino-americanas. Apesar das diferenças quanto à extensão territorial, à população e aos modelos de organização política, esses países compartilham um legado histórico marcado pela colonização ibérica, pela imposição de línguas oficiais derivadas do latim, como o espanhol e o português, e por processos de independência ocorridos, em sua maioria, entre os séculos XIX e XX.

Outro traço comum refere-se à formação de sociedades plurais e profundamente desiguais, resultantes do encontro entre povos originários, colonizadores europeus e populações africanas trazidas pelo tráfico escravista. No campo político, até 2023, observa-se a presença recorrente de democracias formais que convivem com instabilidades institucionais, disputas em torno da soberania, tensões sobre os modelos de desenvolvimento econômico e lutas por justiça social.

As convergências históricas e culturais não eliminam as assimetrias regionais. Elas se expressam no tamanho territorial, no peso geopolítico, na estrutura produtiva e na organização social dos países. Enquanto algumas economias dependem fortemente da exportação de *commodities* agrícolas e minerais, outras apresentam maior diversificação industrial e tecnológica. Esse mosaico de semelhanças e diferenças reafirma a América Latina e o Caribe como espaços de disputas e reinvenções permanentes, nos quais a busca por equidade social, soberania e integração regional permanece como desafio estruturante.

Para a caracterização inicial dos países latino-americanos, utilizaram-se informações disponíveis no portal Países, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que reúne dados provenientes de diferentes fontes oficiais sobre países reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). As informações sistematizadas pelo IBGE possibilitam comparar indicadores relativos à população, economia, meio ambiente, saúde, redes e condições sociais, constituindo referência importante para situar a diversidade territorial e demográfica da região (IBGE, 2023).

QUADRO 2 - POPULAÇÃO DOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E A PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO DE ACORDO COM A SUA ÁREA DE RESIDÊNCIA NO ANO 2022.¹³

Países	Expansão Territorial	População total	População residente em	
			área rural %	área urbana %

¹³ População total apresentada em valores aproximados, arredondados ao milhar, conforme a publicação *Population 2022*. Os percentuais de população rural e urbana correspondem à distribuição populacional utilizada na série *World Development Indicators*, considerando as definições nacionais de áreas urbanas e rurais. A soma dos percentuais pode apresentar pequenas diferenças decorrentes de arredondamento.

Argentina	2.780.400 Km ²	46.235.000	7,9	92,1
Bolívia	1.098.580 Km ²	12.224.000	29,4	70,6
Brasil	8.515.770 Km ²	215.314.000	12,7	87,3
Chile	756.700 Km ²	19.604.000	11,4	88,6
Colômbia	1.140.619,05 Km ²	51.874.000	18,5	81,5
Costa Rica	51.100 Km ²	5.181.000	18	82
Cuba	109.880 Km ²	11.212.000	22,8	77,2
Equador	256.370 Km ²	18.001.000	35	65
El Salvador	21.040 Km ²	6.336.000	25,9	74,1
Guatemala	108.890 Km ²	17.358.000	44,7	55,3
Haiti	27.750 Km ²	11.585.000	41	59
Honduras	112.490 Km ²	10.433.000	42,2	57,8
México	1.964.375,0 Km ²	127.504.000	18,7	81,3
Nicarágua	130.370 Km ²	6.948.000	41	59
Panamá	75.320 Km ²	4.409.000	34,2	65,8
Paraguai	406.752,0 Km ²	6.781.000	31,4	68,6
Peru	1.285.220 Km ²	34.050.000	15,6	84,4
República Dominicana	48.670 Km ²	11.229.000	17,5	82,5
Uruguai	176.220 Km ²	3.423.000	4,5	95,5
Venezuela	912.050 Km ²	28.302.000	10,8	89,2

Fonte: elaborado pela autora com base em *World Bank, World Development Indicators* (2026).

Os dados apresentados no Quadro 2 evidenciam a heterogeneidade demográfica e territorial que caracteriza a América Latina. Embora a região apresente elevado grau de urbanização, a presença da população rural permanece expressiva em diferentes países, assumindo proporções distintas conforme suas configurações históricas, territoriais e socioeconômicas. Países como Guatemala, Honduras, Haiti e Nicarágua apresentam participação rural comparativamente mais elevada, enquanto Argentina, Uruguai, Chile e Venezuela apresentam maior concentração populacional em áreas classificadas como urbanas. Essa diversidade demonstra que o rural latino-americano não pode ser apreendido exclusivamente pela proporção demográfica de seus habitantes, mas deve ser compreendido a partir das relações territoriais, econômicas, culturais e sociais que configuram cada contexto nacional.

As diferenças observadas também exigem cautela na interpretação comparativa, uma vez que a classificação entre população rural e urbana segue critérios estabelecidos pelos órgãos estatísticos de cada país. O Banco Mundial utiliza essas definições nacionais na composição de seus indicadores, razão pela qual os percentuais não expressam necessariamente uma concepção homogênea de ruralidade entre os países. Nesse sentido, os dados quantitativos funcionam, nesta investigação, como elementos de contextualização territorial, e não como definição da educação rural ou dos sujeitos que a constituem.

Essa compreensão é particularmente relevante para a análise das políticas educacionais, pois a menor participação percentual da população rural não significa ausência ou reduzida relevância das demandas educacionais desses territórios. Extensão territorial, dispersão populacional, distância entre comunidades, concentração fundiária, infraestrutura e formas diferenciadas de ocupação do território produzem condições específicas para a garantia do direito à educação. Desse modo, a leitura dos indicadores demográficos deve ser articulada às determinações históricas e territoriais que atravessam a organização da educação rural e das escolas multisseriadas nos países investigados.

A configuração territorial e social do campo latino-americano impõe desafios particulares à efetivação do direito à educação. Conforme Souza (2017), três dimensões estruturais interferem diretamente na formulação e na execução das políticas educacionais do e no campo: a ampla extensão territorial, a baixa densidade populacional, que amplia as distâncias entre comunidades, e a concentração fundiária, característica de regiões marcadas por latifúndios e pela mecanização agrícola.

A concentração fundiária constitui uma das determinações históricas centrais da formação dos territórios rurais latino-americanos. Mais do que uma forma desigual de distribuição da propriedade, ela expressa relações de poder que incidem sobre o acesso aos recursos naturais, às condições de trabalho, à permanência das populações no campo e à própria capacidade de reprodução social das comunidades rurais. Estudos regionais demonstram que as estruturas agrárias latino-americanas permanecem marcadas pela coexistência de pequenas unidades familiares com médias e grandes explorações, configurando uma estrutura heterogênea e persistentemente desigual (Namdar-Irani *et al.*, 2020).

A estrutura não é compreendida como um dado isolado, mas como parte de uma totalidade histórica constituída pelas relações entre propriedade da terra, trabalho, Estado, formas de produção e projetos de desenvolvimento. A concentração da terra torna-se, assim, uma mediação para compreender outras desigualdades presentes nos territórios rurais, inclusive aquelas relacionadas ao acesso e à permanência na educação. Ao mesmo tempo, ela produz contradições entre diferentes formas de apropriação e uso do território: de um lado, projetos associados à expansão de atividades agropecuárias, extrativas e de exploração intensiva de recursos; de outro, formas de vida e produção vinculadas à agricultura familiar, aos povos indígenas, às comunidades camponesas e a outros sujeitos coletivos que reivindicam o território como condição de trabalho, cultura, identidade e reprodução da vida.

Essas contradições também se manifestam na forma de conflitos e disputas territoriais. A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) identifica a

desigualdade no acesso e no controle da terra como uma questão estrutural que atravessa os territórios rurais latino-americanos. A FAO¹⁴ identifica a desigualdade extrema no acesso e no controle da terra como um dos problemas estruturais persistentes da América Latina e do Caribe, relacionando a questão fundiária a processos de deslocamento, conflitos sociais, pobreza e polarização social (Cerrato, *et al*, 2022).

Estudos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)¹⁵ evidenciam que a estrutura agrária e as transformações produtivas da América Latina estão relacionadas às desigualdades territoriais e às distintas formas de inserção das populações rurais nos processos de desenvolvimento. Nessa mesma direção, estudos sobre a ruralidade latino-americana destacam que os territórios rurais devem ser a partir das relações entre desigualdade, desenvolvimento e coesão territorial, e não apenas por critérios demográficos ou administrativos (Fernández; *et al*, 2019).

Desse modo, as disputas pela terra e pelos recursos naturais constituem parte das condições históricas concretas nas quais se produzem as políticas educacionais e as práticas pedagógicas analisadas nesta tese.

No campo educacional, essa configuração territorial possui implicações diretas. Processos de concentração da propriedade, deslocamento populacional, expansão das fronteiras produtivas, fechamento ou nucleação de escolas e reorganização dos modos de vida no campo podem alterar a distribuição das comunidades e as condições de oferta educacional. Assim, compreender a educação rural exige considerar que a escola se insere em territórios atravessados por relações de poder e por projetos distintos de desenvolvimento, de uso da terra e de sociedade. Nessa perspectiva, a existência e a permanência das escolas rurais e multisseriadas não podem ser explicadas apenas pela baixa densidade populacional ou pela distância geográfica, mas também pelas determinações históricas que configuram a ocupação e a organização social dos territórios.

Esses fatores produzem desigualdades que se materializam em processos de exclusão ou de inclusão precária no acesso à educação. Entre suas expressões mais recorrentes estão o fechamento e a nucleação de escolas, bem como a ampliação do transporte escolar como

¹⁴ FAO é a sigla de Food and Agriculture Organization of the United Nations, em português, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. Atua principalmente em temas como agricultura, segurança alimentar, sistemas agroalimentares, desenvolvimento rural, uso e governança da terra, agricultura familiar e condições de vida das populações rurais.

¹⁵ CEPAL é a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe — em espanhol, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. É uma das comissões regionais da ONU e produz estudos sobre desenvolvimento econômico e social da América Latina, desigualdades, estrutura produtiva, políticas públicas, desenvolvimento territorial e ruralidade.

resposta administrativa às distâncias territoriais. Assim, os condicionantes estruturais e conjunturais dos territórios rurais não apenas limitam o alcance das políticas públicas, mas também exigem reflexão sobre o papel do Estado diante das desigualdades históricas que se perpetuam no campo.

Analisar as políticas educacionais nesses contextos exige reconhecer o território como elemento constitutivo das desigualdades educacionais. Em municípios de grande extensão territorial e população dispersa, observa-se, muitas vezes, uma atuação estatal orientada por critérios numéricos, como o total de matrículas, em detrimento das necessidades concretas das comunidades locais. Essa lógica reforça uma concepção urbanocêntrica de educação rural, que historicamente associa o campo ao atraso e à carência cultural.

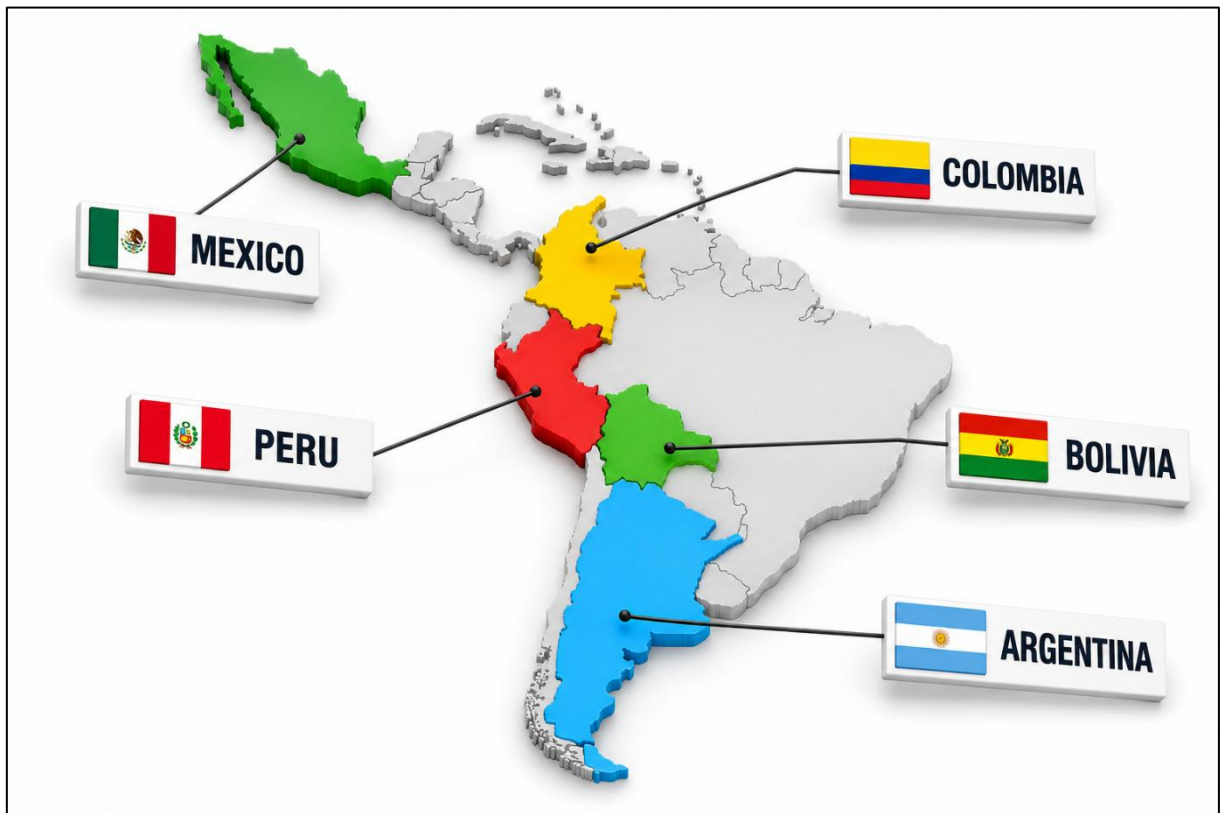
Em oposição a essa perspectiva, movimentos sociais e práticas pedagógicas afirmam o território como espaço de vida, trabalho, produção cultural e resistência. Desse modo, discutir políticas educacionais na América Latina implica problematizar contradições estruturais, como a concentração da terra e a expulsão de populações camponesas, e reafirmar a urgência de políticas públicas que garantam o direito à educação a partir das realidades concretas dos territórios.

É nesse contexto de disputas em torno dos territórios, das políticas públicas e da efetivação do direito à educação que se delimita o universo empírico desta investigação. A pesquisa concentra-se em cinco países da América Latina, Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, selecionados por apresentarem diferentes trajetórias históricas e institucionais na organização da educação rural, ao mesmo tempo em que compartilham desafios estruturantes relacionados às desigualdades territoriais, à diversidade sociocultural e às demandas educacionais das populações do campo. A escolha desses contextos dá possibilidade de analisar como distintos processos históricos produzem princípios político-pedagógicos que atravessam a educação rural latino-americana e dialogam com problemáticas comuns à região.

A Figura 2 localiza espacialmente os países que constituem o campo documental da pesquisa, evidenciando a abrangência territorial da investigação e situando geograficamente os contextos nos quais foram produzidos os referenciais normativos, as políticas educacionais, os materiais pedagógicos e os documentos examinados. Mais do que uma representação cartográfica, a figura expressa a inserção da pesquisa em diferentes realidades latino-americanas, reafirmando que a educação rural se constitui no interior de territórios historicamente marcados por disputas em torno da terra, da produção da vida e da garantia de direitos. É nesse horizonte que se desenvolvem as análises apresentadas ao longo da tese,

orientadas pela identificação das confluências político-pedagógicas que emergem desses distintos contextos territoriais.

FIGURA 2 - PAÍSES LATINO-AMERICANOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS



FONTE: Autoria própria, elaborada com base em prompt inserido no ChatGPT (OpenAI, GPT-5.5)¹⁶ (2026).

A definição dos países selecionados para esta investigação decorre da necessidade de desvelar a educação rural em diferentes contextos políticos, sociais e territoriais da América Latina. Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru apresentam trajetórias históricas marcadas por desigualdades estruturais, concentração fundiária e disputas em torno das políticas públicas voltadas às populações do campo. Além disso, possuem extensões territoriais amplas e heterogêneas, fator que influencia diretamente a organização dos sistemas educacionais e o acesso à escolarização em áreas rurais.

¹⁶ Prompt utilizado: "Crie uma ilustração cartográfica em estilo infográfico acadêmico representando o mapa da América Latina, destacando Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru com cores distintas, mantendo os demais países em cinza, identificando cada país por meio de linhas de chamada, bandeiras nacionais e respectivos nomes, em composição gráfica adequada para publicação científica."

A dispersão populacional, as longas distâncias entre comunidades e as diferenças regionais constituem elementos que desafiam a efetivação do direito à educação, especialmente em territórios marcados por condições geográficas complexas e profundas desigualdades sociais. Nesse cenário, analisar tais realidades permite identificar aproximações, diferenças e contradições que atravessam a constituição da educação rural latino-americana.

A contextualização inicial também considera que os processos educacionais não podem ser dissociados das conjunturas políticas e institucionais vigentes em cada país. As lideranças governamentais em exercício no período investigado influenciam a formulação de políticas sociais, educacionais e territoriais, sobretudo diante dos impactos econômicos e sociais intensificados pela pandemia de COVID-19.

Considerando que as políticas educacionais são formuladas e implementadas em estreita relação com os projetos políticos de cada governo, torna-se relevante analisar o contexto das lideranças estatais dos países selecionados. As orientações político-ideológicas, as prioridades governamentais e as trajetórias formativas dos dirigentes contribuem para situar o cenário institucional no qual se desenvolvem as ações educacionais analisadas. Neste sentido a figura 3 apresenta informações referentes às gestões governamentais, partidos políticos, presidentes e formações acadêmicas ou profissionais no período investigado.

FIGURA 3 - PRESIDENTES E ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PARTIDÁRIAS DOS PAÍSES LATINO-AMERICANOS ANALISADOS NA PESQUISA (2019–2026).

ARGENTINA	BOLÍVIA	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU
				
Alberto Ángel Fernández	Luis Alberto Arce Catacora	Gustavo Francisco Petro Urrego	Andrés Manuel López Obrador	Dina Ercilla Boluarte Zegarra
GESTÃO 2019–2023	GESTÃO 2020–2025	GESTÃO 2022–2026	GESTÃO 2019–2024	GESTÃO 2022–2026
PARTIDO Partido Justicialista (progressista)	PARTIDO Movimiento ao Socialismo (MAS)	PARTIDO Colômbia Humana	PARTIDO Movimento Regeneração Nacional (MORENA)	PARTIDO Partido Peru Libre
FORMAÇÃO Advogado e professor.	FORMAÇÃO Economista, contador e professor universitário.	FORMAÇÃO Economista.	FORMAÇÃO Político.	FORMAÇÃO Advogada e servidora Pública.

FONTE: Autoria própria, elaborada com base em prompt inserido no ChatGPT (OpenAI, GPT-5.5)¹⁷.

Nota: Fotografias oficiais e bandeiras nacionais obtidas em fontes públicas governamentais e institucionais, organizadas pela autora. (2026).

¹⁷ Prompt utilizado: "Crie um infográfico acadêmico em cinco colunas representando Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, contendo bandeira nacional, nome do país, fotografia oficial do chefe de Estado correspondente ao período analisado e informações sobre gestão presidencial, partido político e formação acadêmica, organizadas em layout institucional, limpo e adequado para publicação científica."

Os países selecionados compartilham desafios econômicos e sociais relevantes, como crises econômicas, desigualdades persistentes e necessidade de fortalecimento de políticas sociais. Em comum, esses governos também enfrentaram os efeitos da pandemia da COVID-19, que agravou problemas preexistentes e exigiu respostas rápidas no campo da saúde pública, da proteção social e da recuperação econômica.

Nesse contexto, as gestões analisadas buscaram implementar ou fortalecer políticas destinadas à redução da pobreza e das desigualdades, incluindo programas de assistência social, reformas educacionais e iniciativas voltadas à melhoria das condições de vida das populações mais vulneráveis.

Observam-se, ainda, especificidades políticas relevantes entre os países analisados, decorrentes de suas distintas trajetórias históricas e institucionais. Em alguns casos, os governos assumiram em contextos marcados por instabilidade política e crises institucionais, como ocorreu com Luis Arce, na Bolívia, e Dina Boluarte, no Peru. Em outros, os desafios estiveram associados à segurança pública, à implementação de acordos de paz e à governabilidade, como no governo de Gustavo Petro, na Colômbia. No México, por sua vez, Andrés Manuel López Obrador conduziu uma agenda orientada pelo combate à corrupção, pela ampliação de programas sociais e pela defesa da justiça social. Tais particularidades evidenciam que as políticas públicas, inclusive as educacionais, são formuladas em cenários políticos distintos, influenciados por diferentes projetos de governo e demandas sociais.

Caracterizar esses contextos políticos e socioeconômicos contribui para situar as dinâmicas regionais e as estratégias governamentais que incidem sobre a formulação de políticas educacionais na América Latina, especialmente aquelas voltadas às populações rurais.

No momento exploratório da pesquisa, voltado à coleta de dados, consultou-se o Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL), Observatório Regional de Políticas Educacionais vinculado à UNESCO. Esse repositório sistematiza, analisa e divulga documentos de políticas e regulamentações, além de pesquisas e estatísticas úteis ao monitoramento da situação educacional na região.

Em seguida, foram realizadas buscas nos sites oficiais dos órgãos executivos de cada país, com o objetivo de identificar documentos, recursos pedagógicos, programas de formação continuada e propostas didáticas destinadas à educação rural. Nesse processo, verificou-se a existência de seções específicas sobre a modalidade, linhas de ação para formação docente, etapas de ensino contempladas, legislações, normas vigentes e estruturas organizacionais dos órgãos responsáveis pela educação.

Após o reconhecimento dos dados oficiais, a investigação foi ampliada com informações produzidas por coletivos e organizações científicas da sociedade civil, como a CLACSO e a RIER e por movimentos da educação popular, como a CLOC e a LVC.

No âmbito da RIER, identificou-se um repositório de grande relevância, composto por manuais didáticos de diferentes países, destinados à educação rural e ao atendimento multisseriado. Esses materiais foram produzidos tanto por órgãos executivos quanto por pesquisadores e movimentos sociais, o que evidencia a diversidade de sujeitos envolvidos na produção de conhecimentos e propostas pedagógicas para os territórios rurais.

Entre esses bancos de pesquisa destacam-se a LVC e a CLOC, cujas publicações, relatórios, declarações políticas, documentos formativos e materiais educativos constituem importantes referências para a compreensão das concepções de educação defendidas pelos sujeitos do campo na América Latina. A inclusão desses documentos fundamenta-se no reconhecimento de que tais organizações extrapolam a condição de movimentos reivindicatórios, configurando-se como atores coletivos de expressiva representatividade política, social e pedagógica, responsáveis por produzir reflexões, sistematizar experiências e formular propostas educacionais comprometidas com a soberania alimentar, a agroecologia, a reforma agrária, a justiça social, a defesa dos territórios e a valorização dos saberes camponeses. Desse modo, seus documentos constituem fontes privilegiadas para identificar concepções, princípios e confluências político-pedagógicas que atravessam a educação rural latino-americana, ampliando a análise para além das políticas estatais e evidenciando o protagonismo dos movimentos sociais na construção de projetos educativos críticos, populares, decoloniais e emancipatórios.

O levantamento bibliográfico constituiu uma etapa fundamental para a construção do referencial teórico da pesquisa. Foram consultadas produções acadêmicas nacionais e latino-americanas sobre educação rural, com ênfase em estudos que abordam seus fundamentos conceituais, históricos, políticos e pedagógicos. Esse processo permitiu identificar diferentes interpretações acerca das transformações vivenciadas pelos territórios rurais e seus sistemas educacionais, destacando questões como a redução do número de escolas no campo, a expansão do agronegócio, a permanência das escolas multisseriadas e as experiências pedagógicas inovadoras desenvolvidas por movimentos sociais, organizações comunitárias e governos comprometidos com perspectivas educacionais democráticas e emancipadoras.

Nessa perspectiva, a construção de uma educação rural crítica e emancipatória não se limita às práticas pedagógicas locais, mas também encontra respaldo nos espaços de produção científica e nas redes de articulação regional e internacional. O diálogo entre comunidades,

movimentos sociais e instituições de pesquisa amplia as possibilidades de análise e intervenção, fortalecendo a luta por políticas públicas que respondam às demandas concretas do campo. Assim, ao considerar dados e estudos produzidos por coletivos da sociedade civil, evidencia-se a importância dessas organizações na sistematização de experiências, na formulação de diagnósticos e na proposição de alternativas para uma educação rural transformadora.

2.3 LEVANTAMENTO NA BDTD E NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Nos meses de abril e maio de 2023, realizou-se um levantamento bibliográfico sistematizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O objetivo foi identificar e analisar produções acadêmicas sobre educação rural em países da América Latina, com ênfase em estudos comparativos e analíticos que contribuíssem para a compreensão do estado do conhecimento na área, entre os anos de 2000 e 2023. Ressalta-se que esse recorte temporal se aplica especificamente ao levantamento da produção acadêmica e não se estende à análise dos marcos normativos dos países, cuja seleção considerou a legislação vigente e pertinente ao objeto da pesquisa, independentemente de sua data de promulgação.

Para tanto, foram utilizados como descritores principais os termos “educação rural” e o nome de cada país selecionado, combinados entre si por meio do operador booleano *AND*. Dessa forma, as estratégias de busca contemplaram combinações específicas, tais como: “educação rural” *AND* Argentina, “educação rural” *AND* Bolívia, “educação rural” *AND* Colômbia, “educação rural” *AND* México, “educação rural” *AND* Peru e “educação rural” *AND* Venezuela. Essa opção metodológica permitiu refinar os resultados e delimitar produções que abordassem diretamente a temática da educação rural nos contextos nacionais investigados.

O recorte temporal adotado compreendeu o período de 2000 a 2023, tendo em vista a necessidade de abarcar um intervalo representativo das produções acadêmicas contemporâneas, marcado por transformações significativas nas políticas educacionais da América Latina, bem como pela consolidação da BDTD e da Plataforma Sucupira/CAPES como repositórios sistematizados de teses e dissertações.

A aplicação desses critérios resultou na identificação inicial de 138 trabalhos. Contudo, após a leitura dos títulos, resumos e objetivos, foram selecionadas 13 produções que apresentavam efetiva pertinência com o objetivo da pesquisa, isto é, aquelas que abordavam a

educação rural de forma substantiva, com referência direta aos países elencados. Para os trabalhos selecionados, procederam-se à identificação do ano de publicação, tipo de produção (tese ou dissertação), instituição e estado de origem, autoria, título, objetivos da pesquisa e país analisado.

O Quadro 03 sistematiza essas produções, oferecendo uma visão sintética das investigações localizadas e explicitando suas principais temáticas e contribuições para a compreensão e o desenvolvimento da educação rural na América Latina.

QUADRO 2 - MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO RURAL (BDTD/CAPES) EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS

Ano	Produção	Instituição/ Estado	Título/Autor	Objetivo da pesquisa
2005	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) SP	"Prá soletrar a Liberdade ": as propostas educacionais do movimento Zapatista no México e dos Sem-terra no Brasil na década de 90 Clécio Ferreira Mendes	[...] analisar as concepções educacionais e verificar os aspectos de convergência e divergência entre os discursos que fundamentam as práticas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), no Brasil e do Exército Zapatista da Libertação Nacional, no México. Nosso interesse reside em analisar como as propostas pedagógicas desses movimentos expressam as reivindicações da população do campo que historicamente lutam pela Terra (Mendes, 2005, p. 08).
2014	Dissertação	Universidade Federal do Pará (UFPA) PA	Educação Popular Na América Latina: Um Estudo Comparado Do Pensamento Social De Simón Rodríguez (Venezuela, 1771- 1854) E Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887- 1966) Micheli Suellen Neves Gonçalves	[...] analisar, por meio do estudo comparado do pensamento social e da teoria descolonial, as formulações de Educação Popular em Simón Rodríguez e Antônio Carneiro Leão, com vistas a sua relação com o contexto latino- americano (Gonçalves, 2014, p. 09).

2015	Tese	Universidade Federal do Pará (UFPA) PA	Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda João Colares da Mota Neto	[...] analisar a constituição de uma concepção decolonial no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, identificando seus aportes para a formulação de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana (Mota Neto, 2015, p. 09).
2015	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso Brasil (UFMT) MT	<i>Escuela nueva</i> colombiana: representações da ruralidade nos seus manuais escolares (1970 - 1990) Sara Evelin Urrea Quintero	[...] compreender as representações sobre a ruralidade inscritas nos manuais escolares produzidos para professores e estudantes, e que circularam nacionalmente a partir de 1987, pensando-os enquanto produtos do Programa <i>Escuela Nueva</i> , nascido nos anos 1970 (Quintero, 2015, p. 09).
2015	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) PE	Educação na América latina: (des)colonialidade e/ou (sub)missão. Um estudo sobre a educação na Argentina, no Brasil e no México – Maisa dos Santos Farias	[...] conhecer as alternativas à educação neoliberal que estão sendo produzidas na América Latina, especificamente a partir dos movimentos sociais do campo. Focalizamos, então, três desses movimentos: na Argentina, o <i>Movimiento Campesino de Santiago del Estero</i> (MOCASE – Via Campesina); no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e, no México, o <i>Movimiento Zapatista</i> (Farias, 2015, p. 08).
2016	Tese	Universidade de São Paulo (USP) SP	Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México Marilda da Conceição Martins	[...] investiga trajetórias de formação de professoras de escolas rurais do Brasil, da Bolívia e do México por meio de entrevistas biográficas buscou-se a partir das memórias de vida e formação de professoras, relações, diferenças e articulações em seus relatos de vida e itinerários formativos (Martins, 2016, p. 08).

2017	Tese	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) PE	A dimensão educativa nas territorialidades dos movimentos sociais do campo na América Latina: uma mirada a partir do MST e EZLN Alexandre Peixoto Faria Nogueira	[...] analisar a dimensão educativa dos movimentos sociais, a partir da materialidade escolar, no processo de conquista e reprodução dos territórios do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Nogueira, 2017, p. 08).
2020	Dissertação	Universidade Federal do Pará (UFPA) PA	Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha Maria Auxiliadora dos Santos Coelho	[...] analisar, a partir da perspectiva decolonial, se as práticas pedagógicas de professores do multisseriado consideram a identidade cultural de crianças ribeirinhas na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia (COELHO, 2020, P. 09).
2020	Dissertação	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) PR	<i>Universidad y Escuela Campesina: Educación Popular y Pedagogía Decolonial en el Mocase Vía Campesina, Argentina</i> Maria Lilia Macedo	[...] analisar a Educação Popular sob uma perspectiva da Pedagogia Decolonial na América Latina, principalmente na Argentina, na região de Santiago de Estero, onde estão localizadas a Escola de Agroecologia (EA) e a Universidade Campesina Sistemas Rurais Indo campesina (UNICAM SURI) do Movimento Camponês e Indígena de Santiago de Estero Via Campesina (MOCASE VC). (Macedo, 2020, p. 14)
2021	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A participação cidadã na formulação do	[...] estudar e analisar a participação cidadã na formulação do Plano Especial de Educação

		(UFRGS) RS	Plano Especial de Educação Rural para o alcance da democracia na Colômbia 2012-2016 Willian Silva Yaicate	Rural - PEER, dirigido pelo Ministério da Educação Nacional da Colômbia durante o período de 2012 a 2016 (Yacate, 2021, p. 07).
2021	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) MG	Movimento das representações sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil Érica Fernanda Justino de Freitas	[...] analisou, a partir da Teoria das Representações Sociais, as formas de pensar, sentir e agir sobre o campo de professores que atuam na Formação por Alternância no Brasil e no Peru (Freitas-Justino, 2021, p. 10).
2021	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) RS	Embriões do poder popular? um estudo comparado das experiências agrárias de trabalho e educação no Brasil e Venezuela Vanessa Gonçalves Dias	[...] analisar em que medida a luta política travada pelos trabalhadores e trabalhadoras camponeses desenvolve consciência de classe, auto-organização e experiência na organização política na perspectiva da emancipação humana, autogestão e do poder popular (Dias, 2021, p. 12).
2021	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) RS	Professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição	[...] análise sobre as docências de professoras iniciantes em escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia no município de Cáceres, estado do Mato Grosso (Ribeiro, 2021, p. 12).

		Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro	
--	--	------------------------------------	--

FONTE: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Catálogo de Tese e Dissertações da Capes.
Organização: a autora (2026).

As pesquisas analisadas foram feitas por instituições de ensino do Brasil e revelam a constituição de um campo de estudos latino-americano marcado pela estreita articulação entre educação, território, movimentos sociais e processos de transformação social. Embora desenvolvidas em contextos nacionais distintos, as investigações convergem ao reconhecer a educação rural como uma prática política vinculada às disputas por terra, identidade, direitos sociais e emancipação dos sujeitos do campo. Nesse sentido, os trabalhos de Gonçalves (2014), Mota Neto (2015), Coelho (2020) e Macedo (2020) explicitam a centralidade da Educação Popular e das perspectivas decoloniais como referenciais teórico-metodológicos que orientam experiências educativas comprometidas com a valorização dos saberes locais, com a crítica às formas históricas de colonialidade e com a construção de projetos educativos enraizados nas realidades dos povos do campo.

Uma das principais aproximações identificadas refere-se ao protagonismo dos movimentos sociais rurais enquanto sujeitos coletivos produtores de pedagogias próprias. Estudos sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), no México, e outras organizações camponesas latino-americanas demonstram que os processos educativos desenvolvidos nesses espaços ultrapassam os limites da escolarização formal, constituindo-se como práticas formativas voltadas à construção da consciência crítica, da organização coletiva e da participação política.

Nessas experiências, a educação assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade e atuar na transformação das estruturas sociais que produzem desigualdades e exclusões (Mendes, 2005; Farias, 2015; Nogueira, 2017).

Outra convergência significativa diz respeito à compreensão do território como categoria estruturante dos processos educativos. As pesquisas indicam que a educação rural latino-americana não pode ser dissociada das dinâmicas territoriais, culturais e produtivas que caracterizam os espaços rurais. O território emerge não apenas como espaço físico, mas como construção histórica, política e simbólica, onde se materializam relações de poder, identidades coletivas, memórias sociais e formas de resistência. Essa perspectiva aproxima as discussões educacionais das lutas pela justiça territorial, pela soberania dos povos e pelo reconhecimento das especificidades culturais das comunidades camponesas, indígenas, ribeirinhas e fronteiriças.

As análises realizadas entre diferentes países latino-americanos reforçam a existência de desafios comuns relacionados ao acesso à educação, à permanência escolar, à formação docente e à adequação curricular às realidades rurais. Ao mesmo tempo, evidenciam a diversidade de respostas construídas pelos diferentes contextos nacionais, permitindo identificar tanto convergências quanto singularidades nas políticas e práticas educativas desenvolvidas na região (Mendes, 2005; Martins, 2015). Nesse conjunto de estudos, destaca-se a preocupação em compreender como os sistemas educacionais incorporam, ou deixam de incorporar, as demandas históricas das populações rurais.

Ademais, é possível notar forte preocupação com a valorização das identidades culturais e dos conhecimentos produzidos pelas comunidades rurais.

Pesquisas realizadas em contextos de fronteira, comunidades ribeirinhas e territórios tradicionais demonstram que os processos educativos assumem papel fundamental na preservação das memórias coletivas, das línguas, dos modos de vida e das formas próprias de produção de conhecimento. Essa perspectiva dialoga diretamente com os pressupostos da pedagogia decolonial ao questionar modelos educacionais homogêneos e ao defender práticas pedagógicas interculturais e contextualizadas (Coelho, 2020).

No campo das políticas públicas, os estudos revelam crescente interesse pela participação social na formulação e implementação de políticas educacionais rurais. Experiências como o Plano Especial de Educação Rural (PEER), na Colômbia, evidenciam a relevância dos processos participativos na construção de propostas educacionais mais democráticas e conectadas às demandas dos territórios rurais. Essas pesquisas demonstram que a participação cidadã, a organização social e o diálogo entre Estado e sociedade civil constituem elementos fundamentais para a efetivação do direito à educação no campo e para o fortalecimento dos processos democráticos na América Latina.

Da mesma forma, pesquisas sobre educação, trabalho e organização coletiva evidenciam que as práticas educativas desenvolvidas em assentamentos, cooperativas e organizações camponesas estão profundamente relacionadas aos processos de formação política, à construção da consciência de classe e ao fortalecimento do poder popular. As experiências investigadas demonstram que a educação se articula às práticas de trabalho, à agroecologia, ao cooperativismo e à autogestão, configurando-se como dimensão estratégica dos projetos de transformação social construídos pelos movimentos do campo.

A formação docente constitui outro eixo recorrente nas pesquisas mapeadas. Os estudos apontam que trabalhar em contextos rurais exige conhecimentos específicos relacionados às características socioculturais dos territórios, às dinâmicas comunitárias e às formas de

organização escolar presentes no campo, especialmente em escolas multisseriadas e em regiões de fronteira. Assim, a formação docente aparece como elemento central para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com os princípios da Educação do Campo.

A leitura das produções mapeadas permite identificar que a educação rural latino-americana se constitui em permanente diálogo com as condições históricas dos territórios e com as lutas sociais empreendidas pelos sujeitos do campo. As pesquisas analisadas não apenas descrevem experiências educativas, mas evidenciam projetos pedagógicos que se contrapõem às formas de exclusão, silenciamento e subordinação historicamente impostas às populações rurais. Nesse movimento, a escola, os movimentos sociais, as comunidades e as políticas públicas aparecem como dimensões articuladas de um mesmo campo de disputas, no qual a educação assume sentido político, cultural e emancipatório.

Observa-se, ainda, que esses estudos contribuem para deslocar a educação rural de uma compreensão restrita à oferta escolar em áreas afastadas dos centros urbanos, situando-a como prática social vinculada ao território, à memória coletiva, ao trabalho, à cultura e à participação política. Ao enfatizarem experiências de resistência, formação docente, práticas pedagógicas contextualizadas e organização comunitária, essas produções revelam que a educação rural na América Latina não pode ser pensada de forma homogênea, mas como campo plural, atravessado por singularidades nacionais e por princípios comuns que aproximam diferentes experiências educativas.

Em síntese, o conjunto das produções analisadas evidencia a existência de importantes confluências político-pedagógicas na educação rural latino-americana. Entre elas destacam-se: a defesa da educação como direito social e instrumento de emancipação; a valorização dos saberes territoriais e das identidades culturais; o protagonismo dos movimentos sociais na construção de propostas educativas; a articulação entre educação, trabalho, organização coletiva e participação política; a busca por justiça social e territorial; e a adoção de referenciais críticos, especialmente vinculados à Educação Popular e às perspectivas decoloniais. Essas convergências revelam a constituição de um campo de conhecimento comprometido com a transformação das condições históricas de exclusão vivenciadas pelas populações rurais da América Latina.

Ao mesmo tempo, o mapeamento revela lacunas que justificam a relevância da presente pesquisa. Observa-se ainda reduzido número de estudos comparativos abrangendo diferentes países latino-americanos, escassez de investigações voltadas à análise sistemática de documentos normativos e políticas educacionais recentes e limitada produção que articule, de

forma integrada, os debates sobre território, multisseriação, formação docente e políticas públicas. Tais lacunas reforçam a necessidade de aprofundar a compreensão das confluências político-pedagógicas que atravessam a educação rural na América Latina, objetivo que orienta esta investigação.

2.4 OS MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO COMO BANCOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Ao buscar informações sobre a organização da gestão educacional dos países apresentados neste estudo, constatou-se que, na maior parte dos casos, a autoridade responsável pela formulação, normatização, coordenação e execução das políticas educacionais é o Ministério da Educação ou órgão equivalente. No México, por exemplo, essa função é exercida pela Secretaria de Educação Pública. Esses órgãos constituem bancos centrais da pesquisa documental porque concentram documentos oficiais, marcos normativos, programas governamentais, orientações pedagógicas, materiais de formação docente e informações institucionais que expressam a forma como cada Estado organiza e legitima suas políticas educacionais.

A consulta aos portais oficiais dos Ministérios da Educação permitiu identificar como os países selecionados estruturam seus sistemas de ensino, distribuem responsabilidades administrativas e definem prioridades para a educação básica, a formação docente, o financiamento, a avaliação e a produção de materiais pedagógicos. Nessa perspectiva, os ministérios não são compreendidos apenas como fontes de acesso a documentos, mas como espaços institucionais de produção de sentidos sobre a educação rural, uma vez que suas normativas, programas e orientações revelam concepções de Estado, de escola, de território e de sujeitos do campo.

Nesse movimento, os documentos ministeriais foram analisados como expressões históricas e políticas das formas pelas quais cada país responde às demandas educacionais de suas populações rurais. A presença, ausência ou dispersão de informações sobre educação rural, escolas multisseriadas, formação docente e materiais contextualizados também se tornou um dado relevante para a pesquisa, pois expressa o lugar atribuído aos territórios rurais no interior das políticas educacionais nacionais. Assim, a análise desses órgãos possibilitou identificar tanto as aproximações entre os países quanto as especificidades de cada estrutura estatal.

A Figura 4 sintetiza a organização político-administrativa dos órgãos de gestão e avaliação educacional em países selecionados da América Latina, sinalizando a posição dos

órgãos centrais de educação, suas instâncias de assessoramento e os eixos comuns que orientam a administração dos sistemas educacionais. Sua leitura oportuniza visualizar a forma como os Estados organizam institucionalmente a educação e, ao mesmo tempo, permite analisar de que modo essas estruturas condicionam a formulação, a implementação e a circulação dos documentos analisados nesta pesquisa.

FIGURA 4 - ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM PAÍSES SELECIONADOS DA AMÉRICA LATINA

ARGENTINA	BOLÍVIA	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU
Ministério da Educação	Ministério da Educação	Ministério da Educação Nacional	Secretaria de Educação Pública (SEP)	Ministério da Educação
Conselho Federal da Educação	Vice ministério de Educação Regular	Vice ministério da Educação Pré-escolar, Básica e Média	Instituto Nacional para a Avaliação da Educação (INEE)	Secretaria Geral
Instituto de Formação Docente (INFoD)	Vice ministério de Educação Alternativa e Especial	Vice ministério da Educação Superior	Comissão Nacional para a Melhoria Contínua da Educação (Mejoredu)	Secretaria de Planejamento Estratégico
Instituto Nacional de Educação Tecnológica (INET)	Vice ministério de Educação Superior e Formação Profissional	Junta Nacional de Educação (JUNE)	Conselho Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU)	Escritório Vice Ministerial de Gestão Pedagógica
Secretaria de Avaliação e Informação Educacional	Instituto de Pesquisas Pedagógicas Plurinacionais	Conselho Nacional de Acreditação (CNA)	Instituto Nacional de Infraestrutura Física Educacional (INIFED)	Escritório Vice Ministerial de Gestão Institucional
Rede Federal de Informação Educacional (RedFE)	Congresso Plurinacional de Educação	Comissão Nacional Intersetorial para a Garantia da Qualidade da Educação (CONACES)	Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA)	Conselho Nacional de Educação
Conselho Nacional de Qualidade da Educação	Conselho Plurinacional de Educação	Conselho Nacional de Avaliação Superior (CESU)	Instituto Nacional de Estatística e Geografia (INEGI)	ESCALE
	Instituto Nacional de Estatística (INE)	Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE)		Escritório de Medição da Qualidade da Aprendizagem (UMC)
	Observatório Plurinacional da Qualidade Educacional	Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)		

FONTE: Órgãos executivos da Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru (2023).
Elaboração: A autora (2026).

A leitura da Figura 4 permite inferir que os Ministérios da Educação e órgãos equivalentes não aparecem, nesta pesquisa, apenas como instâncias administrativas, mas como bancos de produção, organização e circulação de documentos que expressam projetos educacionais de Estado. Ao reunir, em uma mesma representação, estruturas institucionais de países distintos, a figura evidencia que a gestão educacional latino-americana se organiza em torno de órgãos centrais responsáveis por definir diretrizes, normativas, programas e formas de acompanhamento dos sistemas de ensino.

Essa centralidade institucional, contudo, não deve ser lida como simples uniformidade entre os países. As diferenças de nomenclatura, composição interna e distribuição de responsabilidades revelam trajetórias históricas próprias e modos distintos de organização do Estado. Ainda assim, a presença recorrente de setores voltados à educação básica, à formação docente, ao planejamento, ao financiamento e à avaliação indica que há eixos comuns na administração educacional, os quais conformam o campo documental analisado nesta tese.

No caso desta investigação, interessa observar que tais estruturas institucionais condicionam o modo como a educação rural se torna visível, ou permanece dispersa, nos documentos oficiais. A existência de políticas, programas, materiais pedagógicos e orientações específicas para escolas rurais e multisseriadas depende, em grande medida, da forma como cada órgão estatal reconhece as desigualdades territoriais e incorpora as demandas dos sujeitos do campo em sua agenda educacional.

Desse modo, a Figura 4 contribui para situar o leitor diante do percurso metodológico adotado: antes de examinar documentos específicos sobre educação rural, foi necessário identificar onde esses documentos são produzidos, por quais instâncias são legitimados e em que arranjos institucionais circulam. Essa leitura permite deslocar a análise de uma descrição burocrática dos órgãos para uma compreensão mais ampla das mediações entre Estado, políticas educacionais e territórios rurais.

Assim, a organização apresentada na figura funciona como uma chave de leitura para a continuidade da subseção, pois evidencia que os Ministérios da Educação são fontes documentais privilegiadas, mas também espaços de disputa sobre quais sujeitos, territórios e formas escolares ganham reconhecimento nas políticas nacionais. A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar para a análise do atendimento à educação básica obrigatória e das formas pelas quais cada país estrutura legal e institucionalmente esse direito.

Após situar, na Figura 4, a organização institucional da gestão educacional nos países investigados, torna-se necessário observar como essa estrutura estatal se materializa na definição do direito à educação básica obrigatória.

O Quadro 04 apresenta a faixa etária de atendimento gratuito e obrigatório na Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, organizada a partir das etapas equivalentes à nomenclatura brasileira, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa opção de sistematização não pretende uniformizar os sistemas nacionais, mas criar uma referência analítica comum que permita caracterizar a duração da escolaridade obrigatória e identificar aproximações e diferenças entre os países selecionados.

QUADRO 3 - FAIXAS ETÁRIAS DE REFERÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA NA ARGENTINA, BOLÍVIA, COLÔMBIA, MÉXICO E PERU¹⁸

PAÍSES	EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLAR	EDUCAÇÃO PRIMÁRIA/BÁSICA	EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA/ MÉDIA
Argentina	4 a 5 anos - os dois últimos anos da Educação Inicial são obrigatórios	A partir dos 6 anos - duração de 6 ou 7 anos, conforme a organização jurisdicional	Até a conclusão da Educação Secundária - geralmente até aproximadamente 17 anos; a duração varia de acordo com a organização da primária/secundária
Bolívia	4 a 5 anos -Educação Inicial em Família Comunitária escolarizada	6 a 11 anos - Educação Primária Comunitária Vocacional, com 6 anos de duração	12 a 17 anos - Educação Secundária Comunitária Produtiva, com 6 anos de duração
Colômbia	5 anos - pelo menos 1 ano de pré-escolar obrigatório	A educação média subsequente à Educação Básica não integra o mínimo constitucional obrigatório definido para a faixa de 5 a 15 anos	A educação média subsequente à Educação Básica não integra o mínimo constitucional obrigatório definido para a faixa de 5 a 15 anos
México	3 a 5 anos - Educação Pré-escolar	Aproximadamente 6 a 14 anos - primária (6 anos) e secundária (3 anos), ambas integrantes da Educação Básica obrigatória	Aproximadamente 15 a 17 anos - <i>Educación Media Superior</i> , também obrigatória
Peru	3 a 5 anos - ciclo II da Educação Inicial	6 a 11 anos - Educação Primária, com 6 anos de duração	12 a 16 anos – Educação Secundária, com 5 anos de duração

Fonte: Elaborado pela autora com base em Argentina (2006, 2014), Bolívia (2010), Colômbia (1991), México (Constituição vigente; Ley General de Educación, 2019, atualizada em 2026) e Peru (1993).

¹⁸ As faixas etárias correspondem às idades normativas ou de referência para a trajetória escolar regular, considerando as especificidades de organização dos sistemas educacionais de cada país.

Na Argentina, a legislação nacional estabelece a obrigatoriedade escolar desde os quatro anos de idade até a conclusão da Educação Secundária. Os dois últimos anos da Educação Inicial são obrigatórios, e a Educação Primária tem início aos seis anos. Entretanto, a organização entre os níveis primário e secundário admite configurações jurisdicionais distintas, com seis anos de primária e seis de secundária ou sete anos de primária e cinco de secundária.

Na Bolívia, a organização apresenta maior correspondência entre duração dos níveis e idades de referência. A Lei nº 070 estabelece seis anos para a Educação Primária Comunitária Vocacional e seis anos para a Educação Secundária Comunitária Produtiva; as orientações atuais do Ministério da Educação estabelecem o ingresso na Educação Inicial aos quatro anos e na Primária aos seis anos. No Peru, a trajetória normativa da Educação Básica Regular organiza-se em Educação Inicial, Primária e Secundária, sendo os três níveis obrigatórios; as idades normativas atualmente utilizadas pelo Ministério correspondem a 3–5 anos na Inicial, 6–11 na Primária e 12–16 na Secundária. Ministério da Educação

A Colômbia e o México exigem maior cuidado em sua análise pois na Colômbia, o artigo 67 da Constituição estabelece a educação obrigatória entre cinco e quinze anos, compreendendo, no mínimo, um ano de pré-escolar e nove anos de Educação Básica; portanto, a educação média, dos 15 aos 17 anos, não é obrigatória. No México ocorre o movimento inverso: a legislação vigente determina que as pessoas devem cursar a Educação Pré-escolar, Primária, Secundária e a *Educación Media Superior*.

Essa diferenciação é analiticamente relevante para a tese. Embora os cinco países reconheçam juridicamente a educação como direito e apresentem mecanismos de obrigatoriedade escolar, a forma de organização dos níveis, sua duração e a extensão da obrigatoriedade são historicamente constituídas em cada sistema educacional. Consequentemente, o quadro não deve buscar produzir uma equivalência absoluta entre os países, mas oferecer uma referência comum que permita evidenciar aproximações e singularidades. Essa leitura é inclusive mais coerente com o materialismo histórico-dialético que você passou a explicitar na metodologia: a comparação parte da totalidade regional, mas preserva as mediações e particularidades históricas de cada formação nacional. Em diálogo com a Figura 4, observa-se que a definição das faixas etárias obrigatórias não é apenas uma informação administrativa, mas expressão da forma como cada Estado organiza, normatiza e distribui responsabilidades no interior de seu sistema educacional. Os Ministérios da Educação, ou órgãos equivalentes, são as instâncias que conferem materialidade institucional a esse direito, ao estabelecerem diretrizes, currículos, modalidades de atendimento, formas de financiamento e mecanismos de acompanhamento. Desse modo, o quadro permite avançar da

descrição da estrutura ministerial para a análise de como essa estrutura produz efeitos concretos na vida escolar das crianças, adolescentes e jovens.

Para a educação rural, essa discussão adquire especial relevância. A ampliação da escolaridade obrigatória, por si só, não assegura que os sujeitos do campo tenham acesso efetivo à escola em condições de permanência, aprendizagem e reconhecimento de suas realidades territoriais. Em contextos marcados por dispersão populacional, longas distâncias, escolas multisseriadas, desigualdades de infraestrutura e ausência de políticas específicas, a obrigatoriedade pode permanecer como direito formal se não for acompanhada de estratégias pedagógicas e administrativas territorialmente situadas.

Assim, o Quadro 04 pode ser compreendido como continuidade analítica da Figura 4: enquanto a figura apresenta os bancos institucionais de formulação e gestão das políticas educacionais, o quadro explicita uma das dimensões centrais dessa atuação estatal, isto é, a delimitação legal da escolarização obrigatória. A partir dessa relação, torna-se possível examinar, na sequência, os marcos normativos e as políticas educacionais que sustentam a garantia do direito à educação nos países investigados, interrogando em que medida tais dispositivos alcançam as populações rurais e respondem às suas necessidades históricas, sociais e territoriais.

2.4.1 Marcos normativos e políticas educacionais

A consolidação do direito à educação nos países latino-americanos está diretamente vinculada à construção de marcos legais e normativos que reconhecem a educação como direito humano fundamental e como instrumento de justiça social, equidade territorial e valorização da diversidade sociocultural. Na perspectiva do pensamento crítico latino-americano, autores como Paulo Freire e Orlando Fals Borda defendem que a legislação educacional não pode ser compreendida apenas como aparato jurídico-administrativo, mas como expressão das disputas sociais e políticas que atravessam os territórios e os sujeitos historicamente marginalizados. Nessa direção, a educação deve estar vinculada à realidade concreta das populações, reconhecendo saberes populares, culturas locais e formas coletivas de participação na construção dos projetos educativos.

A constituição desses marcos normativos, entretanto, não pode ser compreendida como processo exclusivamente jurídico ou como concessão linear do Estado. No contexto latino-americano, o reconhecimento do direito à educação está relacionado a processos históricos de

conflito, organização social e reivindicação de direitos protagonizados por diferentes sujeitos coletivos, entre eles trabalhadores rurais, camponeses e comunidades historicamente marginalizadas. No caso colombiano, Urrea Quintero e Sá (2016) evidenciam que a escolarização rural foi constituída em um cenário marcado por desigualdades regionais, conflitos sociais e pela marginalização histórica da população do campo, condição que também se expressou nas políticas educacionais destinadas à ruralidade. Assim, a análise dos marcos normativos exige considerar não apenas aquilo que o Estado formaliza juridicamente, mas também as relações sociais, as disputas e as demandas históricas que tensionam a produção desses direitos.

Os dispositivos legais voltados à educação rural são compreendidos como materializações históricas e contraditórias dessas disputas. Ao mesmo tempo em que expressam avanços no reconhecimento do direito à educação das populações rurais, também carregam os limites das condições políticas, econômicas e sociais nas quais foram produzidos. A incorporação das demandas dos trabalhadores rurais, camponeses, povos indígenas e demais sujeitos do campo aos textos normativos deve, portanto, ser analisada como resultado de processos de mobilização, negociação e conflito, e não apenas como iniciativa institucional do Estado.

Com base nesse referencial, analisa-se o arcabouço jurídico-normativo que organiza o direito à educação na Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, com ênfase nas legislações voltadas à educação básica, à educação rural, à interculturalidade e à inclusão social (Apêndice B). Nesse conjunto, destacam-se as constituições nacionais, leis gerais de educação, planos educacionais, decretos e políticas específicas para populações rurais, indígenas e grupos historicamente excluídos. Também assumem relevância as convenções internacionais ratificadas por esses países, que influenciam a formulação de políticas públicas orientadas pela ampliação do acesso à educação, pela democratização dos sistemas de ensino e pelo reconhecimento da diversidade cultural latino-americana.

A análise desses dispositivos legais permite identificar tanto os avanços normativos na garantia formal do direito à educação quanto os limites de sua efetivação nos territórios rurais. Embora os textos constitucionais e legais reconheçam, em grande medida, princípios como igualdade, inclusão, diversidade e participação social, a materialização desses direitos permanece marcada por profundas desigualdades territoriais, descontinuidades administrativas, subfinanciamento e permanência de estruturas educacionais urbanocêntricas. Desse modo, é possível dizer que uma tensão recorrente entre o direito proclamado nos marcos normativos e

o direito efetivamente vivido pelas populações camponesas, indígenas e periféricas da América Latina.

Na Argentina, o marco jurídico educacional articula princípios constitucionais relacionados à gratuidade do ensino, igualdade de oportunidades, responsabilidade estatal e valorização da educação pública. Em consonância com esses fundamentos, a Lei de Educação Nacional regulamenta o direito de ensinar e aprender em conformidade com os tratados internacionais incorporados ao ordenamento jurídico do país, enquanto o Estatuto Nacional Docente estabelece parâmetros para valorização profissional e organização da carreira docente. Complementam as políticas de obrigatoriedade da educação infantil e as legislações voltadas ao atendimento de estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, evidenciando uma ampliação progressiva da noção de inclusão educacional.

Na Argentina, a Lei de Educação Nacional nº 26.206/2006 confere tratamento específico à educação rural. O art. 49 a reconhece como modalidade dos níveis inicial, primário e secundário destinada a garantir a escolaridade obrigatória mediante formas adequadas às necessidades e particularidades das populações rurais. O artigo 50 avança ao prever propostas pedagógicas flexíveis, vinculadas às identidades culturais e às atividades produtivas locais, bem como formas diferenciadas de organização escolar, entre elas salas multisseriadas, grupos multietários, escolas de alternância e itinerantes. Já o artigo 51 atribui ao Estado a responsabilidade de assegurar medidas que possibilitem condições de qualidade e permanência nos territórios rurais. Esses dispositivos evidenciam um reconhecimento normativo das especificidades territoriais e pedagógicas da educação rural, embora sua efetivação deva ser analisada à luz das condições materiais presentes em cada contexto (Argentina, 2006).

Na Bolívia, a legislação educacional está profundamente vinculada ao projeto político do Estado Plurinacional, fundamentado nos princípios do “*Vivir Bien*”, da interculturalidade e da valorização das identidades indígenas e camponesas. A Constituição Política do Estado e a Lei de Educação “*Avelino Siñani – Elizardo Pérez*”, nº 070/2010, consolidam uma concepção de educação universal, gratuita, intracultural, intercultural e plurilíngue, articulando formação escolar, participação comunitária e desenvolvimento territorial. Em consonância com esse horizonte normativo, políticas complementares voltadas à alimentação escolar, proteção da infância e inclusão social ampliam a compreensão da educação como direito integrado às condições materiais de vida das populações rurais.

A lei boliviana, expressa uma orientação distinta ao vincular a educação à construção do Estado Plurinacional e ao reconhecimento das nações e povos indígenas originário-camponeses. Entre suas bases, o artigo 3, inciso IV, estabelece o caráter intracultural,

intercultural e plurilíngue da educação boliviana, enquanto outros dispositivos articulam educação comunitária, inclusão e enfrentamento das situações históricas de exclusão. Essa normatização evidencia a incorporação, no âmbito estatal, de princípios vinculados às lutas dos povos indígenas e camponeses por reconhecimento cultural, linguístico e territorial (Bolívia, 2010).

Na Colômbia, o arcabouço jurídico trata dos princípios de inclusão, da convivência democrática, da valorização docente e do reconhecimento das especificidades territoriais. A Lei 115/1994 organiza o sistema educacional colombiano ao definir a educação como serviço público de função social, enquanto legislações posteriores ampliam o alcance do direito à educação para populações vulneráveis, estudantes com deficiência e sujeitos residentes em áreas rurais e remotas. Nesse contexto, a institucionalização do Plano Especial de Educação Rural (PEER) representa importante reconhecimento das desigualdades históricas do campo colombiano e da necessidade de políticas territorialmente situadas.

No caso colombiano, a constituição das políticas destinadas à escolarização rural precisa ser compreendida em sua relação com as condições históricas de marginalização do campo e com os conflitos sociais que marcaram a sociedade colombiana ao longo do século XX. Urrea Quintero e Sá (2016) demonstram que a expansão da escola rural ocorreu de forma lenta e desigual, em um contexto no qual os sistemas educacionais apresentaram dificuldades para responder às especificidades da população rural. Essa trajetória contribui para compreender por que programas como a *Escuela Nueva* assumiram centralidade nas políticas voltadas às populações camponesas, ao mesmo tempo em que revelam as contradições entre ampliação da escolarização, desigualdades territoriais e formas historicamente construídas de representação da ruralidade.

A lei colombiana dedica os artigos 64 a 67 à Educação Rural. O artigo 64 determina o fomento de um serviço de educação camponesa e rural e relaciona essa formação às condições humanas, ao trabalho e à qualidade de vida da população campesina; o artigo 65 prevê projetos institucionais ajustados às particularidades regionais e locais; enquanto os artigos 66 e 67 articulam educação, trabalho, atividades produtivas e organização comunitária. Esses dispositivos devem ser compreendidos no interior de uma trajetória histórica marcada pela marginalização das populações rurais e pelas lutas dos trabalhadores e camponeses por reconhecimento social, territorial e educacional, conforme problematizado por Urrea Quintero e Sá (2016) (Colômbia, 1994).

Essa relação entre educação e luta social aparece também na Constituição Política colombiana. O artigo 64 atribui ao Estado o dever de promover aos trabalhadores agrários o

acesso progressivo à propriedade da terra e a serviços fundamentais, entre eles a educação, enquanto o artigo 67 reconhece a educação como direito da pessoa e serviço público com função social. A leitura articulada desses dispositivos permite compreender que o direito educacional destinado às populações rurais não está separado das questões do trabalho, da terra e das condições materiais de reprodução da vida no campo (Colômbia, 2023).

No México, os marcos normativos educacionais articulam educação, diversidade cultural e garantia de direitos sociais. A Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos e a Lei Geral da Educação estruturam o sistema nacional de ensino e reafirmam o papel do Estado na condução das políticas educacionais. Paralelamente, legislações relacionadas aos direitos linguísticos dos povos indígenas, ao enfrentamento da discriminação e à valorização da pluralidade cultural ampliam a compreensão da educação como espaço de reconhecimento das diferenças sociais, étnicas e territoriais.

A lei geral mexicana de Educação estabelece um capítulo específico para a educação indígena, intercultural e plurilíngue. O artigo 76 assegura a povos e comunidades indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas o direito a uma educação inclusiva, equitativa e pertinente, prevendo o fortalecimento das escolas, a produção de materiais adequados, a valorização dos conhecimentos e saberes comunitários e o fortalecimento da formação docente para contextos linguísticos específicos (México, 2019).

No Peru, a Constituição Política e a Lei Geral da Educação organizam juridicamente o direito à educação a partir de princípios relacionados à obrigatoriedade da educação básica, gratuidade do ensino público e desenvolvimento integral da pessoa. Esse marco é complementado por políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, à valorização docente, à equidade de gênero e à educação intercultural bilíngue, além de estratégias específicas destinadas às populações rurais. Destaca-se, ainda, a articulação entre educação, proteção social e enfrentamento das violências em contextos rurais, ampliando a densidade social das políticas educacionais peruanas.

Na lei geral peruana de Educação nº 28.044 integra o marco normativo da Educação Intercultural Bilíngue. O art. 19 reconhece e garante aos povos indígenas o direito à educação em condições de igualdade e prevê programas específicos destinados à equidade no âmbito rural. O art. 20 estabelece que a Educação Bilíngue Intercultural deve promover a valorização da cultura própria, o respeito à diversidade cultural, o diálogo intercultural e o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas; também determina o uso da língua materna, a participação dos povos indígenas na formulação dos programas educacionais e a preservação das línguas originárias (Peru, 2003).

Esse dispositivo é particularmente relevante para a análise desta tese porque articula educação, língua, cultura, participação e produção de conhecimentos. A legislação peruana demonstra que o direito à educação das populações indígenas e rurais não pode ser reduzido à ampliação do acesso escolar, pois envolve também o reconhecimento dos saberes, das formas de organização social e das identidades territoriais. Ao mesmo tempo, a existência de dispositivos específicos não elimina as desigualdades de implementação, exigindo considerar as condições materiais, a disponibilidade de professores, os recursos pedagógicos e a capacidade estatal de atender às diferentes realidades territoriais.

Em conjunto, os marcos normativos analisados revelam importantes confluências entre os países latino-americanos pesquisados. Observa-se a ampliação do reconhecimento jurídico da educação como direito fundamental, a incorporação progressiva da diversidade cultural e linguística nas legislações nacionais e a valorização da inclusão social como princípio estruturante das políticas educacionais. Contudo, também se identificam limites persistentes relacionados à implementação dessas normativas, especialmente em regiões rurais marcadas pela precarização das condições escolares, fragilidade institucional e desigualdades socioeconômicas históricas.

A partir desses marcos jurídicos, os países analisados passaram a desenvolver políticas públicas e programas educacionais voltados especificamente à educação rural, compreendidos como desdobramentos concretos das diretrizes legais estabelecidas nas constituições, leis gerais de educação e planos nacionais. Nesse sentido, a análise das políticas educacionais permite identificar de que maneira os princípios normativos são traduzidos, ou tensionados, no âmbito da gestão educacional, da organização curricular, da formação docente e das estratégias de acesso e permanência escolar no campo.

À luz do pensamento crítico latino-americano, as políticas educacionais (Apêndice C) não podem ser interpretadas apenas como instrumentos técnicos de administração estatal, mas como expressões das disputas entre diferentes projetos de sociedade, desenvolvimento e educação. Sob essa ótica, elas assumem papel central na definição dos rumos da educação, seja ao fortalecer propostas emancipatórias articuladas às realidades territoriais, seja ao reproduzir modelos homogeneizadores, centralizadores e alinhados às racionalidades neoliberais e urbanocêntricas.

Nos países latino-americanos analisados, observa-se que as políticas voltadas à educação rural compartilham objetivos comuns relacionados à redução das desigualdades territoriais, ampliação do acesso à escolarização e valorização das populações historicamente marginalizadas. Na Argentina, programas como o PROMER II e a *Secundaria 2030* procuram

fortalecer o ensino rural por meio da ampliação da permanência escolar, reorganização curricular e formação docente contextualizada. O PROMER II, iniciativa voltada ao apoio à política do Governo Nacional para a redução das taxas de repetência nas escolas localizadas em áreas rurais, bem como para a ampliação das matrículas e dos índices de conclusão do ensino secundário entre estudantes do meio rural (Argentina, 2023b).

Outra iniciativa relevante refere-se aos recursos pedagógicos da Secundaria 2030 destinados à educação rural, inseridos no âmbito da Escola Secundária Federal 2030. Essa política federal busca promover transformações na organização das escolas secundárias, tendo entre seus principais objetivos a redução do insucesso escolar, a permanência dos estudantes na escola e a articulação do ensino secundário com a educação universitária e o mundo do trabalho (Argentina, 2023c).

Entre os recursos destinados aos docentes para a abordagem da educação rural, destacam-se materiais voltados especialmente às especificidades das turmas multisseriadas e multietárias. Um deles trata da alfabetização em salas de aula multisseriadas rurais, analisando os processos de letramento desenvolvidos na escola e apresentando três experiências pedagógicas realizadas em diferentes turmas. Distribuídas em dois volumes, essas experiências evidenciam práticas de leitura e escrita adaptadas à diversidade de níveis presentes em uma mesma sala. A primeira delas apresenta o trabalho do professor Esteban com crianças da Educação Inicial e do Primeiro e Segundo Ciclos, tendo a leitura e a escrita como eixos estruturantes das atividades pedagógicas (Argentina, 2023c).

Outro material, intitulado *Exemplos para pensar a educação multisseriada em escolas rurais*, propõe uma reflexão sobre as práticas docentes desenvolvidas em turmas com séries agrupadas. A proposta incentiva professores, diretores, supervisores e demais profissionais do sistema educacional a analisarem coletivamente suas experiências, registrando e problematizando as práticas cotidianas a partir das atividades e reflexões apresentadas no documento (Argentina, 2023c).

No âmbito da Educação Infantil, o documento *A sala multietária na educação infantil*: uma proposta de leituras múltiplas discute as particularidades das turmas compostas por crianças de diferentes idades. Inicialmente, apresenta os fundamentos que orientam a proposta e problematiza a construção histórica da educação rural a partir de um modelo escolar predominantemente urbano. Em seguida, aborda a organização da biblioteca na sala de aula, valorizando o contato das crianças com a linguagem escrita, oral e imagética por meio dos livros e de diferentes práticas de leitura (Argentina, 2023c).

Além dos materiais pedagógicos, a Rádio Nacional também aparece como um recurso relevante para a educação rural, sobretudo em razão de sua ampla cobertura territorial, que favorece o acesso a conteúdo e informações por escolas localizadas em regiões rurais e de difícil alcance (Argentina, 2023c).

Na Bolívia, as políticas educacionais articulam-se diretamente ao modelo instituído pela *Lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, fortalecendo a relação entre educação, território, trabalho comunitário e identidade cultural. As iniciativas de educação intercultural bilíngue demonstram a centralidade atribuída aos saberes indígenas e camponeses, reforçando uma perspectiva educacional vinculada à valorização da pluralidade linguística e cultural do país.

Na Colômbia, o Plano Especial de Educação Rural (PEER), instituído pela Resolução nº 21.598/2021, constitui uma importante política voltada à garantia do direito à educação nas áreas rurais. O Plano prevê ações destinadas à atenção integral à primeira infância, à ampliação da cobertura educacional, à melhoria da qualidade e da pertinência da educação e à erradicação do analfabetismo no meio rural. Também busca favorecer a permanência produtiva dos jovens no campo e aproximar as instituições acadêmicas regionais dos processos de desenvolvimento rural, em consonância com as diretrizes estabelecidas no Acordo Final de Paz.

Nesse contexto, destaca-se também a *Escuela Nueva*, modelo de escolarização desenvolvido para responder às particularidades das escolas rurais multisseriadas e à heterogeneidade étnica, social e cultural dos estudantes. Sua organização possibilita a oferta dos cinco anos do ensino fundamental em escolas que contam com apenas um, dois ou três professores, procurando assegurar condições de qualidade mesmo em contextos marcados pela multisseriação e pela dispersão territorial (Colômbia, 2023b).

Na Colômbia, a *Escuela Nueva* e o Plano Especial de Educação Rural (PEER) são referências centrais das políticas voltadas ao campo. Ambos os programas reconhecem a heterogeneidade das escolas rurais e propõem metodologias flexíveis adaptadas às classes multisseriadas, à dispersão territorial e às especificidades socioculturais dos estudantes. Ao mesmo tempo, articulam educação, desenvolvimento rural e construção da paz, inserindo a educação rural em um projeto mais amplo de redução das desigualdades históricas do país.

No México, destacam-se as experiências desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Fomento Educativo¹⁹ (CONAFE), especialmente os Cursos Comunitários e a Educação

¹⁹ O Conselho Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), criado pelo governo mexicano em 1971, constitui uma das principais estratégias de garantia do direito à educação em territórios rurais dispersos, indígenas e de alta marginalização social. Seu modelo de educação comunitária fundamenta-se no trabalho de educadores comunitários, na organização multisseriada das turmas e na participação das comunidades locais na manutenção

Comunitária para o Bem-Estar, bem como o sistema de *Telesecundaria*. Essas iniciativas foram assumidas para garantir o acesso à educação básica e secundária em comunidades rurais dispersas, indígenas e socialmente vulneráveis, historicamente excluídas da oferta escolar convencional. No caso do CONAFE, a organização pedagógica apoia-se em turmas multisseriadas e multinível, conduzidas por educadores comunitários formados para atuar em localidades de pequeno porte. Já a *Telesecundaria*²⁰ caracteriza-se pela utilização de recursos audiovisuais, materiais didáticos específicos e tecnologias educacionais, constituindo uma estratégia de ampliação da cobertura escolar em regiões de difícil acesso. Em conjunto, essas experiências evidenciam o esforço do Estado mexicano em promover a universalização do direito à educação por meio de modelos pedagógicos ajustados às condições territoriais e socioculturais às especificidades territoriais e socioculturais do meio rural.

No Peru, as políticas educacionais direcionadas às áreas rurais articulam educação intercultural bilíngue, produção de materiais pedagógicos contextualizados e ampliação da infraestrutura educacional. As iniciativas voltadas à população rural e indígena demonstram a tentativa de construir respostas diferenciadas às desigualdades territoriais e linguísticas presentes no país, ainda que persistam desafios relacionados à efetivação concreta dessas políticas.

O Ministério da Educação peruano disponibiliza materiais educativos em ambiente virtual, reunindo diferentes recursos digitais destinados ao uso dos estudantes. O conjunto é composto por 22 fascículos organizados de acordo com o nível ou ciclo educativo, a série, a faixa etária e a área curricular, com ênfase nos componentes de Comunicação e Matemática. Esses materiais constituem um recurso de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e ampliam o acesso a conteúdos pedagógicos sistematizados para diferentes etapas da escolarização (Peru, 2023b).

Os documentos analisados indicam importantes confluências entre os países latino-americanos. Em todos os casos, reconhece-se que a educação rural demanda estratégias pedagógicas, administrativas e curriculares distintas das estruturas tradicionalmente orientadas por modelos urbanos de escolarização. Nesse contexto, ganha relevância a valorização da

dos espaços educativos, configurando uma alternativa à oferta escolar convencional em localidades de difícil acesso (CONAFE, 2024).

²⁰ A *Telesecundaria* constitui uma modalidade de educação secundária criada pelo Estado mexicano para ampliar o atendimento educacional, especialmente em comunidades rurais, dispersas e de difícil acesso. Seu modelo pedagógico articula recursos audiovisuais e tecnológicos, materiais didáticos específicos e mediação docente, configurando uma estratégia de ampliação do acesso à educação secundária. Sua organização busca responder às condições territoriais e educacionais das comunidades atendidas, contribuindo para a ampliação das oportunidades de escolarização (México, 2024).

interculturalidade, da formação docente específica para a educação rural e da produção de materiais articulados às realidades socioculturais dos territórios.

Ao mesmo tempo, as políticas analisadas expressam contradições comuns às reformas educacionais latino-americanas contemporâneas. Embora os marcos normativos ampliem formalmente direitos e reconheçam a diversidade sociocultural, persistem limitações relacionadas ao financiamento, à infraestrutura escolar, à precarização do trabalho docente e à desigualdade na garantia do acesso e permanência nos diversos níveis de ensino. Dessa forma, coexistem, nos diferentes países, iniciativas comprometidas com perspectivas emancipatórias e projetos alinhados às agendas neoliberais de regulação educacional.

Desse modo, a interlocução entre marcos normativos e políticas educacionais evidencia que a educação rural latino-americana constitui um campo de disputas políticas, territoriais e epistemológicas. Mais do que ampliar o acesso à escolarização, os desafios colocados à região envolvem a construção de projetos educativos comprometidos com justiça social, diversidade cultural, participação comunitária e superação das históricas desigualdades que marcam os territórios do campo.

2.5 A RIER COMO LUGAR DA PESQUISA DOCUMENTAL

A RIER tem como finalidade consolidar um grupo de trabalho formado por pesquisadores, acadêmicos e sujeitos vinculados à educação rural, promovendo a interação, a cooperação e a circulação de conhecimentos em torno desse campo de estudo (RIER, 2023).

No sítio eletrônico da Rede, encontram-se diferentes materiais relacionados à educação rural, incluindo publicações, pesquisas, recursos pedagógicos e um repositório de materiais voltados ao trabalho em classes multisseriadas. Esses documentos contribuem para identificar as formas pelas quais a RIER sistematiza e divulga experiências, práticas e reflexões sobre a educação rural em contextos latino-americanos.

No repositório de materiais multisseriados da RIER, encontram-se propostas educativas, orientações pedagógicas, estratégias de ensino, atividades e relatos de experiências docentes voltados ao atendimento das especificidades da educação rural, especialmente das escolas multisseriadas. Esses recursos são organizados para apoiar o trabalho docente e fortalecer práticas educativas social e culturalmente referenciadas em comunidades rurais e indígenas.

Os materiais estão organizados em quatro áreas principais: manuais didáticos gerais de multisseriação; estratégias didáticas específicas; planejamento, avaliação e reorganização

curricular; e educação para populações com necessidades educativas especiais. Essa classificação facilita o acesso dos educadores aos recursos disponíveis e evidencia a preocupação da Rede em oferecer subsídios pedagógicos adequados às diferentes demandas das escolas rurais.

O Quadro 05 reúne materiais didáticos gerais de multisseriação disponibilizados no repositório da RIER, contemplando produções voltadas ao apoio pedagógico em escolas rurais, especialmente naquelas organizadas em classes multisseriadas. Os documentos sistematizados abrangem diferentes categorias, como manuais de orientação docente, estratégias didáticas específicas, propostas de planejamento, avaliação e reorganização curricular, além de materiais destinados ao ensino secundário rural. Essa sistematização permite identificar como distintos países e instituições têm produzido recursos para orientar o trabalho pedagógico em contextos rurais, evidenciando a centralidade da formação docente, da organização curricular e da valorização das especificidades territoriais na educação rural latino-americana.

QUADRO 4 - MANUAIS DIDÁTICOS GERAIS DE MULTISSERIAÇÃO²¹

Categoria	Material	Ano de publicação	Organização Instituição	Nível de ensino	País de publicação
Manuais didáticos gerais de multisseriação	Ensino para a Escola Unitária de Veracruz	1984	Daniel Domínguez	Primária	México
	Estratégias e Recursos de Ensino em Escolas Rurais	1995	Boix, Roser	Primária	Espanha
	Estratégias e Recursos de Ensino em Escolas Rurais	1995	Boix, Roser	Primária	Espanha
	Unidades de Pesquisa-Aprendizagem-Ação	1995	Rosas, Lesvia	Pré-escolar, primária e secundária	México
	Técnica de Roteiro: Ensino e Avaliação	1997	Secretaria de Educação de Veracruz	Primária	México
	Escolas Multisseriadas no Campo	1997	Uttech, Melanie e Victoria, Alejandro	Primária	México
	Professores Transformando sua Prática Docente: Rumo a uma Nova Escola Multisseriada	2004	Rosas, Lesvia	Primária	México
	Projeto de Apoio Educacional para a População Indígena:	1995	CONAFE	Pré-escolar	México

²¹ Tradução nossa, apêndice D.

	A Forma Comunidade				
	Modelo de Apoio Educacional para Escolas Primárias Multisseriadas em Áreas Rurais: Proposta Pedagógica Integral	2009	Ministério da Educação do Perú	Primária	Peru
	Saber Ensinar: O Trabalho do Professor: Análise do Ensino em Sala de Aula e Propostas para sua Aprimoramento	2013	Maldonado, Ruth Mercado e Luna, María Eugenia	Primária	México
	Estrutura Curricular da Educação Comunitária. Modelo ABCD. Aprendizagem Colaborativa e Baseada no Diálogo	2016	CONAFE	Pré-escolar, primária e secundária	México
	Trabalho Baseado em Projetos em Salas de Aula Multisseriadas	2022	Ruiz, Amanda Cano (Coord.)	Primária	México
Estratégias didáticas específicas	Vamos conversar para construir juntos! A Assembleia Escolar na escola multisseriada	2009	Ortiz, Berenice	Primária	México
	Assembleia de sala de aula. Estratégias para promover a convivência democrática em escolas multisseriadas. A partir da experiência de professores em escolas multisseriadas em áreas rurais	2009	Ministério da Educação do Peru	Primária	Peru
Planejamento, avaliação e reorganização curricular	Manual do Instrutor de Educação Infantil	1991	CONAFE	Pré-escolar	México
	Projeto de Apoio Educacional para Populações Indígenas: A Forma Comunidade.	1995	CONAFE	Pré-escolar	México
	Série: Questões-chave na Educação Infantil. Educação	2018	Sarlé, Patricia e Rodríguez, Inés.	Pré-escolar	Argentina

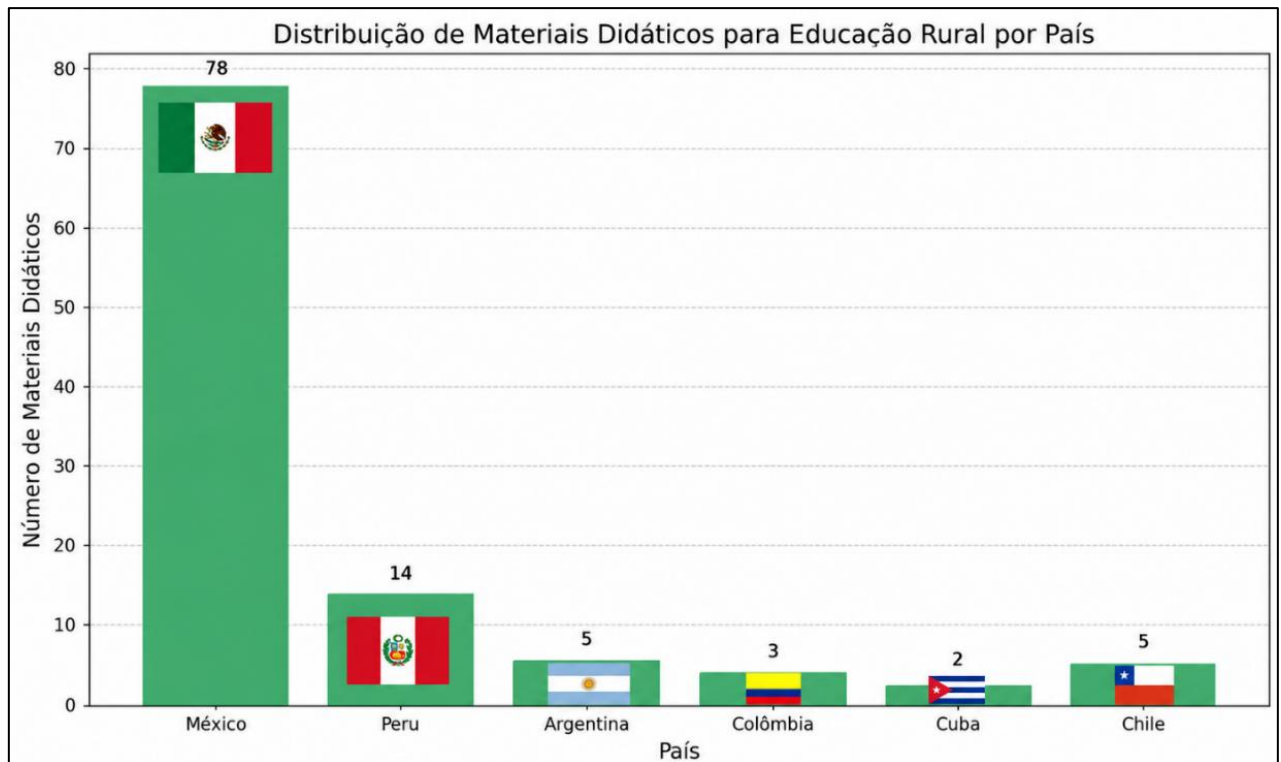
	Infantil em Áreas Rurais. Propostas Pedagógicas.				
Educação para o ensino Secundário rural	Ensino e Aprendizagem em Escolas Secundárias Rurais Mediadas por Tecnologia. Módulo 1	2019	Solari, Nora e Soriano, Estela	Secundária	Argentina
	Ensino e Aprendizagem em Escolas Secundárias Rurais Mediadas por Tecnologia. Módulo 2	2020	Solari, Nora e Soriano, Estela	Secundária	Argentina
	Ensino e Aprendizagem em Escolas Secundárias Rurais Mediadas por Tecnologia. Módulo 3	2020	Solari, Nora e Soriano, Estela	Secundária	Argentina

FONTE: RIER (2023)
Organização: a autora (2023)

Os materiais sistematizados no Quadro 05 têm como finalidade oferecer suporte ao trabalho docente em escolas rurais e multisseriadas, reunindo orientações pedagógicas, propostas curriculares e estratégias didáticas voltadas às especificidades das comunidades rurais e indígenas. A organização desses recursos por categorias, níveis de ensino e países de publicação permite identificar não apenas a diversidade das produções, mas também a concentração de iniciativas em determinados contextos nacionais.

Apresenta-se na Figura 5, a quantificação dos manuais didáticos para a educação rural por país, possibilitando visualizar a distribuição dessas produções no repositório da RIER. A figura contribui para evidenciar quais países apresentam maior volume de materiais disponibilizados e permite relacionar essa produção às políticas, programas e iniciativas pedagógicas voltadas ao atendimento das escolas rurais, especialmente daquelas organizadas em classes multisseriadas.

FIGURA 5 - QUANTIFICAÇÃO DOS MANUAIS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO RURAL POR PAÍS



FONTE: RIER (2023)
Organização: a autora (2023)

A extensa lista de manuais didáticos produzidos para a educação rural na América Latina (Apêndice E) revela um esforço significativo, por parte de diversos países, em reconhecer as especificidades pedagógicas das escolas do campo, multisseriadas e localizadas em contextos de diversidade sociocultural e linguística. O caso do México é notório: desde os anos 1990, por meio de instituições como o *Consejo Nacional de Fomento Educativo*²² (CONAFE), observa-se uma produção contínua de materiais para pré-escola, ensino primário e, mais recentemente, para o ensino secundário. Esses materiais abordam conteúdos curriculares com metodologias multigrado, jogos didáticos, roteiros de autoaprendizagem e propostas interculturais que dialogam com a realidade das comunidades indígenas e camponesas. Essa diversidade demonstra um compromisso com a equidade pedagógica, rompendo com a lógica urbana-universalista que tradicionalmente orienta a produção de recursos educacionais.

O Peru também apresenta uma trajetória consistente de elaboração de materiais voltados à educação rural, especialmente a partir de 2009. Com forte presença do Ministério da

²² Conselho Nacional de Fomento Educativo, tradução nossa.

Educação, destacam-se os “*Cuadernos de Autoaprendizaje*”²³ e os guias para o ensino em contexto multisseriado. Esses recursos não apenas oferecem orientações pedagógicas ao professor, mas também favorecem a autonomia dos estudantes e a valorização de suas culturas locais. Essa iniciativa vai ao encontro das propostas defendidas por autores e autoras como Paulo Freire (1996; 2022), e Roseli Caldart (2004; 2012a; 2012b), que enfatizam a importância de uma educação situada e dialógica, baseada nos saberes do território. A experiência peruana demonstra que o desenvolvimento de materiais contextualizados pode ser parte essencial de uma política de justiça curricular e cultural.

Na Argentina, os materiais produzidos a partir de 2005, como os cadernos para o ensino multisseriado e as publicações voltadas ao ensino de matemática e ciências naturais em escolas rurais, indicam uma preocupação crescente com a qualidade da educação rural. No entanto, no México e no Peru, o volume e a diversidade desses materiais ainda são mais limitados, o que pode refletir tanto as prioridades da política educacional nacional quanto as dificuldades estruturais de implementação de uma política específica para a educação rural. Já em países como Colômbia, Chile e Cuba, observa-se a produção de manuais voltados à organização pedagógica multisseriada e ao trabalho com línguas indígenas e oralidades, com destaque para o programa *Escuela Nueva*²⁴, na Colômbia, e as experiências cubanas com propostas metodológicas para escolas rurais de ciclo completo.

Apesar do avanço que essa produção representa, é necessário observar de forma crítica que o desenvolvimento de manuais didáticos, embora essencial, não substitui a necessidade de formação docente específica para o trabalho no campo. Muitos desses materiais, embora bem elaborados, exigem mediações pedagógicas qualificadas para seu uso efetivo. Como alerta Fals Borda (1985), sem a formação adequada dos educadores e sem políticas estruturantes de valorização docente e condições dignas de trabalho, o impacto desses recursos tende a ser limitado. Portanto, embora os manuais didáticos representem um avanço importante no reconhecimento da diversidade e da complexidade da educação rural, eles precisam ser articulados a uma política mais ampla de formação, financiamento e valorização dos sujeitos do campo como protagonistas de seu próprio processo educativo.

²³ Cadernos de Aprendizagem (tradução nossa).

²⁴ Escola Nova (tradução nossa).

QUADRO 5 - MATERIAIS DE PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESCOLAS MULTISSERIADAS²⁵

Material	Ano de publicação	Organização/ Instituição	Nível de ensino	País de publicação
Integração de Conteúdo e Pensamento Conceitual em Crianças	1998	Sosa, Eurídice	Primária	México
Competências. Pré-escola Comunitária. Ensino Fundamental Comunitário	2001	CONAFE	Pré-escolar e Primária	México
Proposta Educacional Multisseriada	2005	Secretaria de Educação Pública	Primária	México
Guia de Autoformação para Professores. Espanhol	2008	Secretaria de Educação Pública	Primária	México
Guia de Autoformação para Professores. Matemática	2008	Secretaria de Educação Pública	Primária	México
Guia de Autoformação para Professores. Ciências Naturais	2008	Secretaria de Educação Pública	Primária	México
Guia de Autoformação para Professores. Cidadania e Ética, História, Geografia	2008	Secretaria de Educação Pública	Primária	México
Diversificação e Programação Curricular. Diretrizes para a Sala de Aula Multisseriada	2009	Ministério de Educação Perú	Primária	Peru
Proposta de Trabalho para Escolas Multisseriadas 2012. Reorganização Curricular. Ensino Fundamental	2012	Secretaria de Educação de Zacatecas	Primária	México
Organização Curricular Multisseriada 2013	2013	Secretaria de Educação de Veracruz	Primária	México
Proposta de Reorganização Curricular para Escolas Multisseriadas no Estado de Yucatán	2015	Secretaria de Educação de Yucatán	Primária	México
Planejamento Didático Multisseriado. Proposta de Reorganização Curricular para o Ensino Fundamental Multisseriado	2016	Secretaria de Educação de Durango	Primária	México
Estrutura Curricular da Educação Comunitária. Modelo ABCD. Aprendizagem Colaborativa e Baseada no Diálogo	2016	CONAFE	Pré-escolar, primária e secundária	México
Diretrizes Pedagógicas para a Sala de Aula Multisseriada. Matemática	2017	Ministério de Educação de Chile	Primária	Chile
Diretrizes Pedagógicas para a Sala de Aula Multisseriada. Ciências Naturais	2017	Ministério de Educação de Chile	Primária	Chile

²⁵ Tradução nossa, apêndice F.

Diretrizes Pedagógicas para a Sala de Aula Multisseriada. História, Geografia e Ciências Sociais	2017	Ministério de Educação de Chile	Primária	Chile
Modelo Educacional de 2017. Objetivos-chave de Aprendizagem para Escolas Primárias Multisseriadas	2019	Secretaria de Educação de Guanajuato	Primária	México
Planejamento de Ensino Multisseriado. Trabalho Docente na Sala de Aula Telesecundária Multisseriada	2019	Secretaria de Educação do Estado de Durango	Secundária	México
Sequências de Ensino para a Educação Multisseriada	2021	Galfrascoli, Adrián e Veglia, Silvia	Primária	Argentina
Rumo a um Modelo de Ensino para Escolas Multisseriadas. Volume I. Arquivo de Organização de Conteúdo para o Planejamento de Ensino Multisseriado. Educação Pré-Escolar	2023	Secretaria de Educação do Estado de Durango	Pré-escolar	México
Rumo a um Modelo de Ensino para Escolas Multisseriadas. Volume II. Arquivo de Organização de Conteúdo para o Planejamento de Ensino Multisseriado. Educação Primária	2023	Secretaria de Educação do Estado de Durango	Pré-escolar	México
Rumo a um Modelo de Ensino para Escolas Multisseriadas. Volume III. Arquivo de Organização de Conteúdo para o Planejamento de Ensino Multisseriado. Educação Secundária	2023	Secretaria de Educação do Estado de Durango	Pré-escolar	México

FONTE: RIER (2023)
Organização: a autora (2023)

O quadro 06 reúne materiais voltados ao planejamento, à avaliação e à reorganização curricular em escolas rurais, especialmente naquelas organizadas em classes multisseriadas. Esses documentos apresentam propostas pedagógicas, guias de autoformação, diretrizes curriculares e modelos de organização do ensino que buscam orientar o trabalho docente em contextos marcados pela heterogeneidade de idades, níveis de aprendizagem e realidades socioculturais.

De modo geral, os materiais enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, interdisciplinares e contextualizadas, capazes de articular conteúdos escolares às condições

concretas das comunidades rurais. Também oferecem subsídios para o planejamento de aulas, a avaliação da aprendizagem e a reorganização curricular, contemplando tanto orientações gerais quanto propostas específicas para áreas como Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Ciências Sociais, Língua Espanhola, Cidadania e Ética. Assim, o conjunto de documentos evidencia a preocupação em construir alternativas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa e a inclusão dos estudantes em escolas rurais multisseriadas.

O Quadro 07 apresenta materiais de apoio pedagógico destinados à inclusão de estudantes com deficiência em diferentes níveis de ensino. Produzidos pelo CONAFE, no México, esses guias didáticos abordam orientações para o atendimento de estudantes com deficiência auditiva, intelectual, motora e visual, contemplando a educação infantil, o ensino primário e o ensino secundário. No contexto da educação rural e das escolas multisseriadas, tais materiais assumem relevância por oferecer subsídios ao trabalho docente em realidades marcadas pela diversidade de sujeitos, pela escassez de recursos especializados e pela necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, flexíveis e contextualizadas.

QUADRO 6 - MATERIAIS DE APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS²⁶

Material	Ano de publicação	Organização /Instituição	Nível de ensino	País de publicação
Deficiência Auditiva: Guia Didático para Inclusão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	2010	CONAFE	Pré-escolar, primária e secundária	México
Deficiência Intelectual: Guia Didático para Inclusão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	2010	CONAFE	Pré-escolar, primária e secundária	México
Deficiência Motora: Guia Didático para Inclusão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	2010	CONAFE	Pré-escolar, primária e secundária	México
Deficiência Visual: Guia Didático para Inclusão	2010	CONAFE	Pré-escolar, primária e secundária	México

²⁶ Tradução nossa, apêndice G.

na Educação Infantil e no Ensino Fundamental				
--	--	--	--	--

FONTE: RIER (2023)
Organização: a autora (2023)

A análise do Quadro 07 aponta que a inclusão de estudantes com necessidades educativas específicas, no âmbito da educação rural, exige materiais pedagógicos que orientem o trabalho docente para além da adaptação pontual de atividades. Ao reunir guias voltados a diferentes deficiências e níveis de ensino, o CONAFE reconhece que a diversidade dos sujeitos atendidos pelas escolas rurais e multisseriadas demanda práticas pedagógicas planejadas, acessíveis e sensíveis às condições concretas dos territórios. Esses materiais também indicam a necessidade de formação docente específica, pois a efetivação da inclusão depende da capacidade de articular recursos didáticos, acompanhamento individualizado, participação da comunidade escolar e o entendimento das barreiras que dificultam a aprendizagem. Assim, o conjunto apresentado contribui para identificar a inclusão como dimensão constitutiva do direito à educação rural, e não como ação complementar ou isolada.

O Quadro 08 apresenta publicações da RIER disponibilizadas entre os anos de 2016 e 2021, reunindo produções que abordam experiências pedagógicas, aprendizagem intercultural, formação docente, línguas indígenas, políticas de fechamento de escolas rurais e educação em territórios rurais ibero-americanos. A sistematização dessas publicações permite visualizar a diversidade temática presente na produção da RIER e revela seu papel como espaço de circulação de pesquisas, relatos de experiências e proposições voltadas ao fortalecimento da educação rural em diferentes contextos latino-americanos.

QUADRO 7 - PUBLICAÇÕES DA REDE TEMÁTICA DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO RURAL ENTRE OS ANOS DE 2016 A 2021.²⁷

ANO	PUBLICAÇÕES
2016	Educação Rural: Experiências e Propostas de Melhoria
2017	Territórios de Aprendizagem Intercultural
2017	Histórias de Vida e Experiências Docentes. Sistematização dos Relatos de Líderes de Educação Comunitária da CONAFE
2018	Ensino e Aprendizagem de Línguas em Escolas Rurais Mexicanas. Diagnóstico e implementação em sala de aula
2018	Uma experiência de educação rural no Território de Tranapunte, Carahue, Região da Araucanía
2019	Estado da Arte da Educação Rural no México (2004-2014)
2019	Políticas de fechamento de escolas rurais na Ibero-América: debates e experiências
2020	Formação de professores para territórios rurais
2020	Educação em territórios rurais na Ibero-América

²⁷ Tradução nossa, apêndice H.

2021	Estratégias de ensino para o desenvolvimento da leitura e da escrita em línguas indígenas em escolas rurais multisseriadas no sudeste do México
2021	Processos de tutoria no ensino e promoção da leitura em línguas indígenas em escolas multisseriadas: diretrizes para professores e tutores de alunos
2021	Experiências escolares de professores e pais em escolas rurais e indígenas durante o lockdown de 2021

FONTE: RIER (2023)
Organização: a autora (2023)

A análise do Quadro 08 sinaliza que as publicações da RIER articulam dimensões centrais para a compreensão da educação rural latino-americana, especialmente a relação entre território, práticas pedagógicas, interculturalidade e formação docente. Os temas apresentados indicam uma preocupação recorrente com a valorização dos saberes locais, com o atendimento às escolas multisseriadas e com a construção de estratégias educativas sensíveis às especificidades das comunidades rurais e indígenas. É possível observar ainda que a Rede problematiza questões estruturais, como o fechamento de escolas rurais e os desafios da escolarização durante a pandemia, ampliando a leitura da educação rural para além da sala de aula e situando-a no campo das disputas políticas, sociais e territoriais. Desse modo, o conjunto de publicações contribui para esta pesquisa ao oferecer referências que permitem explicitar a RIER como lugar documental estratégico para identificar confluências político-pedagógicas na educação rural da América Latina.

A análise da RIER como lugar da pesquisa documental nos incita a pensar que a Rede não atua apenas como repositório de publicações e materiais pedagógicos, mas como espaço de articulação entre sujeitos, instituições e experiências vinculadas à educação rural latino-americana. As publicações e os manuais sistematizados demonstram que a produção sobre educação rural se constrói em diálogo com problemas concretos dos territórios, como a multisseriação, a formação docente, a interculturalidade, a inclusão educacional, o fechamento de escolas rurais e a necessidade de currículos contextualizados. Desse modo, a RIER contribui para ampliar a compreensão da educação rural como campo de produção de conhecimento, intervenção pedagógica e disputa política em torno do direito à educação nos territórios do campo.

Os quadros analisados demonstram que a maior parte dos materiais disponibilizados pela RIER se volta à organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas, indicando que essa forma escolar representa uma expressão recorrente da educação rural na América Latina. Ao reunir manuais didáticos, guias docentes, propostas de reorganização curricular, estratégias de ensino e materiais inclusivos, a RIER revela a centralidade da mediação docente

na construção de práticas pedagógicas capazes de responder à heterogeneidade das turmas, à diversidade cultural e linguística dos estudantes e às condições materiais dos territórios rurais.

As evidências produzidas pela análise dos materiais disponibilizados pela RIER permitem identificar um conjunto de categorias que atravessam as diferentes propostas pedagógicas voltadas à educação rural latino-americana. Ainda que elaborados em contextos nacionais distintos e destinados a diferentes públicos, os documentos atribuem centralidade à valorização dos sujeitos do campo, ao reconhecimento das especificidades territoriais, à formação de professores, à organização das escolas multisseriadas, à contextualização curricular e à incorporação de práticas interculturais como elementos estruturantes da ação educativa. Essas recorrências indicam que a organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais se fundamenta em princípios que ultrapassam a dimensão técnico-metodológica, articulando concepções de educação comprometidas com os territórios, com a diversidade e com a construção de processos formativos socialmente referenciados.

Com o propósito de sintetizar essas evidências, a Figura 6 reúne, em forma de nuvem de palavras, os conceitos que emergiram com maior frequência ao longo da análise documental. A representação gráfica não possui finalidade estatística nem pretende hierarquizar categorias, mas evidenciar visualmente os eixos político-pedagógicos que estruturam os materiais produzidos pela RIER. Nessa perspectiva, a predominância de termos como educação rural, valorização, território, formação de professores, escolas multisseriadas, contextualização, interculturalidade e diversidade reafirma que as proposições pedagógicas analisadas se orientam pela defesa de uma educação vinculada às realidades dos povos do campo, ao reconhecimento dos saberes comunitários e à construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e a diversidade territorial latino-americana.

FIGURA 6 - TERMOS RECORRENTES IDENTIFICADOS NOS MATERIAIS
DISPONIBILIZADOS PELA RIER



FONTE: Autoria própria, elaborada com base em prompt inserido no ChatGPT²⁸ (OpenAI, GPT-5.5) (2026).

A síntese representada na Figura 6 evidencia que as categorias recorrentes identificadas nos materiais da RIER não constituem elementos isolados, mas integram uma mesma concepção de educação rural orientada pelo reconhecimento dos territórios, dos sujeitos e da diversidade que caracteriza o campo latino-americano. A recorrência de expressões é concebida em estreita relação com as condições históricas, sociais, culturais e produtivas das comunidades rurais. Mais do que indicar temas frequentes nos documentos, essas categorias explicitam princípios que estruturam diferentes propostas educativas e reafirmam a necessidade de práticas pedagógicas socialmente referenciadas, comprometidas com a realidade dos povos do campo.

Sob essa perspectiva, a figura permite evidenciar que a valorização dos sujeitos do campo ocupa posição estruturante na constituição das demais categorias, uma vez que o reconhecimento das especificidades territoriais exige processos formativos, currículos, metodologias e materiais didáticos capazes de dialogar com os modos de vida, os saberes comunitários e as identidades culturais presentes nos territórios rurais. Essa articulação

²⁸ Prompt utilizado: "Crie uma nuvem de palavras em estilo acadêmico destacando os principais conceitos da educação rural latino-americana, utilizando 'Educação Rural' como termo central e organizando os demais conceitos conforme sua relevância analítica, em composição gráfica limpa, com diferentes tonalidades de verde e azul, adequada para publicação científica."

demonstra que a defesa de uma educação contextualizada ultrapassa a dimensão metodológica do ensino e assume um caráter político, ao reivindicar o território como espaço de produção de conhecimentos, de construção da cidadania e de afirmação de direitos historicamente tensionados pelas desigualdades sociais e territoriais.

Nessa direção, a Figura 6 sintetiza uma das principais evidências produzidas por esta investigação: as confluências político-pedagógicas identificadas na documentação analisada não decorrem da reprodução de modelos educacionais homogêneos, mas da recorrência de princípios construídos em diferentes contextos latino-americanos diante de desafios historicamente compartilhados. A valorização da interculturalidade, das escolas multisseriadas, da formação de professores e da contextualização curricular revela que essas dimensões constituem mediações fundamentais para a efetivação do direito à educação nos territórios rurais. Ao mesmo tempo, tais categorias anunciam os eixos analíticos que serão aprofundados nas seções seguintes, nas quais se examina como esses princípios se materializam nas políticas educacionais, na organização do trabalho pedagógico e nas práticas desenvolvidas em diferentes realidades da América Latina.

2.6 A CLACSO COMO LUGAR DA PESQUISA DOCUMENTAL

As organizações científicas como a CLACSO e a RIER valorizam a educação como uma ferramenta crucial para a transformação social. Eles defendem uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também empodere indivíduos e comunidades para desafiar e mudar suas circunstâncias.

CLACSO é uma instituição não governamental internacional com status associativo na UNESCO. Suas atividades iniciam-se em 1967 e atualmente, engloba 883 centros de pesquisa e pós-graduação na área de ciências sociais e humanas em 56 países da América Latina e de outros continentes.

Devido à importância de suas ações na promoção a pesquisa social ao combate da pobreza e a desigualdade, reforçando os direitos humanos e a participação democrática averiguou-se que entre os seus 87 grupos de trabalho tem-se o Grupo de Trabalho *Educación popular y pedagogías críticas*²⁹ os quais seus objetivos são:

[...] repensar as contribuições da Educação Popular nos processos de luta em defesa ou radicalização da Educação Pública na América Latina e contribuir para a efetiva garantia do direito à educação. [...] investigar as contribuições da Educação Popular e

²⁹ Educação popular e pedagogias críticas (tradução nossa).

das Pedagogias Críticas para a formação política, considerando os processos de construção de subjetividades críticas que ali se desdobram (CLASCO, 2023).

Desde 2013, o Grupo de trabalho *Educación Popular y Pedagogías Críticas* tem realizado reflexões, debates e produções. Foram selecionadas 12 produções para análise bibliográfica denominado *Boletín Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*³⁰. Entre junho de 2020 a outubro de 2023 foram publicizados 12 boletins, sendo 6 especiais destinado ao legado de Paulo Freire (1996; 2022), elaborados juntamente com o Grupo de Trabalho *Procesos y metodologías participativas*³¹, dentre eles 2 com o Grupo de Trabalho *Herencias y perspectivas del marxismo*³².

O Quadro 09 apresenta os temas abordados nos boletins do Grupo de Trabalho *Educación Popular y Pedagogías Críticas*, vinculado à CLACSO, publicados entre 2020 e 2023. A sistematização desses boletins permite identificar os principais eixos de reflexão do grupo, especialmente aqueles relacionados à educação popular, às pedagogias críticas, ao legado de Paulo Freire, à formação política, às disputas pela educação pública e à construção de subjetividades críticas na América Latina e no Caribe. Ao reunir essas produções em ordem cronológica, o quadro contribui para situar a Clasco como espaço de produção e circulação de conhecimentos comprometidos com a análise crítica das desigualdades sociais, das lutas populares e dos processos educativos emancipatórios.

QUADRO 8 - TEMAS ABORDADOS NOS BOLETINS DO GRUPO DE TRABALHO EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS³³

PERIODICIDADE	TEMAS
Junho/2020	Educação popular, crises e desafios do presente
Abril/2021	Disputas pela educação pública, organização popular y subjetividades críticas
Julho/2021	Paulo Freire: travessias de um pensamento vivo. Primeira parte
Julho/2021	Paulo Freire: travessias de um pensamento vivo. Segunda parte
Outubro/2021	Paulo Freire: imaginando e experimentando obras inéditas viáveis. PRIMERA PARTE
Outubro/2021	Paulo Freire: imaginando e experimentando obras inéditas viáveis. SEGUNDA PARTE
Dezembro/2021	Paulo Freire e os Marxismos. Primeira parte
Setembro/2022	Educação Política, Educação Popular e Pedagogias Críticas na América Latina e no Caribe
Junho 2023	A Educação Política como Problema Estratégico do Presente. Reflexões da 9ª Conferência da CLACSO
Agosto 2023	Tensões e Possibilidades da Educação Popular e das Pedagogias Críticas no Cenário Latino-Americano Atual

³⁰ Boletim sobre Educação Popular e Pedagogias Críticas na América Latina e no Caribe (tradução nossa).

³¹ Processos e metodologias participativas (tradução nossa).

³² Legados e perspectivas do marxismo (tradução nossa).

³³ Tradução nossa, apêndice I.

Outubro de 2023	Disputas por Hegemonia e os Processos de Conformação de Subjetividades Políticas Contra-Hegemônicas
-----------------	---

FONTE: CLASCO (2023)
Organização: a autora (2023)

A análise do Quadro 09 evidencia que os boletins do Grupo de Trabalho *Educación Popular y Pedagogías Críticas* constituem um conjunto significativo de produções voltadas à compreensão das disputas educacionais, políticas e sociais na América Latina e no Caribe. Os temas sistematizados revelam a centralidade da educação popular como prática formativa vinculada à organização coletiva, à participação social e à construção de sujeitos críticos. Também demonstram a permanência do legado de Paulo Freire como referência teórica e política para pensar a educação como prática de liberdade, especialmente em contextos marcados por desigualdades, crises democráticas e processos de exclusão. Nesse sentido, os boletins contribuem para esta pesquisa ao ampliar a análise da educação rural para além dos documentos estatais, incorporando produções de caráter crítico que dialogam com movimentos sociais, coletivos comunitários, experiências universitárias e práticas educativas populares.

Assim, a CLACSO configura-se como um lugar documental estratégico para interpretar as confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana, pois articula produção acadêmica, compromisso social e reflexão crítica sobre os processos de transformação nos territórios.

2.7 LA VIA CAMPESINA (LVC) E COORDINADORA LATINOAMERICANA DE ORGANIZACIONES DEL CAMPO (CLOC) COMO BANCOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

A atuação da *La Via Campesina* (LVC) e da *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC) é central para a compreensão de propostas de educação rural crítica e emancipatória na América Latina. Ambas as organizações articulam a defesa de uma educação socialmente referenciada, vinculada à soberania alimentar, à agroecologia, aos direitos territoriais e à valorização dos saberes camponeses.

A LVC constitui um movimento internacional que reúne camponeses, pequenos agricultores, trabalhadores rurais e povos indígenas em defesa da soberania alimentar e dos direitos das comunidades rurais. No campo educacional, destaca-se a ênfase na educação agroecológica, orientada para a formação de sujeitos capazes de articular práticas sustentáveis, saberes tradicionais e organização política.

A CLOC, articulada aos princípios da LVC, reúne movimentos e organizações camponesas da América Latina e enfatiza a educação como dimensão estratégica da luta por direitos, justiça social e sustentabilidade. Seus programas formativos valorizam a formação de lideranças, a capacitação em práticas agroecológicas e a defesa de direitos humanos e territoriais, sempre em diálogo com as realidades locais.

Nessa direção, LVC e CLOC defendem uma educação rural participativa, crítica e emancipatória, em contraposição a modelos escolares que historicamente marginalizam as populações do campo. Ao reivindicarem espaços formativos nos quais os conhecimentos comunitários sejam reconhecidos e valorizados, essas organizações aproximam-se das pedagogias decoloniais e da educação popular, articulando educação, autonomia, empoderamento e transformação social.

Entre 2013 e 2022, os relatórios anuais da Via Campesina refletem um esforço contínuo de resistência às políticas neoliberais e ao avanço do agronegócio sobre os territórios camponeses, indígenas e de pescadores artesanais. A organização reafirma, ano após ano, que os pequenos agricultores produzem a maior parte dos alimentos do mundo, apesar da concentração de terras nas mãos de poucos.

A luta pela soberania alimentar, pela agroecologia e pela reforma agrária popular se consolidou como eixo central das ações, sempre denunciando o poder das corporações transnacionais que tentam capturar os espaços de governança alimentar global e enfraquecer a participação dos povos no debate sobre políticas públicas.

Os relatórios também destacam conquistas estratégicas, como o reconhecimento da soberania alimentar em instâncias da ONU, o fortalecimento do conceito de agroecologia como caminho para a justiça climática e a aprovação, em 2018, da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Camponeses e Outras Pessoas que trabalham em Áreas Rurais (UNDROP).

A partir daí, a *La Via Campesina* passou a mobilizar esforços para que os países adotassem e implementassem a declaração, com produção de materiais educativos, campanhas globais e articulações com organizações parceiras para pressionar conselhos e agências internacionais.

Os anos de 2020 e 2021 foram especialmente marcados pela pandemia de COVID-19, que expôs de maneira dramática as fragilidades do sistema alimentar industrial e a desigualdade global. Os relatórios enfatizam como os camponeses e trabalhadores rurais sofreram com o fechamento de mercados locais, a destruição de produtos e a falta de proteção sanitária, enquanto grandes corporações foram privilegiadas. Ao mesmo tempo, demonstraram a

resiliência dos sistemas agroecológicos locais, que sustentaram comunidades diante da crise. A Via Campesina denunciou a captura corporativa da Cúpula dos Sistemas Alimentares da ONU e organizou campanhas e contranarrativas para afirmar que não há futuro sem soberania alimentar.

Ademais os relatórios ressaltaram a força das mobilizações sociais em diferentes regiões, como a vitória histórica dos camponeses, indígenas contra leis de mercado injustas, e a intensificação das lutas por terra e territórios na América Latina. O movimento também se reorganizou institucionalmente, transferindo sua Secretaria Internacional para a França e renovando sua coordenação global. Em 2022, ao celebrar seu 30º aniversário, a Via Campesina destacou o acúmulo histórico de três décadas de resistência e construção coletiva, reafirmando o compromisso com a defesa dos direitos dos povos do campo frente à crise climática, à guerra, à fome e à violência estrutural do capitalismo.

Os relatórios da Via Campesina entre 2013 e 2022 evidenciam um percurso marcado pela denúncia do modelo agroindustrial, pela defesa da agroecologia, pela luta por reforma agrária e soberania alimentar e pela ampliação da incidência política em organismos multilaterais. Ao mesmo tempo, mostram como a organização articulou experiências locais e lutas regionais em escala global, reafirmando a educação e a formação política como dimensões constitutivas da resistência camponesa frente à crise climática, à fome, à guerra e à violência estrutural do capitalismo.

Barbosa e Rosset (2017; 2018) analisam a disputa territorial contemporânea entre as expressões do capital e os movimentos sociais vinculados à agricultura e ao campo, como a LVC e a CLOC. Os autores e autoras compreendem a agroecologia como projeto político de resistência, articulado a uma pedagogia camponesa agroecológica e a um paradigma epistêmico do campo, construído a partir do intercâmbio de experiências, da formação política e da integração latino-americana das lutas sociais.

Barbosa (2020; 2021) enfatiza o papel transformador da educação popular e camponesa na América Latina, especialmente no que se refere à construção do poder popular, à emancipação política e à recuperação de legados históricos silenciados. Seus estudos ressaltam a educação como ferramenta de resistência às opressões culturais, epistemológicas e territoriais, reafirmando a centralidade dos sujeitos do campo na produção de alternativas sociais e pedagógicas.

O conjunto dessas contribuições evidencia que a educação rural crítica, quando articulada à educação popular, à pedagogia decolonial e às lutas dos movimentos sociais, não se restringe à escolarização formal. Trata-se de um projeto formativo comprometido com a

valorização dos saberes locais, com a justiça social, com a soberania popular e com a transformação das condições de vida das comunidades rurais latino-americanas.

Além dos atos normativos, programas educacionais, materiais didáticos e produções acadêmicas dos países selecionados, foram analisados documentos produzidos por redes de pesquisa e movimentos sociais latino-americanos, entre eles a RIER, CLACSO, a CLOC e a LVC. A incorporação dessas fontes justifica-se por sua relevância na produção de conhecimentos, formulação de proposições político-pedagógicas e defesa dos direitos educacionais dos povos do campo na América Latina, permitindo identificar concepções de educação rural que extrapolam os marcos estatais e expressam projetos societários construídos a partir das organizações populares.

A análise das experiências de educação rural desenvolvidas em diferentes países da América Latina evidencia que a escola multisseriada não pode ser compreendida apenas como uma solução administrativa para contextos de baixa densidade populacional. Sua constituição histórica expressa as contradições presentes nos processos de desenvolvimento agrário, nas políticas educacionais e nas disputas em torno dos projetos de sociedade em curso no continente. Embora frequentemente associada à precariedade estrutural, à insuficiência de investimentos públicos e à reprodução das desigualdades sociais que marcam os territórios rurais, a multisseriação também revela potencialidades pedagógicas construídas a partir da cooperação, da valorização dos saberes territoriais, da articulação entre escola e comunidade e da organização coletiva dos sujeitos do campo.

As experiências interpretadas, particularmente na Colômbia, Argentina e Bolívia, demonstram que a organização multisseriada assume configurações distintas conforme as determinações históricas, políticas e culturais de cada país. Entretanto, observam-se convergências político-pedagógicas que se manifestam na busca por formas de escolarização capazes de responder às especificidades dos territórios rurais, reconhecendo a diversidade sociocultural dos sujeitos e tensionando modelos educacionais fundamentados em referências urbanocêntricas. Assim, a escola multisseriada constitui um espaço privilegiado para a compreensão das mediações entre políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico e projetos de desenvolvimento rural presentes na América Latina.

À luz dessas discussões, a seção seguinte dedica-se à análise documental das políticas, programas e orientações educacionais produzidos nos países investigados, buscando identificar as confluências político-pedagógicas que estruturam a educação rural latino-americana e identificar como essas determinações se materializam na organização das escolas multisseriadas.

3. EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS TEÓRICOS E REVISÃO DE LITERATURA

A função do leitor/ [...] Quando Lúcia Peláez era pequena, ler um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite o cotando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lúcia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lúcia, e ao longo do seu caminhar e é sempre acompanhada pelos ecos aquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não reconheceria mais, o livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela. (Galeano, 2023b, p. 20).

A compreensão da educação rural latino-americana demanda o reconhecimento de sua diversidade histórica, social, cultural e territorial, bem como das lutas empreendidas pelos povos do campo em defesa do direito à educação. Nesse âmbito, a produção de conhecimentos em redes de pesquisa e formação tem desempenhado papel relevante na ampliação dos debates sobre políticas educacionais, organização escolar, formação docente e movimentos sociais vinculados ao campo. As reflexões desenvolvidas nesta seção dialogam com esse conjunto de discussões e buscam situar a educação rural em uma perspectiva latino-americana, considerando suas aproximações, singularidades e desafios contemporâneos.

Logo, o aprofundamento das discussões apresentadas a seguir foi favorecido pela participação na disciplina “Educação Rural e Educação do Campo na América Latina”, ofertada pela Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais (REDE PECC-MS), no segundo semestre de 2024. A iniciativa, de caráter interinstitucional e internacional, reuniu programas de pós-graduação de diferentes universidades latino-americanas e brasileiras, entre elas a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Esse espaço formativo possibilitou o contato com produções teóricas, experiências e debates que ampliaram a compreensão das políticas, das práticas educativas e das múltiplas configurações assumidas pela educação rural e pela educação do campo no contexto latino-americano. Realizada em formato remoto e híbrido, a disciplina fortaleceu o debate acadêmico sobre movimentos sociais, educação do campo e educação rural, oferecendo uma perspectiva latino-americana sobre políticas públicas e experiências educativas no continente. Essa vivência ampliou o diálogo

teórico anteriormente iniciado e consolidou o interesse pela análise crítica das relações entre educação, território e justiça social.

A análise concentrou-se em países de ampla extensão territorial e com programas educacionais voltados à educação rural, especialmente em contextos de organização multisseriada. As reflexões produzidas permitiram reconhecer que políticas de formação docente que valorizam os saberes locais e as especificidades das comunidades rurais tendem a favorecer práticas pedagógicas mais democráticas e dialógicas.

Contudo, persistem desafios relacionados à participação efetiva de professores e comunidades camponesas na formulação de políticas e na produção de materiais didáticos contextualizados, o que reafirma que a formação continuada de professores que trabalham na área rural está profundamente vinculada às conjunturas políticas e às possibilidades de construção de uma educação emancipadora nos territórios do campo.

Essas vivências acadêmicas e investigativas consolidaram a compreensão de que a educação rural na América Latina não pode ser analisada isoladamente de seu contexto histórico, político e social, tampouco das lutas empreendidas por movimentos camponeses, indígenas e populares em defesa do direito à educação. A aproximação com essas discussões possibilitou amadurecer o olhar crítico sobre as políticas públicas e reconhecer a educação rural como campo de disputa de sentidos, no qual se confrontam projetos societários antagônicos: de um lado, o modelo hegemônico, centralizador e urbanocêntrico; de outro, perspectivas emancipatórias e territoriais vinculadas ao pensamento educacional crítico latino-americano. É a partir desse marco teórico e político que se estrutura a análise desenvolvida nesta tese.

A revisão de literatura desenvolvida nesta seção estrutura-se em quatro subseções articuladas, que buscam compreender os fundamentos históricos, conceituais, políticos e pedagógicos da educação rural na América Latina. Inicialmente, a subseção Educação Rural na América Latina: conceitos, debates e problematizações apresenta as principais concepções que permeiam o campo, discutindo as disputas em torno da educação rural, da educação do campo, da interculturalidade, da colonialidade e das múltiplas ruralidades latino-americanas.

Em seguida, Pensamento Educacional Crítico Latino-Americano e Educação Rural examina as contribuições de autores e autoras que constituem as bases teóricas desta investigação, evidenciando como a educação popular, a pedagogia crítica e as perspectivas decoloniais subsidiam a compreensão da educação como prática social comprometida com a emancipação humana. Na sequência, a subseção Referenciais Teóricos e Produção Acadêmica sobre Educação Rural na América Latina analisa a produção científica e os principais referenciais que vêm orientando as pesquisas na região, identificando tendências investigativas,

disputas epistemológicas, lacunas do conhecimento e confluências político-pedagógicas que fundamentam esta tese.

Por fim, *Práticas Pedagógicas na Educação Rural Latino-Americana* discute as formas de organização do trabalho pedagógico, a formação docente, os currículos, os materiais didáticos e as experiências educativas desenvolvidas nos territórios rurais, evidenciando tanto as potencialidades quanto as contradições que atravessam a construção de propostas pedagógicas contextualizadas. Em conjunto, essas discussões constituem o referencial analítico que sustenta a investigação e oferecem os fundamentos teórico-metodológicos para a análise documental desenvolvida nas seções subsequentes.

3.1 EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA: CONCEITOS, DEBATES E PROBLEMATIZAÇÕES

A educação rural na América Latina é um campo de tensões entre a reprodução de desigualdades históricas e a construção de projetos emancipatórios. Segundo Bordenave (1981), a educação rural foi historicamente subordinada aos interesses urbanos, oferecendo às populações camponesas apenas o mínimo necessário à adaptação social. Werle (2010; 2018), por sua vez, ressalta que a escola rural latino-americana, marcada pela precariedade, deve ser compreendida como espaço de disputa entre a lógica homogeneizadora do Estado e os projetos pedagógicos das comunidades do campo.

Nessa ótica, o território ultrapassa interpretações que o restringem a uma dimensão meramente geográfica, administrativa ou identitária. Conforme discutido por Souza (2009; 2026), o território deve ser compreendido como uma construção histórica produzida pelas relações sociais que organizam a vida coletiva, expressando as disputas em torno do trabalho, da propriedade, do poder e do controle dos recursos. Trata-se, portanto, de uma realidade dinâmica, marcada por conflitos, resistências e processos contraditórios de apropriação do espaço, nos quais se materializam as desigualdades e as lutas sociais. Essa compreensão evidencia que os processos educativos desenvolvidos nos espaços rurais não podem ser analisados de forma dissociada das relações territoriais que condicionam as formas de existência, produção e organização dos sujeitos do campo.

Ao situar o território como mediação fundamental das relações sociais, essa abordagem contribui para evidenciar a educação rural latino-americana como um processo inseparável das

disputas por terra, identidade, conhecimento e autonomia, constituindo um elemento central para a análise das confluências político-pedagógicas que orientam esta pesquisa.

Embora cada país apresente singularidades históricas e políticas, é possível identificar características comuns na educação rural de Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru apresentadas a seguir.

A formação inicial de docentes para a educação rural ainda se caracteriza pela limitada inserção de conteúdos relacionados às especificidades dos territórios do campo, à diversidade cultural e às pedagogias interculturais. Em muitos cursos de Pedagogia e licenciaturas, predominam referenciais orientados por uma lógica urbana de escolarização, o que restringe a compreensão das múltiplas realidades vivenciadas pelas populações rurais. Nessa direção, Caldart (2004) argumenta que a ausência de uma formação comprometida com os sujeitos do campo contribui para a manutenção de práticas urbanocêntricas, pouco sensíveis aos saberes, às culturas e às formas de organização social presentes nesses territórios.

Nos países analisados, há esforços de formação inicial contextualizada, embora com abrangência desigual. Programas específicos em universidades bolivianas e mexicanas buscam preparar professores para o trabalho em escolas multisseriadas, enquanto, na Colômbia, a inserção sistemática da realidade rural na formação inicial ainda se mostra insuficiente. No México, identificam-se iniciativas voltadas à formação docente para escolas interculturais e a licenciatura em *Educación Multigrado* (González Fraga; Gaona Vargas; Bolaños; Ponce Rodríguez, 2022); na Argentina, observam-se também experiências de formação continuada e cursos de especialização em educação rural. Ainda assim, a formação docente permanece como desafio estrutural, exigindo integração de conteúdos pedagógicos contextualizados e estratégias para lidar com turmas heterogêneas.

As diretrizes curriculares procuram articular a educação rural à interculturalidade. Peru e Bolívia desenvolvem currículos bilíngues para comunidades indígenas, enquanto Argentina e Colômbia ainda enfrentam desafios de implementação, devido à centralização e homogeneização dos conteúdos. O México organiza seu sistema com o currículo intercultural, material didático para as diversas variantes linguísticas.

Grande parte das escolas rurais funciona em regime multisseriado, no qual um único professor atende várias turmas simultaneamente. Essa realidade exige metodologias flexíveis e colaborativas, favorecendo atividades integradas. Werle (2010; 2018) observa que, embora a precariedade seja evidente, a multisseriação pode estimular práticas pedagógicas inovadoras e cooperativas. Na Argentina, por exemplo, há docentes itinerantes que trabalham de forma alternada em mais de uma escola (Bolaños, 2020). A organização do trabalho pedagógico em

contextos multisseriados demanda formação específica, planejamento adaptativo e apoio institucional contínuo.

O acesso a manuais didáticos contextualizados constitui um dos maiores desafios da educação rural latino-americana. Historicamente, os livros eram produzidos para contextos urbanos, desconsiderando a diversidade cultural, linguística e produtiva das comunidades rurais (Streck, 2010; 2019).

Em especial, nas escolas multisseriadas, presentes em grande parte das regiões rurais da América Latina, tais materiais possibilitam a adoção de metodologias pedagógicas mais integradas, interdisciplinares e flexíveis, que respondem às demandas e dinâmicas locais, em consonância com os princípios de uma pedagogia do diálogo e da problematização. Como defende Paulo Freire (2022), é por meio do reconhecimento dos saberes dos oprimidos e da construção coletiva do conhecimento que a educação se torna um ato político de libertação. Essa perspectiva é reafirmada por Caldart (2004), ao afirmar que a educação do campo deve partir dos sujeitos e dos territórios, articulando os processos pedagógicos com os projetos de vida das comunidades camponesas.

Entretanto, apesar dos avanços conquistados por políticas públicas e movimentos sociais que lutam por uma educação rural com justiça social e reconhecimento cultural, ainda persistem lacunas significativas na produção, cobertura e distribuição desses materiais em muitos países da região. Essa limitação compromete a efetividade das propostas pedagógicas voltadas à superação das desigualdades educacionais entre campo e cidade, e revela a permanência de uma lógica centralizadora e descontextualizada no planejamento educacional. Como aponta Orlando Fals Borda (1985), a produção e o uso do conhecimento precisam estar ancorados nas realidades e nas lutas populares, rompendo com os padrões coloniais e elitistas de ensino.

Nesse sentido, torna-se urgente reafirmar a necessidade de uma política de manuais didáticos que dialogue com os princípios de autonomia pedagógica, protagonismo comunitário e práxis transformadora, conforme articulado pelos pensadores críticos latino-americanos. A escola rural, nesse horizonte, não pode ser apenas um espaço de acesso ao conhecimento formal, mas sim um território de resistência cultural e reconstrução identitária.

Ademais, observa-se uma contradição estrutural que compromete ainda mais a efetividade da educação rural: mesmo quando os manuais didáticos contextualizados são produzidos e distribuídos, sua apropriação crítica e transformadora é frequentemente limitada pela ausência de uma formação docente específica e contínua, voltada às realidades do campo.

Em muitos países latino-americanos, os professores ainda são formados com base em paradigmas urbanos e generalistas, desconsiderando as particularidades socioterritoriais e

culturais das comunidades rurais. Essa lacuna formativa não é apenas técnica, mas epistemológica e política. Como já alertava Paulo Freire (1996), não se pode educar de forma libertadora sem formar educadores conscientes do seu papel político e social. Roseli Caldart (2012a; 2012b) reforça que a formação dos educadores do campo precisa estar enraizada nos processos históricos, nas práticas e nos modos de vida camponeses, sob risco de se converter em mera reprodução de um currículo que nega as identidades rurais. Assim, o investimento em uma formação docente crítica, comprometida com os territórios e suas lutas, é condição indispensável para que os manuais didáticos cumpram seu papel transformador no contexto da educação rural latino-americana.

O financiamento da educação rural é historicamente inferior ao da educação urbana, refletindo desigualdades estruturais (Streck, 2010; 2019). Alguns programas específicos buscam mitigar essas diferenças, como ações de alimentação escolar na Colômbia e investimentos em infraestrutura e formação docente na Bolívia e no México. A crítica a essa desigualdade já está presente em autores e autoras como Paulo Freire (2022), que denuncia a negação histórica do direito à educação como expressão de um sistema opressor; Orlando Fals Borda (1985), que defende políticas públicas construídas a partir do conhecimento popular; e Roseli Caldart (2004), que aponta a urgência de financiamento justo e de políticas que reconheçam os territórios e os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo.

As escolas rurais frequentemente apresentam déficits significativos em infraestrutura, tais como prédios inadequados, falta de saneamento, acesso limitado à energia elétrica e à internet, além de bibliotecas e laboratórios insuficientemente equipados. Em regiões isoladas do Peru e da Bolívia, os deslocamentos diários dos estudantes dificultam a permanência escolar, agravando a desigualdade educacional (Streck, 2010; 2019; Werle, 2010; 2018; Bordenave, 1981). A melhoria da infraestrutura escolar é, portanto, uma condição essencial para assegurar a permanência e a equidade na educação rural, possibilitando práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas.

A diversidade étnica e cultural é um traço marcante da educação rural latino-americana. Experiências bilíngues e interculturais na Bolívia, Peru e México mostram a importância de respeitar identidades e idiomas locais. A implementação, entretanto, enfrenta tensões entre políticas estatais uniformizadoras e demandas das comunidades (Quijano, 2005). Reconhecer e valorizar a diversidade de povos é central para a democratização do acesso, permanência e aprendizagem na educação rural.

A análise da educação rural na Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru revela um quadro marcado por profundas desigualdades históricas, expressas na precariedade das

condições de ensino, na centralização das decisões educacionais e na marginalização dos territórios rurais no planejamento estatal. Apesar desses desafios estruturais, observa-se, nas últimas décadas, avanços importantes na implementação de manuais didáticos contextualizados, na formação docente voltada às especificidades do campo e na construção de currículos interculturais que reconhecem e valorizam a diversidade cultural dos povos rurais, indígenas e tradicionais. No entanto, tais conquistas permanecem insuficientes frente à persistência de um financiamento desigual, à fragilidade da infraestrutura escolar e à descontinuidade de políticas de formação continuada. Tais fatores comprometem a efetivação de uma educação rural democrática e transformadora.

Diante disso, cabe ressaltar que a educação rural assume um papel estratégico não apenas na ampliação do direito à educação fortalecendo valores relacionados à convivência democrática, à sustentabilidade e à justiça social.

3.2 PENSAMENTO EDUCACIONAL CRÍTICO LATINO-AMERICANO E EDUCAÇÃO RURAL

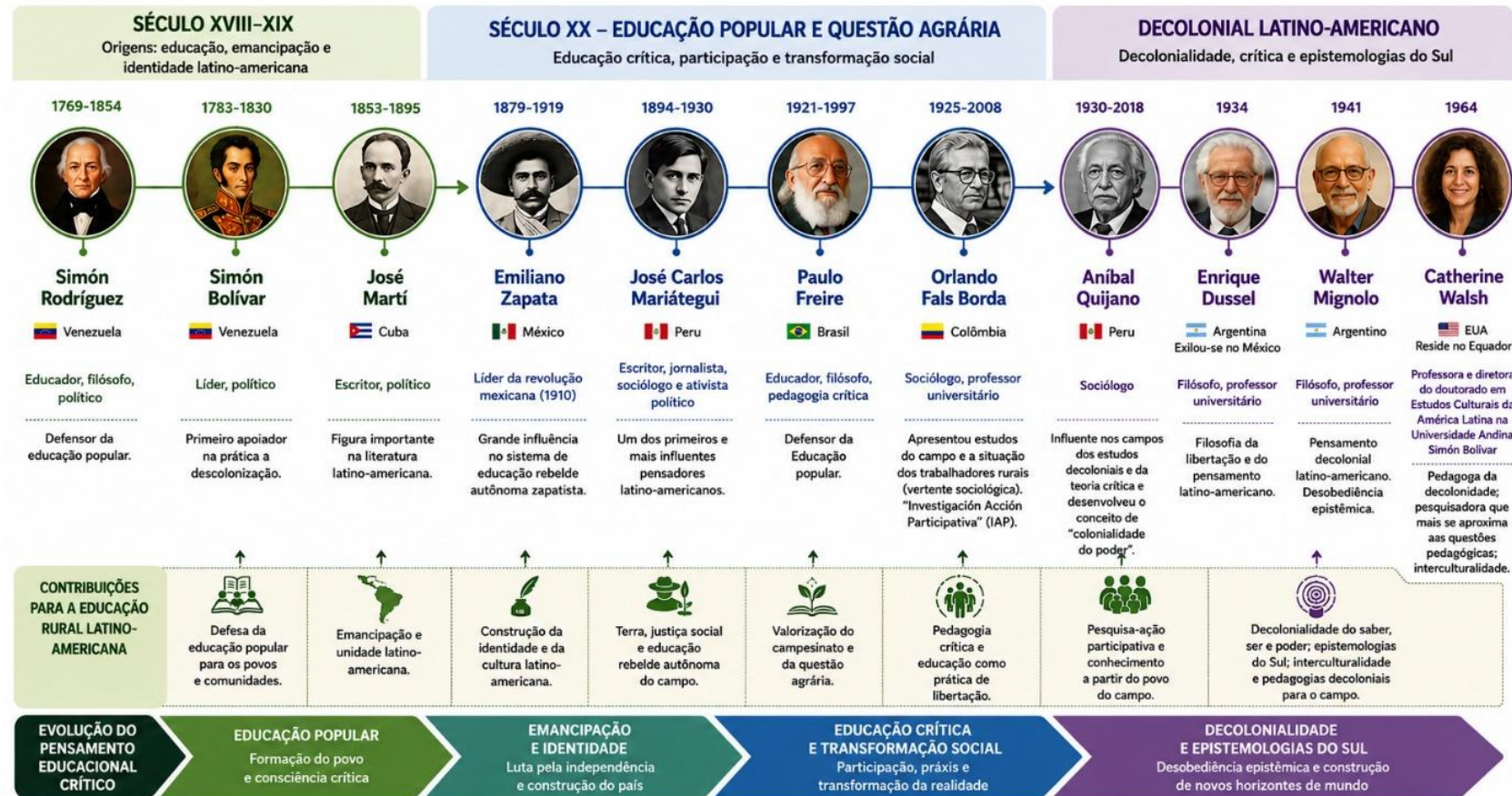
A América Latina é um território marcado por profundas formas de exploração e desigualdade, mas também por experiências pedagógicas originais, críticas e libertadoras. A educação popular constitui uma das tradições pedagógicas mais significativas produzidas na região, precisamente por se vincular à história, às experiências, à ancestralidade, às necessidades e aos modos de vida de seus povos.

A valorização de uma produção acadêmica feita por e para latino-americanos é relativamente recente, sobretudo quando se trata de problemáticas sociais, políticas e culturais próprias desse território. Ainda assim, intelectuais da região produziram, desde o final do século XIX, interpretações fundamentais sobre seus contextos socioeconômicos e políticos, abordando processos como a expansão do capitalismo, as diversas formas de servidão, a escravidão e a violência impostas aos povos originários e às populações de origem africana (Pinto, 2020).

A epistemologia ocidental sustentou o projeto político moderno dominante por meio de ações colonizadoras voltadas à validação e à universalização de valores europeus para diferentes povos e culturas. Nesse mesmo movimento, as ciências também contribuíram para legitimar o projeto ideológico moderno-colonial, assentado na pretensa objetividade dos fatos e na imposição de uma concepção única de verdade (Pinto, 2020).

As discussões apresentadas permitem destacar as contribuições de diferentes pensadores para a consolidação do pensamento educacional crítico latino-americano, conforme ilustrado na Figura 7.

FIGURA 7 - LINHA DO TEMPO DOS PENSADORES INFLUENTES NO PENSAMENTO EDUCACIONAL CRÍTICO LATINO-AMERICANO



FONTE: Autoria própria, elaborada com base em prompt inserido no ChatGPT (OpenAI, GPT-5.5) (2026)³⁴.

Nota: Fotografias e ilustrações de personalidades históricas obtidas em fontes públicas, organizadas e diagramadas pela autora.

³⁴ Prompt utilizado: "Crie uma linha do tempo em formato de infográfico acadêmico representando os principais pensadores do pensamento educacional crítico latino-americano, organizados cronologicamente em três períodos históricos, contendo fotografia ou ilustração, período de vida, país de origem, área de atuação, principais contribuições e síntese de sua influência na educação rural latino-americana, em composição gráfica adequada para publicação científica."

Os pensadores apresentados na figura acima contribuíram, em diferentes contextos históricos, para a formulação de perspectivas críticas sobre educação, emancipação, colonialidade, cultura e transformação social. Em comum, suas obras tensionam modelos hegemônicos de conhecimento e reafirmam a centralidade dos sujeitos latino-americanos na produção de alternativas pedagógicas, políticas e epistêmicas.

A educação popular na América Latina constitui uma tradição pedagógica forjada nas lutas sociais e nas experiências históricas dos povos da região. Ao articular conhecimentos ancestrais, cultura local e conscientização crítica, essa perspectiva busca não apenas ampliar o acesso à educação, mas também produzir transformação social, questionando estruturas coloniais e formas persistentes de subalternização.

Pinto (2020) destaca a importância da literatura como uma ferramenta para analisar os problemas sociais e as injustiças, especialmente aquelas enfrentadas pelos povos originários e de origem africana na América Latina. Essa literatura da resistência emerge como uma tentativa de resgatar aspectos silenciados do passado, muitas vezes esquecidos ou distorcidos pelas narrativas oficiais promovidas pelo poder político e econômico dominante.

Cabaluz Ducasse (2019) compreende a educação popular latino-americana como alternativa às formas estatais e hegemônicas de escolarização, destacando sua vinculação com a soberania popular, com a visibilidade histórica das classes populares e com práticas pedagógicas não autoritárias. Sua análise evidencia que a educação popular não se limita a uma metodologia, mas integra um projeto político de resistência, no qual a crítica ao patriarcado, ao colonialismo e às desigualdades estruturais ocupa lugar central.

Walsh (2013) contribui para o pensamento crítico latino-americano ao compreender a memória coletiva como prática decolonial e ao problematizar as tensões que atravessam a educação intercultural na região. Ao abordar temas como escolas bilíngues para povos indígenas, materiais didáticos alternativos e racismo estrutural, a autora reforça a necessidade de promover o diálogo entre saberes, reconhecendo raízes históricas e configurações contemporâneas na formulação de políticas públicas inclusivas.

A atuação dos movimentos sociais rurais na América Latina tem sido fundamental para a consolidação de práticas educativas emancipatórias, nas quais a educação é compreendida como um instrumento de transformação social e de fortalecimento da práxis política. Conforme destacam Santos e Barbosa (2022), os processos formativos impulsionados por esses movimentos têm promovido uma ampliação das perspectivas de inclusão e participação política dos sujeitos do campo, tensionando as estruturas tradicionais de poder e reivindicando uma educação comprometida com a justiça social e com os direitos coletivos. Essa dimensão política

da educação revela-se como elemento constitutivo das pedagogias críticas latino-americanas, que articulam o pensamento e a ação em torno da emancipação dos povos oprimidos.

Nessa direção, a práxis educativa torna-se um campo de disputa e de construção de novas racionalidades pedagógicas, orientadas pela experiência e pela organização coletiva dos movimentos sociais. Assim, a educação rural, quando vinculada às lutas populares, expressa não apenas uma demanda por acesso e permanência, mas a afirmação de um projeto político de sociedade que se contrapõe às lógicas hegemônicas de exclusão e subordinação (Santos; Barbosa, 2022).

Nesse conjunto de formulações, a educação aparece como instrumento de libertação e resistência, capaz de incidir sobre realidades sociais marcadas pela desigualdade. Paulo Freire (1996; 2022) e Orlando Fals Borda (1985) constituem referências centrais nesse debate, ao articularem conscientização, participação, mobilização e produção coletiva do conhecimento como dimensões fundamentais da transformação social.

A originalidade do pensamento pedagógico latino-americano reside justamente em sua vinculação com os processos históricos de opressão e resistência vividos na região. Nesse horizonte, a educação popular não é apenas uma tradição teórica, mas um movimento de educadores e educadoras comprometidos com a realidade, com a ancestralidade e com os projetos de vida dos povos latino-americanos.

Em Freire (1996; 2022), a educação assume caráter descolonizador ao propor a libertação das consciências e a mobilização dos sujeitos para o enfrentamento das estruturas assimétricas de poder. Seu pensamento volta-se para os oprimidos e enfatiza valorização, resistência e organização coletiva como dimensões constitutivas da educação popular.

Com Orlando Fals Borda, destacam-se a noção de sujeito sentipensante e a *Investigación Acción Participativa* (IAP), compreendida como articulação entre filosofia de vida, pesquisa científica e ação política. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento deve estar vinculada à transformação da realidade social e econômica e à construção do poder popular em benefício dos grupos historicamente excluídos.

Em conjunto, esses autores e autoras defendem uma educação sensível às realidades locais, comprometida com a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente sua condição histórica e de trabalhar coletivamente na transformação de suas comunidades.

A formação histórica da América Latina, especialmente em países como Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, revela elementos comuns que ajudam a discernir tanto suas aproximações quanto suas singularidades no campo educacional.

O processo de colonização ibérica constitui traço estruturante dessa formação histórica. A imposição da língua, da religião católica e de novas formas de organização econômica e social produziu sociedades profundamente hierarquizadas, marcadas pela expropriação de povos originários e pela subordinação de amplos setores populares. Assim,

Aquele Império rico tinha uma metrópole pobre, ainda que nela a ilusão de prosperidade levantasse bolhas cada vez mais inchadas: a Coroa abria frentes de guerra por todos os lados, enquanto a aristocracia se dedicava ao esbanjamento e se multiplicavam em solo espanhol os padres e os guerreiros, os nobres e os mendigos, ao mesmo e frenético tempo em que aumentavam os preços e as taxas de juro do dinheiro (Galeano, 2023a, p. 45).

A economia desses países organizou-se historicamente em torno da exploração de recursos naturais e da exportação de produtos primários, inserindo a região em uma lógica de dependência que consolidou sua posição periférica no capitalismo mundial (Furtado, 2007).

Outro elemento comum é a constituição de sociedades profundamente desiguais, sustentadas pela concentração da terra, pela escravidão africana e pela exploração indígena. Como argumenta Quijano (2005), a colonialidade do poder articulou raça e trabalho como fundamentos de uma ordem social excludente cujos efeitos ainda persistem.

Os processos de independência, ocorridos ao longo do século XIX, também constituem referência comum na região. Embora tenham representado ruptura com a dominação colonial, não implicaram transformações sociais profundas, uma vez que as elites crioulas mantiveram o poder político e econômico (Ribeiro, 1995).

Barbosa (2020) analisa o lugar histórico que a noção de poder popular ocupa no pensamento pedagógico e na práxis educativa e política dos movimentos sociais da América Latina, especialmente na transição do século XX para o XXI. A autora destaca que a história do pensamento pedagógico latino-americano é também a história das lutas travadas pelos povos da região pela sua libertação, desde os movimentos contra os regimes monárquicos e escravistas herdados do colonialismo europeu nos séculos XVIII e XIX, passando pelo enfrentamento das ditaduras militares do século XX, até as resistências contemporâneas frente ao imperialismo, às políticas neoliberais e às forças neofascistas que emergem na virada do século XXI.

Nessa trajetória, a educação é compreendida como práxis e essência da formação humana emancipadora, constituindo elemento central dos processos revolucionários latino-americanos. Conforme enfatiza Barbosa (2020), todo processo de transformação social na América Latina foi também um processo educativo, no qual a educação do povo se tornou tarefa fundamental para a construção de uma América Latina livre. O debate político-pedagógico sobre a educação assume, assim, um papel estratégico na afirmação e no fortalecimento do

poder popular, entendido como a capacidade de decidir, participar e construir coletivamente um projeto político de caráter socialista e democrático, enraizado nas classes populares.

A constituição do poder popular como categoria do pensamento pedagógico latino-americano emerge, sobretudo, da prática educativa e política dos movimentos do campo popular. Durante a transição do século XX para o XXI, esses movimentos recuperam o legado histórico do poder popular e o articulam à formulação de projetos educativos concretos, nos quais a educação é reconhecida como ferramenta fundamental para a reconfiguração conceitual, das estratégias e das táticas políticas. Sob essa ótica, González Terreros (2000, p. 54) destaca que “os movimentos sociais latino-americanos vêm construindo práticas educativas que rompem com a lógica hegemônica e afirmam processos formativos enraizados nos territórios e nas lutas coletivas”, reforçando que a educação rural se estrutura como um campo de disputa e construção de alternativas contra hegemônicas. Esses processos expressam a disputa hegemônica e a crítica à conjuntura geopolítica e econômica que marca o fim do século XX em cada país da região (Barbosa, 2020).

O pensamento pedagógico latino-americano, ao vincular educação e poder popular, afirma-se como um projeto de emancipação que se constrói na articulação entre teoria e prática, cultura e política, conhecimento e ação social. A educação, concebida nesse horizonte, torna-se instrumento de libertação e afirmação do sujeito histórico latino-americano, reafirmando a centralidade da escola, dos movimentos sociais e das práticas educativas na construção de uma sociedade mais justa, autônoma e solidária.

Cabe dizer que o século XX foi marcado por instabilidade política, golpes militares e regimes autoritários, comuns em toda a região. Essas experiências interromperam processos democráticos e reprimiram movimentos populares, o que reflete a fragilidade das instituições nacionais diante das disputas internas e da ingerência externa, sobretudo dos Estados Unidos.

Importa ressaltar que a riqueza cultural e a resistência popular. Apesar da violência da colonização e das ditaduras, os povos latino-americanos preservaram tradições indígenas, afrodescendentes e camponesas, ressignificando sua identidade cultural. Segundo Galeano (2023a, p. 73), “Estas sociedades deixaram numerosos testemunhos de sua grandeza, apesar de todo o longo o tempo da devastação: monumentos religiosos que nada devem às pirâmides egípcias; eficazes inventos técnicos para enfrentar as secas; objetos de arte que revelam um invicto talento”.

Assim, Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru compartilham trajetórias marcadas pela colonização, pela dependência econômica, pela desigualdade social, pela instabilidade política e pela resistência cultural. Essas determinações ajudam a discernir por que a educação

rural latino-americana se constitui como campo de disputa entre projetos de subordinação e projetos de emancipação.

As reflexões desenvolvidas nesta subseção indicam que a educação rural latino-americana não pode ser compreendida de forma dissociada das condições históricas que marcaram a constituição da região. A permanência de desigualdades estruturais, as disputas em torno da terra, dos territórios e dos projetos de desenvolvimento, assim como os processos de resistência protagonizados pelos povos do campo, constituem elementos que atravessam as políticas educacionais e as diferentes concepções de educação rural. Nesse contexto, torna-se necessário avançar para o exame dos referenciais teóricos e da produção acadêmica que vêm interpretando essas múltiplas determinações, buscando compreender como o pensamento educacional crítico latino-americano tem contribuído para problematizar os limites das perspectivas hegemônicas e para afirmar propostas político-pedagógicas comprometidas com a emancipação, a valorização dos sujeitos do campo e a transformação social. É nesse horizonte analítico que se insere a subseção seguinte.

3.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS E PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA

A produção acadêmica sobre educação rural na América Latina tem se ampliado significativamente nas últimas décadas, acompanhando os processos de transformação social, política e educacional que marcam os territórios rurais da região. Embora desenvolvidas em contextos nacionais distintos, as pesquisas revelam importantes confluências político-pedagógicas, expressas na defesa da educação como direito social, na valorização dos sujeitos do campo, na crítica às desigualdades historicamente produzidas pela colonialidade e na busca por projetos educativos comprometidos com a justiça social e a emancipação humana.

Nesse cenário, a educação rural constitui um campo plural de investigação, atravessado por diferentes concepções teóricas e metodológicas que dialogam com temas como políticas educacionais, movimentos sociais, formação docente, educação popular, interculturalidade e pedagogias decoloniais. Mais do que analisar processos de escolarização em espaços rurais, a produção acadêmica latino-americana evidencia disputas em torno dos sentidos da educação, do desenvolvimento e dos projetos societários destinados aos povos do campo.

As coletâneas organizadas por Werle (2010; 2018) ilustram essa diversidade ao reunir estudos documentais que evidenciam a multiplicidade étnica, cultural e pedagógica presente

nas propostas educacionais desenvolvidas em diferentes países da América Latina. A formação docente, o cotidiano escolar, as práticas comunitárias e os desafios da gestão educacional aparecem como dimensões recorrentes, indicando preocupações compartilhadas na construção de uma educação contextualizada e socialmente referenciada.

Menezes Neto (2016) traz para o debate os movimentos sociais do campo e suas relações com a educação, o trabalho e a terra, com uma análise específica sobre o Movimento Sem Terra (MST) e o Zapatismo. Ao tratar das lutas sociais, Menezes Neto também aborda a compreensão dos meios de produção, oferecendo uma análise aprofundada sobre o campo, a natureza e o ser humano.

A pedagogia decolonial mantém relação estreita com a educação rural porque ambas questionam estruturas de poder e de conhecimento produzidas pela colonialidade e pela modernidade ocidental. No contexto rural, isso implica reconhecer e valorizar saberes locais, experiências culturais e processos históricos das comunidades, deslocando o currículo de uma lógica homogênea para uma perspectiva situada e socialmente referenciada.

Nessa perspectiva, currículos, materiais didáticos e processos formativos precisam dialogar com os modos de vida e com os desafios cotidianos das populações rurais. Ao promover uma educação significativa para os estudantes do campo, a pedagogia decolonial contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para a construção de trajetórias coletivas de desenvolvimento e autonomia.

A tese de Franco (2018) enfatiza que o conhecimento deve ser gerado a partir da realidade das desigualdades e do reconhecimento das diversidades. Além disso, a educação deve ser concebida para atender às demandas dos sujeitos do campo, e seu planejamento político-pedagógico deve funcionar como um documento orientador da prática pedagógica, levando em consideração as particularidades, sendo ainda fortemente vinculado aos órgãos governamentais. Outro ponto relevante que o currículo deve considerar são as turmas multisseriadas na formulação de políticas e práticas que incluam e legitimem as diferenças. Essas diferenças estão presentes em espaços localizados no campo e no grupo de alunos com diversas variações de série, sexo, idade, interesses, conhecimentos e níveis de aproveitamento. Nesse sentido, é necessário desenvolver um currículo que atenda aos interesses da comunidade pois os alunos precisam ter acesso à cultura popular, à economia política e ao mercado de trabalho (Franco, 2018).

Nesse contexto, a perspectiva de Franco (2018) evidencia que a organização curricular e o planejamento político-pedagógico das escolas rurais somente adquirem sentido quando fundamentados nas especificidades dos territórios e das populações do campo, reconhecendo a

heterogeneidade como elemento constitutivo da prática educativa. Essa compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Mota Neto (2016; 2019) e Streck (2010; 2019), ao defender que a educação deve partir das experiências concretas dos sujeitos e valorizar os saberes historicamente produzidos pelas comunidades. Desse modo, o currículo deixa de ser entendido como um instrumento prescritivo e passa a constituir-se como espaço de construção coletiva do conhecimento, de valorização das identidades e de fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana e a transformação social.

Mota Neto (2016; 2019) e Streck (2010; 2019) reforçam esse debate ao evidenciar a importância da educação popular e da pedagogia decolonial na luta contra diferentes formas de opressão na América Latina. Suas reflexões destacam o caráter histórico da educação popular como movimento de resistência, afirmação de saberes subalternizados e construção de alternativas emancipatórias frente à modernidade/colonialidade.

As pesquisas até aqui discutidas permitem identificar um conjunto de aproximações que atravessam a produção acadêmica latino-americana: a centralidade dos sujeitos do campo nos processos educativos, a valorização dos saberes locais, a crítica às desigualdades estruturais e o reconhecimento da educação como prática de transformação social. É nesse horizonte que se inserem as reflexões de Galván Mora (2020), ao analisar os cenários e tendências da investigação em educação rural na região.

A produção acadêmica sobre a educação rural na América Latina tem evidenciado a necessidade de revisão crítica dos referenciais que historicamente orientaram as políticas e práticas educacionais destinadas às populações do campo. Nesse contexto, Galván Mora (2020) analisa os cenários, tendências e horizontes da investigação em educação rural na região, destacando que grande parte das propostas educacionais ainda é formulada a partir da dicotomia rural-urbano, tomando como parâmetro modelos construídos para contextos urbanos. Tal perspectiva tende a invisibilizar a diversidade de realidades, culturas e modos de vida existentes nos territórios rurais latino-americanos.

Os resultados apresentados pela autora indicam que a compreensão da ruralidade requer o reconhecimento de sua heterogeneidade social, econômica, cultural e territorial. A luz dessas considerações, Galván Mora (2020) defende a pluralidade como categoria central para a reflexão sobre a melhoria, a continuidade e as transformações necessárias à educação rural. A autora argumenta que a pesquisa acadêmica deve avançar para além de concepções homogêneas do espaço rural, incorporando abordagens que valorizem as especificidades locais e os saberes produzidos pelas comunidades do campo.

Outro aspecto relevante identificado no estudo refere-se aos impactos das desigualdades estruturais sobre o acesso e a permanência na educação. A crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19 evidenciou limitações históricas relacionadas à infraestrutura tecnológica e à conectividade nas áreas rurais. Embora a educação mediada por tecnologias digitais tenha sido adotada como estratégia emergencial em diversos países latino-americanos, Mora (2020) ressalta que essa alternativa não garantiu, de forma efetiva, o direito à educação das populações rurais. Pelo contrário, em muitos casos, contribuiu para ampliar as desigualdades educacionais já existentes, uma vez que grande parcela dos estudantes do campo não possuía acesso adequado à internet ou aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar as atividades remotas.

A autora também chama atenção para a necessidade de ampliar os horizontes teóricos e metodológicos das pesquisas em educação rural. Segundo Galván Mora (2020), a escola rural deve ser compreendida não apenas em sua dimensão local, mas também em sua inserção nos desafios globais contemporâneos. Nessa perspectiva, a instituição escolar assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de articular conhecimentos locais e universais, fortalecendo valores relacionados à convivência democrática, à sustentabilidade, à justiça social e à construção de uma cidadania.

Ao discutir os desafios futuros da educação rural latino-americana, Galván Mora (2020) destaca que a recessão econômica decorrente da pandemia tende a aprofundar as desigualdades que historicamente afetam as populações rurais. A autora questiona se a educação das populações do campo será efetivamente tratada como prioridade pelos governos e ressalta a necessidade de imaginação política e pedagógica para a construção de alternativas capazes de enfrentar os novos cenários de exclusão social e educacional.

Conclui-se, a partir das reflexões desenvolvidas por Galván Mora (2020), que o fortalecimento da educação rural na América Latina depende do reconhecimento da diversidade dos territórios rurais e da formulação de políticas públicas comprometidas com a equidade educacional. A autora defende uma perspectiva de investigação global e humanista, capaz de situar a escola rural no contexto das transformações contemporâneas sem perder de vista suas raízes históricas e culturais. Apesar dos desafios impostos pelas crises sanitárias, econômicas e sociais, a pesquisa em educação rural apresenta perspectivas promissoras, sustentadas pela expectativa de que novas formas de organização escolar possam emergir em consonância com as demandas e potencialidades dos povos do campo.

As análises de Galván Mora (2020) explicitam que a educação rural latino-americana se encontra diante do desafio de articular respostas locais a problemas globais, sem perder de

vista a diversidade dos territórios e das culturas rurais. Essa compreensão dialoga diretamente com as reflexões de Juárez Bolaños (2020), que amplia o debate ao situar a educação rural ibero-americana como espaço de construção de alternativas pedagógicas e políticas frente aos modelos educacionais hegemonicamente urbanocêntricos.

Segundo Diego Juárez Bolaños (2020), a educação rural na iberoamérica constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento de propostas pedagógicas alternativas, comunitárias e socialmente comprometidas, articuladas a projetos políticos e epistemológicos voltados para a transformação das estruturas históricas de dominação. O autor problematiza as concepções urbanocêntricas que frequentemente classificam a educação rural como uma modalidade de menor qualidade, defendendo que as experiências educativas construídas nos territórios rurais oferecem importantes contribuições para a renovação das práticas pedagógicas em contextos urbanos.

Um dos resultados mais significativos apresentados por Juárez Bolaños (2020) refere-se ao caráter eminentemente público da educação rural nos países ibero-americanos. Mesmo em contextos marcados por políticas de privatização educacional, como no Chile, as escolas rurais permanecem predominantemente financiadas pelo Estado, evidenciando seu papel estratégico na garantia do direito à educação para populações historicamente marginalizadas. O autor também destaca a relevância das iniciativas de articulação acadêmica e institucional, materializadas em redes de pesquisa e cooperação, como a Rede de Universidades Chilenas para a Educação Rural (RUCHER), a RIER e a Rede Ibero-Americana de Pesquisadores em Estudos da Educação em Territórios Rurais (RIBETER), que têm contribuído para o fortalecimento da produção científica, da avaliação de políticas públicas e da formulação de propostas educacionais voltadas aos territórios rurais.

Outro aspecto central da análise é a crítica às políticas de fechamento e nucleação das escolas rurais, observadas em países como Brasil, México, Chile e Colômbia. Conforme argumenta Bolaños (2020), essas políticas tendem a ser implementadas de forma autoritária, desconsiderando a participação das comunidades locais e fundamentando-se em argumentos econômicos e em pressupostos não comprovados sobre a suposta superioridade das escolas urbanas. O autor ressalta que tais medidas ignoram os impactos sociais, culturais e educativos decorrentes da desarticulação das comunidades rurais e da perda de instituições fundamentais para a vida local.

A pesquisa mostra ainda que muitos programas governamentais destinados à educação rural compartilham características semelhantes: apresentam visão de curto prazo, são formulados de maneira centralizada, contam com recursos insuficientes e adotam uma

perspectiva compensatória que concebe a educação rural como deficiente em relação à urbana. Em contrapartida, os estudos analisados demonstram que as escolas rurais desempenham funções que ultrapassam a dimensão escolar, constituindo-se como espaços de socialização, fortalecimento comunitário, preservação cultural e promoção do desenvolvimento local.

Sendo assim, a produção acadêmica contemporânea sobre educação rural tem contribuído para desconstruir visões deficitárias historicamente atribuídas aos contextos rurais. Ao reconhecer a riqueza das experiências pedagógicas desenvolvidas nesses territórios, os estudos apontam para a necessidade de formulação de políticas educacionais participativas, contextualizadas e comprometidas com a valorização das comunidades rurais. Assim, a educação rural emerge não como uma modalidade secundária, mas como um campo estratégico de produção de conhecimentos, práticas educativas inovadoras e resistência às desigualdades sociais (Bolaños, 2020).

A reflexão de Bolaños (2020) contribui para situar a educação rural latino-americana como campo de produção de conhecimentos e de práticas pedagógicas que tensionam as leituras deficitárias historicamente atribuídas aos territórios rurais. Essa compreensão dialoga diretamente com o levantamento realizado por Santos, Matias e Brito (2026), na medida em que ambos os estudos evidenciam a necessidade de reconhecer a educação rural e a educação do campo como objetos de investigação científica atravessados por disputas conceituais, políticas e territoriais. Assim, enquanto Bolaños (2020) enfatiza a potência pedagógica das experiências educativas rurais, Santos, Matias e Brito (2026) ampliam essa discussão ao mapear a presença, os limites e a distribuição desigual da produção acadêmica sobre o tema na América Latina.

Em estudo recente, Santos, Matias e Brito (2026) realizaram um amplo levantamento bibliográfico em periódicos latino-americanos e em bancos de teses e dissertações de universidades públicas brasileiras, com o objetivo de analisar os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo no contexto latino-americano.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora existam publicações sobre a temática em diversos países da América Latina, a produção científica ainda se apresenta de forma desigual e relativamente incipiente em grande parte da região. Foram catalogados 277 artigos em periódicos de dezenove países latino-americanos, demonstrando que o debate sobre a educação dos povos do campo vem ganhando espaço, sobretudo em países como Chile, Costa Rica, Colômbia, Brasil, Argentina e Peru, que concentram maior volume de publicações (Santos; Matias; Brito, 2026).

Entre os temas mais recorrentes identificados nas produções acadêmicas destacam-se a formação de professores, as práticas pedagógicas, os projetos educativos voltados às populações rurais, a organização do trabalho pedagógico, os direitos educacionais dos povos do campo, a participação das comunidades escolares e os processos de construção curricular. Segundo as autoras, essas temáticas revelam uma preocupação crescente com a construção de modelos educacionais que dialoguem com as especificidades socioculturais dos territórios rurais e com as demandas históricas dos sujeitos do campo (Santos; Matias; Brito, 2026).

No caso brasileiro, a pesquisa identificou expressiva ampliação das investigações acadêmicas sobre Educação do Campo. Entre 2013 e 2023 foram localizadas 1.601 pesquisas, sendo 1.273 dissertações de mestrado e 328 teses de doutorado. Os estudos concentram-se principalmente em sete eixos temáticos: formação docente, práticas pedagógicas, trabalho docente, narrativas e enfrentamentos na Educação do Campo, acesso e permanência na educação superior, fechamento de escolas do campo e concepções teóricas e legais da modalidade (Santos; Matias; Brito, 2026).

Entretanto, as autoras também identificaram importantes lacunas na produção científica. Embora haja significativo número de pesquisas sobre agricultores familiares, assentados da reforma agrária e comunidades quilombolas, grupos como pescadores artesanais, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras e parte dos povos indígenas permanecem pouco representados nas investigações acadêmicas. Tal invisibilização indicia desafios ainda presentes na construção de um conhecimento científico que contemple a diversidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas (Santos; Matias; Brito, 2026).

Outro aspecto relevante apontado pelo estudo refere-se às diferenças conceituais existentes entre Educação Rural e Educação do Campo. Enquanto no Brasil a Educação do Campo consolidou-se como um projeto político-pedagógico vinculado às lutas dos movimentos sociais e à valorização dos saberes camponeses, em outros países latino-americanos prevalece a denominação Educação Rural, que pode assumir tantas perspectivas hegemônicas, alinhadas aos interesses do capital, quanto perspectivas contra hegemônicas, comprometidas com os projetos emancipatórios dos povos do campo (Santos; Matias; Brito, 2026).

Portanto a produção acadêmica latino-americana revela a educação rural como um campo de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas. Apesar do crescimento das pesquisas e da ampliação dos debates sobre os direitos educacionais das populações rurais, persistem desigualdades na produção do conhecimento e na visibilidade concedida a determinados grupos sociais. Nesse contexto, as autoras defendem que a educação, seja concebida como Educação Rural ou Educação do Campo, permanece vinculada às lutas sociais

e à construção de projetos educativos comprometidos com a emancipação humana, a justiça social e a valorização das identidades e territorialidades dos povos do campo latino-americano (Santos; Matias; Brito, 2026).

A revisão da produção acadêmica demonstra que a educação rural na América Latina não constitui um campo homogêneo, mas um espaço de disputas teóricas, políticas e pedagógicas marcado pela diversidade de contextos e sujeitos. Ainda assim, é possível identificar importantes confluências político-pedagógicas que atravessam as investigações analisadas. Entre elas, destacam-se a defesa da educação como direito humano fundamental, a valorização dos saberes e das territorialidades dos povos do campo, a crítica às perspectivas urbanocêntricas e colonialistas, o reconhecimento do papel dos movimentos sociais na formulação de projetos educativos e a busca por práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação social.

As contribuições de Werle (2010; 2018), Menezes Neto (2016), Mota Neto (2016; 2019), Streck (2010; 2019), Galván Mora (2020), Bolaños (2023) e Santos, Matias e Brito (2026) demonstram que, apesar das especificidades nacionais, a educação rural latino-americana compartilha desafios históricos relacionados às desigualdades sociais, à invisibilização dos sujeitos rurais e à persistência de políticas educacionais concebidas a partir de referenciais urbanos. Ao mesmo tempo, revelam a emergência de propostas político-pedagógicas que afirmam a diversidade cultural, fortalecem os vínculos comunitários e reconhecem os territórios rurais como espaços de produção de conhecimentos, identidades e projetos de futuro.

A análise da produção acadêmica permite identificar que a educação rural na América Latina se consolidou, nas últimas décadas, como um campo de investigação marcado por disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas que refletem as contradições presentes nos processos de desenvolvimento da região. Longe de constituir um conjunto homogêneo de pesquisas, os estudos analisados evidenciam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que, embora apresentem especificidades, convergem na crítica às desigualdades historicamente produzidas nos territórios rurais e na defesa da educação como direito social e instrumento de transformação das condições de vida dos povos do campo.

Observa-se que uma primeira tendência presente na produção acadêmica latino-americana consiste na crítica aos modelos educacionais urbanocêntricos que historicamente orientaram as políticas públicas destinadas às populações rurais. As pesquisas apontam que a escola rural foi frequentemente concebida como espaço de adaptação dos sujeitos do campo aos padrões culturais, econômicos e sociais urbanos, desconsiderando as particularidades

territoriais, produtivas e culturais que caracterizam as ruralidades latino-americanas. Em contraposição a essa lógica, os estudos defendem propostas educativas contextualizadas, vinculadas às realidades locais e comprometidas com a valorização dos saberes produzidos pelas comunidades.

Uma segunda tendência refere-se à centralidade atribuída aos sujeitos coletivos na construção dos processos educativos. Movimentos sociais, organizações camponesas, comunidades indígenas e populações tradicionais aparecem como protagonistas na formulação de experiências pedagógicas que articulam educação, território, trabalho, cultura e participação política. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, ao reconhecer que o conhecimento não se limita aos espaços institucionais de escolarização, mas é produzido também nas práticas sociais e nos processos organizativos desenvolvidos pelos sujeitos históricos em seus territórios.

A produção acadêmica também sinaliza crescente aproximação entre educação rural, educação popular e pedagogias decoloniais. Os estudos analisados convergem na defesa de processos educativos capazes de questionar relações históricas de dominação produzidas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Nesse contexto, a valorização das identidades culturais, das línguas, dos conhecimentos tradicionais e das formas comunitárias de organização emerge como dimensão constitutiva de propostas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana e com a justiça social.

Sob o enfoque do Materialismo Histórico-Dialético, tais produções revelam que a educação rural latino-americana se desenvolve em meio a contradições permanentes entre projetos societários distintos. De um lado, identificam-se políticas educacionais orientadas por princípios de racionalização administrativa, padronização curricular e adequação da formação humana às exigências do desenvolvimento econômico. De outro, emergem propostas construídas a partir das lutas sociais, da defesa dos territórios e do reconhecimento das múltiplas ruralidades existentes na América Latina. Essa tensão expressa a própria dinâmica histórica do campo latino-americano, marcado simultaneamente pela expansão das relações capitalistas e pela resistência de sujeitos coletivos que reivindicam outros projetos de sociedade e de educação.

A análise da literatura permite ainda identificar importantes confluências político-pedagógicas que atravessam a produção acadêmica da região. Entre elas destacam-se: a valorização dos territórios como espaços de produção da vida social; o reconhecimento da diversidade cultural e das múltiplas ruralidades; a defesa da participação comunitária nos processos educativos; a necessidade de formação docente específica para os contextos rurais; a

construção de currículos contextualizados; e a compreensão da educação como prática social vinculada aos processos de emancipação humana. Essas aproximações evidenciam a existência de fundamentos comuns que ultrapassam as especificidades nacionais e contribuem para a constituição de um pensamento educacional crítico latino-americano voltado à educação rural.

Entretanto, a revisão da produção acadêmica também revela lacunas relevantes. Observa-se predominância de estudos voltados a contextos nacionais específicos, sendo ainda reduzidas as investigações que buscam analisar comparativamente diferentes países latino-americanos a partir de categorias comuns. Do mesmo modo, verifica-se escassez de pesquisas que articulem, de forma integrada, políticas educacionais, formação docente, organização do trabalho pedagógico e escola multisseriada como dimensões constitutivas das experiências de educação rural na região. É nesse espaço analítico que se insere a presente tese, cuja contribuição consiste em compreender as confluências político-pedagógicas presentes na educação rural latino-americana por meio da análise documental de referenciais normativos e pedagógicos produzidos em distintos contextos nacionais.

Assim, mais do que identificar semelhanças entre experiências educacionais, busca-se desvelar as mediações históricas, políticas e pedagógicas que possibilitam a emergência de princípios compartilhados na organização da educação rural latino-americana, evidenciando tanto os elementos convergentes quanto as tensões e particularidades que atravessam os diferentes contextos investigados. Dessa forma, a produção acadêmica analisada sustenta a compreensão de que a educação rural na América Latina deve ser entendida como um campo estratégico de resistência, criação e transformação social, no qual convergem diferentes concepções teóricas e experiências educativas comprometidas com a construção de sociedades mais democráticas, plurais e socialmente justas. Essa perspectiva constitui um dos principais elementos de confluência político-pedagógica que fundamentam a presente investigação.

As confluências político-pedagógicas identificadas na produção acadêmica latino-americana não permanecem circunscritas ao campo das formulações teóricas; elas se expressam, ainda que de formas distintas e atravessadas por múltiplas contradições, nas práticas educativas desenvolvidas nos territórios rurais. É nesse movimento entre teoria e prática que a educação rural revela seu caráter histórico e social, materializando concepções de formação humana, de currículo, de trabalho pedagógico e de relação entre escola, comunidade e território.

Assim, compreender como esses princípios se concretizam no cotidiano das experiências educativas torna-se fundamental para evidenciar tanto as potencialidades quanto os limites das propostas construídas na região. Nessa perspectiva, a subseção seguinte dedica-se à análise das práticas pedagógicas na educação rural latino-americana, buscando explicitar

como os referenciais discutidos até aqui se traduzem em formas de organização do trabalho pedagógico comprometidas com os desafios e as especificidades dos povos do campo.

3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS³⁵ NA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA

A compreensão das confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana exige ultrapassar a análise dos marcos normativos e das diretrizes institucionais para examinar os processos concretos pelos quais essas orientações se materializam nas práticas educativas. É no cotidiano das escolas multisseriadas, na organização do trabalho pedagógico, na formação dos professores e nas formas de atendimento às populações do campo que os princípios presentes nas políticas educacionais assumem configurações específicas, revelando tanto aproximações entre os diferentes países quanto tensões decorrentes de suas distintas trajetórias históricas, sociais e políticas. Desse modo, esta seção analisa as mediações que articulam políticas, sujeitos e práticas pedagógicas, buscando identificar como se estruturam as respostas construídas pelos sistemas educacionais latino-americanos diante dos desafios impostos pelas ruralidades.

Embora Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru apresentem diferentes modelos de organização da educação rural, a análise documental evidencia a existência de um conjunto de elementos convergentes que atravessa essas experiências. Entre eles destacam-se a valorização dos territórios como espaços educativos, a defesa de currículos contextualizados, a produção de materiais didáticos específicos, a necessidade de formação docente voltada às singularidades do campo e o reconhecimento da escola multisseriada como uma forma predominante de escolarização em amplas regiões rurais. Essas dimensões não constituem iniciativas isoladas, mas expressam projetos político-pedagógicos que procuram responder às desigualdades históricas produzidas pela concentração de investimentos nos espaços urbanos e pela limitada presença do Estado em grande parte dos territórios rurais.

Ao mesmo tempo, as experiências analisadas demonstram que essas confluências são atravessadas por contradições permanentes. A persistência de modelos de formação orientados pela lógica da escola urbana, a insuficiência de infraestrutura, a precarização do trabalho docente, as desigualdades territoriais e as disputas em torno das concepções de

³⁵ A prática pedagógica analisada desde o contexto escolar requer análises sobre seus elementos articuladores, com uma concepção da educação, d currículo, relação professor-alunos-familiares, conteúdos, objetivos e processos de avaliação do ensino-aprendizagem (Souza, 2016, p.61).

desenvolvimento revelam que a educação rural permanece como um campo de tensões entre diferentes projetos de sociedade. Nesse contexto, identificar a formação docente, a organização do trabalho pedagógico e a trajetória histórica da escola multisseriada significa analisar não apenas estratégias de organização escolar, mas também os modos pelos quais os sistemas educacionais latino-americanos disputam os sentidos da educação, do território e do direito à escolarização das populações do campo.

É sob esse viés que as subseções seguintes examinam, de forma articulada, a formação docente, as mediações didático-pedagógicas presentes nos materiais e modelos educacionais e a constituição histórica da escola multisseriada, evidenciando como essas dimensões se configuram como expressões das principais confluências político-pedagógicas identificadas na pesquisa documental. Mais do que descrever experiências nacionais, busca-se compreender os fundamentos que aproximam essas propostas e as contradições que continuam condicionando a construção de uma educação rural crítica, contextualizada e comprometida com a emancipação dos sujeitos do campo.

3.4.1 Formação docente: aproximações e especificidades

A formação docente para atuação em contextos rurais constitui um dos elementos centrais das políticas educacionais latino-americanas. As especificidades das escolas do campo, especialmente aquelas organizadas em classes multisseriadas, demandam conhecimentos e práticas que ultrapassam os referenciais tradicionalmente vinculados à escola urbana seriada. Nesse sentido, a formação docente configura-se como uma mediação fundamental entre as diretrizes das políticas educacionais e a efetivação das práticas pedagógicas nos diferentes territórios rurais (Moura; Santos; Franco, 2021).

Sob uma concepção crítica, formar professores para a educação rural implica mais do que desenvolver competências técnicas para o ensino em turmas heterogêneas. Trata-se de possibilitar a compreensão das relações sociais, econômicas, culturais e territoriais que constituem as ruralidades latino-americanas. Conforme destaca Arroyo (2012), a educação destinada aos sujeitos do campo exige profissionais capazes de reconhecer a diversidade dos territórios e valorizar os saberes produzidos pelas comunidades. Na mesma direção, Souza (2016; 2017) enfatiza que a prática pedagógica se constrói na articulação entre escola, território e sujeitos sociais, exigindo uma formação comprometida com a leitura crítica da realidade.

Nos países analisados, observa-se o reconhecimento da necessidade de formação específica para a docência rural, ainda que materializada de formas distintas. Na Argentina, destacam-se programas de especialização voltados à educação rural, evidenciando o entendimento de que a atuação nesses contextos requer conhecimentos próprios, embora ainda situados predominantemente no campo da formação complementar.

Na Bolívia, a formação docente está vinculada ao projeto educacional do Estado Plurinacional e incorpora princípios de interculturalidade, intraculturalidade e valorização dos povos originários. Mesmo sem habilitação específica para escolas multisseriadas, a formação inicial contempla elementos relacionados às realidades rurais e comunitárias, refletindo as características históricas e territoriais do país.

Na Colômbia, a experiência da *Escuela Nueva* exerceu forte influência na organização da formação docente. A preparação dos professores inclui conhecimentos voltados ao planejamento flexível, à aprendizagem colaborativa e à gestão pedagógica de turmas heterogêneas, compreendendo a multisseriação como uma característica estruturante da escola rural e não como uma condição excepcional.

O México apresenta uma das iniciativas mais avançadas da região ao instituir a Licenciatura en *Educación Multigrado*. Ao reconhecer a docência multisseriada como campo específico de atuação profissional, essa formação rompe com a lógica da adaptação do modelo seriado e legitima a multisseriação como uma forma própria de organização escolar.

No Peru, as políticas concentram-se principalmente na formação continuada, com programas voltados ao aprimoramento das práticas pedagógicas em escolas multisseriadas. Embora representem importante esforço de qualificação profissional, tais iniciativas também revelam a permanência de lacunas na formação inicial para atuação em contextos rurais.

As análises de Bolaños (2020) e Parente (2014) reforçam esse cenário ao evidenciarem tanto os avanços na criação de cursos voltados à educação rural e intercultural quanto as limitações decorrentes da insuficiência de preparação específica para o trabalho em escolas multisseriadas. Como consequência, observa-se a frequente reprodução de modelos pedagógicos urbanos em contextos rurais, dificultando a construção de práticas alinhadas às necessidades e aos saberes das comunidades.

De modo geral, os países investigados convergem no reconhecimento de que a docência em contextos rurais exige processos formativos diferenciados. As divergências concentram-se nas estratégias adotadas: enquanto o México institucionaliza essa formação na graduação, Argentina e Peru priorizam especializações e formação continuada, e Bolívia e Colômbia integram a projetos mais amplos de educação rural e intercultural.

As experiências latino-americanas apresentam que a formação docente constitui um dos principais espaços de disputa em torno dos projetos de educação rural na região. A contradição central reside no fato de que, embora os sistemas educacionais reconheçam as especificidades das ruralidades e da multisseriação, a estrutura predominante da formação docente continua fortemente orientada pelos referenciais da escola urbana seriada. Essa tensão limita a capacidade de construção de práticas pedagógicas efetivamente contextualizadas e socialmente comprometidas.

Essa realidade expressa a coexistência de movimentos contraditórios: de um lado, iniciativas que buscam reconhecer os territórios, as culturas e os modos de vida das populações rurais; de outro, a permanência de modelos formativos universalizantes que tendem a homogeneizar experiências profundamente diversas. Assim, a consolidação de uma formação docente voltada às múltiplas ruralidades latino-americanas depende não apenas da ampliação de programas específicos, mas da redefinição das próprias concepções que orientam a formação docente. Mais do que preparar docentes para atuar em escolas localizadas na área rural, trata-se de formar profissionais capazes de interpretar as relações entre território, cultura, trabalho e educação, contribuindo para a construção de projetos pedagógicos vinculados às necessidades históricas e sociais dos povos rurais. Essa perspectiva permite compreender a formação docente não como uma dimensão complementar das políticas educacionais, mas como um dos elementos estruturantes da luta por uma educação rural crítica, contextualizada e socialmente emancipatória.

3.4.2 Organização do trabalho pedagógico e mediações didáticas na educação rural latino-americana

A análise dos documentos produzidos pelos Ministérios da Educação da Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru permite compreender que a organização do trabalho pedagógico na educação rural latino-americana se materializa por meio de modelos específicos de atendimento às escolas rurais, especialmente aquelas organizadas em classes multisseriadas, articulados à produção de manuais didáticos, guias pedagógicas, orientações curriculares, cadernos de aprendizagem e demais materiais de apoio destinados a docentes e estudantes. Tais materiais não se restringem à função de transmissão de conteúdos escolares, constituindo-se como instrumentos de operacionalização das políticas educacionais voltadas aos territórios rurais e como mediadores entre as orientações institucionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Nos documentos analisados, observa-se uma preocupação comum com as especificidades organizacionais, territoriais, culturais e linguísticas das populações do campo. Os materiais didáticos orientam o planejamento docente, a gestão do tempo pedagógico, a organização curricular e o desenvolvimento de estratégias voltadas ao trabalho simultâneo com estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização. Em diversos casos, apresentam propostas de aprendizagem colaborativa, projetos integradores, atividades contextualizadas e formas de articulação entre os conteúdos escolares e as experiências concretas das comunidades rurais.

Na Colômbia, a organização do trabalho pedagógico encontra sua principal referência no modelo *Escuela Nueva*, concebido para responder aos desafios da dispersão geográfica, da heterogeneidade etária e da coexistência de diferentes séries em uma mesma sala de aula. O modelo articula currículo, gestão escolar, formação docente e participação comunitária, permitindo que escolas com um número reduzido de professores atendam simultaneamente os diferentes anos da educação primária. Seus materiais didáticos são compostos por guias de aprendizagem para estudantes e orientações pedagógicas para docentes, estruturadas para favorecer a aprendizagem autônoma, o trabalho cooperativo e a progressão individual. A centralidade dessas guias evidencia uma concepção de trabalho pedagógico que busca equilibrar autonomia discente e mediação docente, reconhecendo as especificidades do contexto rural multisseriado.

No Peru, a organização pedagógica rural foi fortalecida a partir do *Proyecto de Educación en Áreas Rurales* (PEAR), que resultou na elaboração da *Propuesta Pedagógica Integral para la Primaria Multigrado Rural*. A proposta estabelece orientações específicas para o planejamento pedagógico, a organização curricular, a gestão do tempo escolar e o trabalho simultâneo com diferentes níveis de aprendizagem. Além dos materiais destinados aos estudantes, foram produzidos guias docentes, cadernos de trabalho, materiais e kits pedagógicos voltados às escolas multisseriadas. Os documentos mais recentes mantêm essa linha, enfatizando a necessidade de adequar o trabalho pedagógico às condições culturais, linguísticas e territoriais das comunidades rurais, compreendendo a multisseriação não como limitação, mas como característica constitutiva da escolarização no campo.

No México, destaca-se o modelo de Educação Comunitária desenvolvido pelo *Consejo Nacional de Fomento Educativo* (CONAFE)³⁶, destinado a comunidades rurais, indígenas e localidades com reduzido número de estudantes. Diferentemente da lógica seriada

³⁶ Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional (tradução nossa).

convencional, o trabalho pedagógico organiza-se por meio da aprendizagem colaborativa, do diálogo e da relação tutora, em que estudantes e educadores constroem conjuntamente os processos de ensino e aprendizagem a partir dos interesses dos sujeitos e das necessidades da comunidade. Os materiais produzidos incluem catálogos temáticos, manuais para educadores comunitários, materiais voltados à educação indígena e documentos de apoio à inclusão educacional. Trata-se de uma proposta que privilegia comunidades de aprendizagem e aproxima-se dos princípios da educação popular e comunitária.

Na Argentina, embora não tenha sido identificado um modelo nacional equivalente à *Escuela Nueva* colombiana ou ao sistema de Educação Comunitária do CONAFE mexicano, os documentos destinados às escolas rurais e multisseriadas apresentam orientações para o planejamento integrado, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a articulação de conteúdos entre diferentes anos escolares. Os materiais pedagógicos enfatizam a contextualização curricular, a valorização das experiências comunitárias e a flexibilização da organização escolar, oferecendo subsídios para a atuação docente em contextos caracterizados pela heterogeneidade dos percursos formativos dos estudantes.

Na Bolívia, a organização do trabalho pedagógico está vinculada ao Modelo Educativo *Sociocomunitario Productivo*, que articula escola, território e comunidade como dimensões indissociáveis do processo educativo. Os materiais produzidos pelo Ministério da Educação orientam práticas fundamentadas na interculturalidade, na produção comunitária e na valorização dos saberes dos povos originários. Embora a multisseriação não constitua o eixo central da política educacional boliviana, os documentos reconhecem a realidade das pequenas escolas rurais e propõem formas flexíveis de organização curricular adequadas às comunidades campesinas e indígenas.

Outro aspecto relevante identificado nos países analisados refere-se à produção de materiais bilíngues e interculturais. Na Bolívia e no Peru, a Educação Intercultural Bilíngue ocupa posição estratégica nas políticas educacionais rurais, resultando na elaboração de materiais em línguas originárias, como quéchua, aimará e outras línguas indígenas. No México, os materiais produzidos pelo CONAFE também contemplam a diversidade sociolinguística das comunidades atendidas, por meio de orientações específicas voltadas à valorização das línguas e culturas indígenas. A presença desses materiais demonstra uma compreensão ampliada do trabalho pedagógico, que incorpora a diversidade cultural e linguística como dimensão constitutiva dos processos educativos rurais.

A análise dos modelos pedagógicos e dos materiais didáticos evidencia importantes confluências entre os países investigados. Apesar das diferentes trajetórias históricas e

institucionais, observa-se a valorização do território como espaço educativo, a contextualização curricular, a participação comunitária, a flexibilização da organização escolar e a busca por estratégias adequadas às classes multisseriadas. Os documentos analisados revelam que a organização do trabalho pedagógico na educação rural latino-americana ultrapassa a dimensão técnico-metodológica, constituindo-se como expressão de projetos educacionais comprometidos com o reconhecimento das ruralidades e com a ampliação do direito à educação das populações do campo.

Essas proposições podem ser compreendidas como respostas historicamente produzidas diante das contradições que marcam o desenvolvimento desigual dos territórios latino-americanos. Ao mesmo tempo em que os documentos evidenciam avanços na construção de propostas pedagógicas contextualizadas, interculturais e voltadas às especificidades da multisseriação, também expressam os limites impostos pelas desigualdades estruturais, pela insuficiência de investimentos públicos, pela precarização das condições de trabalho docente e pela histórica marginalização das populações rurais. Nessa direção, os materiais didáticos e os modelos de organização pedagógica não constituem apenas instrumentos técnicos de orientação escolar, mas materializam disputas em torno da função social da escola rural, dos sentidos atribuídos ao território e das formas de formação humana consideradas necessárias para os sujeitos do campo.

Assim, as confluências identificadas entre os países analisados permitem afirmar que a educação rural latino-americana vem produzindo formas próprias de organização do trabalho pedagógico, fundamentadas na valorização dos sujeitos do campo, na diversidade cultural, na participação comunitária e na construção coletiva dos processos educativos. Mais do que respostas administrativas às condições da multisseriação, tais experiências revelam a constituição de um horizonte político-pedagógico comum que busca enfrentar as desigualdades históricas da região e afirmar a educação rural como prática social vinculada aos processos de emancipação, resistência e transformação das realidades vividas pelos povos do campo.

3.4.3 Escola multisseriada no contexto histórico da educação rural latino-americana

Em 2003, a UNESCO publicou o caderno intitulado *Escuelas Multigrado: ¿Cómo Funciona? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado innovadas*,³⁷ integrante da coleção *Cadernos de Educação Básica para Todos*. A publicação

³⁷ Escolas multisseriadas: como funcionam? Reflexões baseadas na experiência de avaliação do projeto inovador de escolas multisseriadas (tradução nossa).

fez parte das ações desenvolvidas pela oficina do órgão em Santo Domingo, na República Dominicana, sob a coordenação da *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* ³⁸ (FLACSO).

A elaboração dos cadernos ocorreu por meio de mesas de discussão voltadas à análise de diferentes propostas e versões preliminares, reunindo professores, pesquisadores e organizações não governamentais reconhecidas por seu trabalho na área educacional (UNESCO, 2003).

O documento descrevia a multisseriação como uma forma de organização escolar em que o professor atuava simultaneamente com mais de uma série em uma mesma sala de aula. Ressaltava, ainda, que esse modelo poderia assumir diferentes configurações, como as escolas unitárias, nas quais um único docente exercia tanto as funções de professor quanto de diretor, e as escolas com turmas parcialmente multisseriadas, em que apenas algumas séries eram organizadas dessa maneira. Apesar do tempo decorrido desde sua publicação, muitos dos desafios associados a essa organização escolar ainda permanecem presentes na realidade educacional contemporânea (UNESCO, 2003).

O texto assinalava, ainda, que as escolas multisseriadas representavam uma realidade amplamente presente nas áreas rurais da América Latina. Além disso, apontava as condições sociais e educacionais enfrentadas por essas instituições, marcadas por elevados índices de pobreza, infraestrutura insuficiente, escassez de materiais pedagógicos, dificuldades de acesso, condições precárias de trabalho docente e baixos níveis de aprendizagem dos estudantes. Tal cenário revelava os desafios históricos enfrentados pelas populações rurais no acesso a uma educação pública de qualidade (UNESCO, 2003).

O documento indicava que a educação rural não dispunha das mesmas condições materiais, pedagógicas e institucionais observadas nos sistemas urbanos. Entre os principais problemas estavam a escassez de professores qualificados, a dificuldade de atrair profissionais para regiões mais afastadas, a falta de equipes técnicas e de recursos materiais adequados, além de programas educacionais incompatíveis com a realidade dos estudantes do campo. A ausência de metodologias adequadas às realidades rurais contribuía para aprofundar desigualdades educacionais historicamente produzidas nos países latino-americanos.

Como consequência, observavam-se baixos índices de aprendizagem, elevados níveis de evasão escolar e repetência, comprometendo todo o sistema educacional da América Latina (UNESCO, 2003).

³⁸ Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (tradução nossa).

A inexistência de planejamento pedagógico e de conteúdos específicos para escolas multisseriadas foi apontada como um dos fatores que motivaram, em 1993, a criação de um projeto voltado a esse modelo escolar, desenvolvido com apoio da UNICEF e inspirado na experiência colombiana da *Escuela Nueva* (UNESCO, 2003).

O planejamento de propostas pedagógicas voltadas às escolas multisseriadas está presente nos cinco países pesquisados. Essas escolas podem representar alternativas importantes para a oferta de uma educação de qualidade, pois reúnem diferentes séries em uma mesma sala de aula, favorecendo a diversidade e o respeito aos distintos ritmos de aprendizagem dos estudantes. Além disso, ampliam o acesso escolar em contextos de baixa densidade populacional, como ocorre em muitas áreas rurais.

Quando fundamentadas em propostas pedagógicas inovadoras, com conteúdo e metodologias adequadas, as escolas multisseriadas tornam-se estratégias viáveis para a educação rural. Por meio de práticas colaborativas de aprendizagem, da integração com a comunidade e da valorização do cotidiano dos alunos, elas contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e eficazes, estabelecendo uma relação contínua entre o conhecimento escolar e a realidade social dos estudantes.

Os estudos desenvolvidos pela equipe responsável pela publicação do caderno *Escuelas Multigrado: ¿Cómo Funciona? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado innovadas* (2003) já indicavam que 73% das escolas rurais eram multisseriadas. Entre suas principais características estava a constante mobilidade da população estudantil. Isso ocorria porque os ciclos escolares oferecidos nessas instituições eram, em muitos casos, incompletos, já que a maioria das escolas rurais ofertava apenas o ensino primário. Dessa forma, os estudantes precisavam se transferir frequentemente entre diferentes escolas para concluir seus estudos. Além disso, destacava-se a ausência do ensino médio nas áreas rurais (UNESCO, 2003).

Outro aspecto apontado pelos estudos era a migração contínua da população rural para centros urbanos e semiurbanos em busca de melhores condições de sobrevivência. Muitos estudantes pertenciam a famílias oriundas de áreas urbanas ou eram estrangeiros, o que fazia com que mudassem de residência com frequência ao longo de suas trajetórias escolares (UNESCO, 2003).

Os pesquisadores também identificaram que grande parte das escolas multisseriadas havia sido construída pela própria comunidade ou por moradores locais. Por essa razão, esses espaços assumiam múltiplas funções sociais e culturais, servindo não apenas para atividades educativas, mas também para celebrações religiosas, festas comunitárias, reuniões e

organização de ações coletivas. Assim, as escolas multisseriadas tornavam-se centros de convivência, recreação, práticas religiosas e atividades comunitárias, revelando uma forte relação entre a escola e o território em que estava inserida (UNESCO, 2003).

Os estudos ainda mostraram que muitos estudantes conciliavam a frequência escolar com o trabalho em atividades domésticas e agrícolas. O cotidiano desses alunos era dividido entre a escola e o auxílio às famílias no trabalho rural. Embora muitas famílias evitassem mencionar, durante as entrevistas, a participação das crianças nas atividades agrícolas, os próprios estudantes afirmavam contribuir diariamente com os pais nas tarefas relacionadas à atividade rural (UNESCO, 2003).

No corpo do documento, foram apresentadas recomendações para a implantação e fortalecimento das escolas multisseriadas nas áreas rurais. Entre elas, destacava-se a necessidade de uma decisão política capaz de promover a articulação entre organizações da sociedade civil, instituições nacionais e regionais e entidades internacionais de apoio à educação, em conjunto com as políticas educacionais do Estado. O objetivo era garantir que o projeto não permanecesse apenas como uma ação temporária, mas que alcançasse consolidação, ampliação e sustentabilidade ao longo do tempo.

O documento também recomendava a publicação, distribuição e capacitação para o uso de guias de aprendizagem, considerados elementos fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho escolar multisseriado baseado em princípios construtivistas e cooperativos. Esses materiais didáticos eram apontados como alternativas viáveis para auxiliar os docentes na organização das aulas multisseriadas, favorecendo práticas docentes personalizadas e voltadas ao trabalho em grupos de estudantes.

Outra proposta enfatizava a implementação de ações intensivas voltadas à leitura e à escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, compreendidas como um direito básico das crianças. Nesse contexto, a autoaprendizagem, a aprendizagem cooperativa, construtivista e autônoma era considerada estratégias essenciais para o avanço da qualidade educacional nas escolas rurais.

O texto ressaltava ainda a importância da qualificação das equipes responsáveis pela formação continuada e pelo acompanhamento do programa. Defendia-se o desenvolvimento de sistemas de monitoramento capazes de orientar professores, supervisores e técnicos no acompanhamento periódico das aprendizagens dos estudantes, especialmente nas áreas de linguagem e matemática, bem como na utilização de estratégias pedagógicas ativas que estimulassem a autonomia dos alunos e o trabalho cooperativo.

Entre as recomendações, também estava a garantia de uma jornada escolar mínima de cinco horas diárias, visando assegurar as aprendizagens básicas. Além disso, sugeria-se a adoção de estratégias de gestão por resultados, garantindo recursos financeiros e condições de funcionamento para a sustentabilidade das escolas multisseriadas. O documento enfatizava, ainda, a necessidade de articular os saberes locais aos conhecimentos acadêmicos, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e os saberes produzidos pela comunidade como parte do processo de aprendizagem.

Embora o documento da UNESCO reconheça as especificidades das escolas multisseriadas e proponha estratégias pedagógicas diferenciadas, sua abordagem ainda se insere em uma lógica de melhoria da eficiência dos sistemas educacionais, o que exige analisar criticamente os limites das recomendações institucionais quando dissociadas das condições estruturais dos territórios rurais.

A precariedade das condições estruturais das escolas rurais, a escassez de materiais pedagógicos adequados, as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes e a insuficiência de políticas públicas voltadas à valorização da educação rural continuam evidenciando desigualdades históricas entre os sistemas educacionais urbanos e rurais. Apesar da ampliação do debate sobre o direito à educação e da formulação de políticas específicas para a educação rural na Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, observa-se que as ações implementadas nem sempre foram suficientes para garantir a consolidação de propostas pedagógicas permanentes e sustentáveis para as escolas multisseriadas.

Se no documento da UNESCO a escola multisseriada aparece associada à necessidade de melhoria da qualidade e da eficiência educacional em áreas rurais, na produção acadêmica latino-americana posterior essa forma escolar passa a ser compreendida também como espaço de produção pedagógica, resistência territorial e afirmação dos sujeitos do campo. Essa mudança de enfoque indica uma passagem importante na compreensão da escola multisseriada: de uma leitura predominantemente técnico-administrativa, centrada na eficiência do atendimento escolar em territórios rurais dispersos, para uma abordagem político-pedagógica que reconhece a complexidade das práticas educativas produzidas nesses espaços.

Em vista disso, a multisseriação deixa de ser analisada apenas como resposta à ausência de recursos ou à baixa densidade populacional e passa a ser compreendida como forma escolar atravessada pelas condições históricas do campo latino-americano, pelas disputas em torno do direito à educação e pela capacidade dos sujeitos rurais de produzir alternativas pedagógicas enraizadas no território. Assim, o debate desloca-se da ideia de correção de uma suposta

deficiência organizacional para o reconhecimento da escola multisseriada como espaço de criação, mediação cultural e construção coletiva do conhecimento.

A constituição da escola multisseriada na América Latina está diretamente relacionada aos processos históricos de expansão da escolarização em territórios rurais caracterizados pela dispersão populacional, pela limitada presença estatal e pelas profundas desigualdades sociais que marcaram a formação das sociedades latino-americanas. Longe de representar uma escolha pedagógica inicialmente planejada pelos sistemas educacionais, a multisseriação emergiu como estratégia para garantir a oferta de educação básica em comunidades camponesas, indígenas e tradicionais situadas em regiões de difícil acesso e com reduzida densidade demográfica.

A expansão da escola rural latino-americana deve ser compreendida como parte das transformações econômicas, políticas e sociais que acompanharam os projetos de modernização dos Estados nacionais ao longo do século XX. Nesse processo, a educação assumiu papel estratégico tanto na integração territorial quanto na formação da força de trabalho necessária aos projetos de desenvolvimento econômico. Contudo, a incorporação das populações rurais aos sistemas nacionais de ensino ocorreu de forma desigual, produzindo configurações escolares marcadas por limitações estruturais, insuficiência de recursos e precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, a escola multisseriada consolidou-se como a principal forma de organização da educação rural em diferentes países da América Latina. Sua implementação esteve frequentemente associada a estratégias estatais voltadas à ampliação do acesso à escolarização com baixo investimento público. Entretanto, as especificidades das turmas multisseriadas, caracterizadas pela convivência de estudantes com distintas idades e trajetórias escolares, favoreceram a emergência de experiências pedagógicas que desafiaram a lógica homogênea do modelo seriado e abriram espaço para práticas mais flexíveis e contextualizadas.

Segundo Terigi (2009), uma das principais contradições presentes na educação rural argentina reside no fato de que o sistema educacional foi historicamente estruturado a partir do modelo graduado urbano, enquanto grande parte das escolas rurais trabalha sob a lógica do multisseriado. Essa tensão produz desafios didáticos específicos, mas também revela potencialidades pedagógicas frequentemente invisibilizadas pelas análises centradas em parâmetros urbanos. A interação entre estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização favorece práticas cooperativas, circulação ampliada de conhecimentos e formas mais flexíveis de organização do ensino. Dessa maneira, a experiência argentina demonstra que a heterogeneidade constitutiva das escolas multisseriadas pode ser compreendida não como

expressão de atraso educacional, mas como uma condição que possibilita a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas às particularidades dos territórios rurais.

Na Bolívia, a trajetória da educação rural esteve profundamente vinculada às lutas históricas dos povos indígenas e camponeses por reconhecimento social, político e cultural. As reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 e aprofundadas com a Lei de Educação *Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, de 2010, buscaram romper com modelos que historicamente invisibilizaram os saberes indígenas. Nesse contexto, a escola rural passou a ser concebida como espaço de valorização da diversidade cultural, da interculturalidade e do plurilinguismo, articulando conhecimentos científicos e saberes produzidos pelas comunidades. Embora a multisseriação permaneça presente em amplas regiões rurais bolivianas, sua organização passa a ser compreendida em diálogo com uma concepção educativa fundamentada na participação comunitária e na valorização dos territórios indígenas e camponeses.

A experiência colombiana sobressai-se pela consolidação da *Escuela Nueva*, considerada uma das mais influentes propostas de educação multisseriada da América Latina. Criada em 1975 pelo Ministério da Educação da Colômbia, a iniciativa surgiu como resposta aos desafios enfrentados pelas escolas rurais e rapidamente se expandiu em âmbito nacional. Em 1991, o programa já estava presente em mais de vinte mil escolas rurais, envolvendo aproximadamente quarenta mil docentes e um milhão de estudantes. Diferentemente de outras experiências que tratavam a multisseriação apenas como solução administrativa, a *Escuela Nueva* desenvolveu uma proposta pedagógica específica para esse contexto, fundamentada na aprendizagem ativa, na flexibilização curricular e na participação democrática dos estudantes (Triana, 2018).

Entre seus principais componentes destacam-se os guias de aprendizagem, que permitem aos estudantes avançar em ritmos diferenciados; a promoção flexível, que rompe com a rigidez da organização seriada tradicional; os cantos de aprendizagem, construídos com materiais da escola e da comunidade; o governo estudantil, que promove a participação dos alunos na gestão escolar; e a formação continuada de professores. A organização pedagógica possibilita que o docente atue como mediador dos processos de aprendizagem, acompanhando simultaneamente grupos com diferentes níveis de escolarização. Além disso, a proposta fortalece a relação entre escola e comunidade, compreendendo o território como espaço educativo e reconhecendo os saberes locais como parte constitutiva do currículo.

Entretanto, uma análise crítica do modelo evidencia que suas potencialidades pedagógicas convivem com limites decorrentes do contexto histórico de sua formulação. Conforme assinala Quintero (2018), os guias de aprendizagem, considerados o eixo estruturante

da *Escuela Nueva*, foram elaborados a partir de uma representação da ruralidade colombiana marcada pela valorização do trabalho comunitário, da cooperação e da permanência do sujeito no campo.

Embora essa perspectiva tenha contribuído para contextualizar o ensino às realidades rurais, a autora argumenta que o currículo e os materiais didáticos tendem a apresentar o meio rural como um espaço homogêneo, harmônico e desprovido de conflitos sociais, minimizando as contradições relacionadas à concentração da terra, às desigualdades socioeconômicas e aos conflitos agrários que historicamente marcaram a sociedade colombiana.

Nessa direção, a *Escuela Nueva* pode ser compreendida, simultaneamente, como uma inovação pedagógica voltada à ampliação do acesso à educação rural e como uma política educacional atravessada pelas disputas ideológicas e pelos projetos de desenvolvimento que orientaram a modernização do campo latino-americano.

No México, a educação multisseriada assume características próprias por meio da atuação do *Consejo Nacional de Fomento Educativo* (CONAFE), responsável pela oferta educacional em localidades rurais e indígenas com menos de 2.500 habitantes e elevados índices de marginalização social. A proposta organiza-se a partir da participação ativa das comunidades e do trabalho de jovens educadores vinculados aos próprios territórios. Em vez da divisão tradicional por séries, o currículo é estruturado em ciclos de aprendizagem que permitem o atendimento simultâneo de estudantes de diferentes idades e níveis escolares. Essa organização favorece práticas cooperativas e a integração entre conhecimentos acadêmicos e saberes comunitários, reafirmando a importância do território como referência para os processos educativos (Molina, 2020).

No Peru, por sua vez, a expansão da escolarização rural ocorreu de forma mais intensa ao longo do século XX, acompanhando os projetos estatais de integração nacional. Contudo, a presença da escola nos territórios rurais não resultou exclusivamente da ação governamental. Diversos estudos evidenciam o protagonismo das comunidades camponesas e indígenas na reivindicação e construção das instituições escolares. A consolidação da multisseriação esteve relacionada à dispersão populacional e à insuficiência de recursos públicos para a manutenção de escolas seriadas convencionais. Assim, a organização multisseriada tornou-se a principal estratégia para garantir o acesso à educação em pequenas localidades rurais, ainda que frequentemente associada a condições precárias de infraestrutura e trabalho docente (Molina, 2020).

A análise dessas experiências revela importantes confluências político-pedagógicas na educação rural latino-americana. A primeira delas refere-se à própria centralidade da escola

multisseriada como forma predominante de organização da escolarização nos territórios rurais. Embora sua origem esteja associada a condicionantes estruturais e econômicos, observa-se que diferentes países desenvolveram estratégias pedagógicas capazes de transformar a heterogeneidade das turmas em potencial educativo.

Outra convergência importante diz respeito à valorização da relação entre escola, comunidade e território. Em distintos contextos nacionais, a escola rural deixa de ser concebida apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passa a incorporar os saberes locais, as práticas produtivas, as formas de organização comunitária e as identidades culturais como elementos constitutivos dos processos educativos. Essa característica é particularmente evidente na educação intercultural boliviana, nas experiências comunitárias mexicanas, nas práticas descritas por Terigi (2009) na Argentina e na proposta da *Escuela Nueva* colombiana.

Outro aspecto relevante refere-se à busca por formas de participação dos sujeitos locais na construção da vida escolar. A presença de governos estudantis, conselhos comunitários, participação das famílias e articulação com organizações locais aponta para o reconhecimento de que os processos educativos estão profundamente vinculados às condições concretas de existência, aos modos de vida e às dinâmicas socioculturais das populações rurais.

Todavia, essas potencialidades coexistem com contradições estruturais que atravessam a realidade latino-americana. A precarização das condições de trabalho docente, a insuficiência de recursos materiais, as desigualdades territoriais e a permanência de políticas educacionais urbanocêntricas continuam condicionando a oferta educacional no campo. Desse modo, a escola multisseriada expressa simultaneamente processos de reprodução das desigualdades sociais e possibilidades de construção de práticas educativas contra-hegemônicas.

Assim, a escola multisseriada não deve ser interpretada apenas como uma modalidade organizacional da educação rural, mas como expressão histórica das relações sociais que conformam o campo latino-americano. Sua análise permite compreender as disputas entre projetos de desenvolvimento, as formas de atuação do Estado e as estratégias construídas por comunidades camponesas e indígenas para garantir o direito à educação. É justamente nesse movimento contraditório que se configuram as principais confluências político-pedagógicas da educação rural na América Latina.

A prática pedagógica desenvolvida nas escolas rurais latino-americanas expressa uma dimensão política e formativa que ultrapassa os limites do currículo formal, constituindo-se como espaço de resistência e afirmação dos saberes do campo. A multisseriação, longe de ser compreendida apenas como uma condição estrutural imposta pela escassez de recursos ou pela distância entre as comunidades, torna-se um lugar de elaboração pedagógica própria, onde se

constroem estratégias de ensino-aprendizagem baseadas na solidariedade, na cooperação e na valorização das experiências cotidianas dos sujeitos do campo. À luz dessas considerações, as experiências educativas camponesas revelam práticas formativas que dialogam com os princípios do pensamento educacional crítico latino-americano, reafirmando a centralidade da coletividade e da territorialidade na produção do conhecimento (Santos; Moura; Bolaños, 2022).

Essas práticas, como observa Bolaños (2020), revelam tanto a diversidade quanto a complexidade das ações pedagógicas em contextos rurais da América Latina, ao mesmo tempo em que evidenciam as potencialidades da multisseriação como metodologia que integra diferentes tempos e saberes. Assim, a educação camponesa assume um papel fundamental na construção de pedagogias emancipadoras, que reconhecem os sujeitos do campo como protagonistas e criadores de seus próprios processos formativos, em diálogo com as experiências coletivas e com as lutas sociais que marcam a história da educação rural latino-americana (Santos; Moura; Bolaños, 2022; Bolaños, 2020).

Parente (2014) investiga experiências internacionais de escolas multisseriadas e propõe reflexões sobre a construção de alternativas capazes de assegurar o acesso à educação de qualidade a todos. A autora evidencia que, historicamente, a população do campo esteve à margem da escolarização formal, e que a escola multisseriada emerge como uma forma de organização voltada a pequenos grupos de estudantes, geralmente em espaços reduzidos e com número limitado de profissionais. Nesse sentido, pode ser compreendida como uma política de democratização do acesso à educação, embora frequentemente as dimensões pedagógicas tenham sido relegadas a segundo plano.

De acordo com Parente (2014), a ausência de um projeto político-pedagógico específico para as chamadas escolas isoladas levou à adoção do modelo seriado urbano em contextos rurais, decisão também motivada por razões econômicas, já que o custo de implantação de um sistema plenamente seriado seria elevado. Assim, optou-se pela junção de alunos de diferentes idades e séries em uma mesma turma, sob a responsabilidade de um único docente. Essa configuração, embora amplie o acesso, também expõe as fragilidades históricas da educação rural, como a precariedade de infraestrutura, a falta de materiais pedagógicos e de formação docente, além das condições adversas de trabalho.

Essas observações dialogam diretamente com as reflexões de Bolaños (2020; 2022), que analisa as experiências latino-americanas e ressalta que os desafios enfrentados pelas escolas rurais ultrapassam fronteiras nacionais, constituindo uma problemática estrutural comum aos países do continente. O autor destaca experiências que revelam tanto a diversidade quanto a

complexidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos rurais, como o trabalho de docentes itinerantes na Argentina, o uso de tecnologias digitais como recursos pedagógicos na Argentina e no México, as escolas de alternância na Argentina e as agrotécnicas no México e na Argentina.

Além disso, Bolaños (2020) menciona o desenvolvimento de materiais didáticos próprios, elaborados de forma autogestionária e colaborativa, como fichários de exercícios no México e guias de orientação docente no Peru e na Colômbia, voltados à adaptação do ensino às realidades locais e às especificidades socioculturais dos territórios. Essa perspectiva aproxima-se das constatações de Parente (2014), ao reconhecer que a ausência de diretrizes oficiais para as escolas multisseriadas tem levado os professores a desenvolverem, em seu cotidiano, soluções pedagógicas criativas e inovadoras. Em ambos os casos, observa-se que a carência de políticas estruturadas abre espaço para práticas educativas autônomas, nascidas das experiências locais e da necessidade de superação dos desafios impostos pelo sistema educacional.

As análises de Bezerra Neto e Santos Neto (2019) complementam esse debate ao abordar as políticas educacionais latino-americanas e seus reflexos na educação rural brasileira. Os autores observam que muitos governos da região adotam medidas desiguais, com diferentes concepções pedagógicas e formas de organização escolar adaptadas — ou não — às realidades locais. No caso brasileiro, grande parte das escolas rurais funciona em regime multisseriado, com um único professor atendendo estudantes de diferentes séries, o que reflete tanto a heterogeneidade sociocultural do campo quanto a insuficiência de políticas de valorização e formação docente.

Bezerra Neto e Santos Neto (2019) ressaltam ainda as dificuldades logísticas enfrentadas por professores e alunos, que percorrem longas distâncias em estradas precárias ou por meios de transporte limitados, o que compromete a permanência e a qualidade da aprendizagem. Além disso, destacam o papel social do professor nas comunidades rurais, muitas vezes o único agente público presente e mediador entre a população e o Estado. Esse protagonismo docente evidencia a importância da escola rural como espaço de resistência, pertencimento e mediação social, uma leitura que converge com a compreensão de Parente (2014) sobre a vitalidade das escolas multisseriadas e com a defesa de Bolaños (2022) de que tais instituições configuram experiências vivas de inovação pedagógica e de fortalecimento comunitário.

Bolaños (2022) amplia essa análise ao discutir o impacto das políticas de nucleação escolar, especialmente no México e na Colômbia, que têm resultado no fechamento de escolas

rurais sob a justificativa de otimizar recursos e melhorar a qualidade educacional. Para o autor, esse processo reforça uma lógica urbanocêntrica e compensatória, que desconsidera a potência das experiências educativas enraizadas nos territórios rurais. A crítica ecoa a observação de Parente (2014) de que a escola multisseriada é frequentemente vista de forma negativa, por se distanciar do modelo urbano, quando na verdade constitui espaço fértil de criação e resistência pedagógica.

O debate sobre a multisseriação exige entender que essa organização não é uma deficiência pedagógica, mas uma forma legítima e criativa de organização do trabalho docente em contextos rurais. Hage (2009) argumenta que colocar a multisseriação em pauta é um gesto político e epistemológico de transgressão ao paradigma seriado, que historicamente desconsidera as singularidades e os tempos sociais do campo. Assim, pensar a prática docente na escola multisseriada implica reconhecer a potência educativa do coletivo e a articulação entre os diferentes níveis de aprendizagem.

Sob essa ótica, as discussões de Santos, Da Silva e González Terreros (2021) contribuem para elucidar a educação rural latino-americana como prática política e territorializada, vinculada à autonomia dos povos camponeses e indígenas e à ação dos movimentos sociais. Suas análises reforçam a tese de que a escola rural, incluindo as multisseriadas, participa de processos de resistência ao centralismo estatal e à padronização curricular. Esse entendimento se articula com a perspectiva de Barbosa (2020), para quem os processos educativos nos territórios rurais são atravessados por práticas de autonomia coletiva, construção comunitária do conhecimento e afirmação identitária. Ao dialogar com Hage (2009), essas abordagens ampliam o argumento de que a multisseriação não constitui apenas uma ruptura pedagógica com o modelo seriado, mas integra um movimento mais amplo de defesa dos territórios, das culturas e dos modos de vida que sustentam a educação do campo na América Latina.

Embora a escola multisseriada seja frequentemente associada a desafios estruturais e pedagógicos, sua existência também suscita reflexões sobre outras formas de organizar o trabalho pedagógico e garantir o direito à educação nos territórios rurais. Sua permanência e renovação nas últimas décadas revelam um interesse crescente pelas experiências desenvolvidas nesses contextos, particularmente no que se refere às estratégias construídas pelos docentes para atender à diversidade de sujeitos, tempos e processos de aprendizagem presentes em uma mesma sala de aula. Nesse sentido, as práticas produzidas nas classes multisseriadas têm sido reconhecidas como importantes referências para a construção de

alternativas pedagógicas passíveis de diálogo com diferentes realidades educacionais e socioculturais (Molina, 2020).

Segundo Molina (2020), as escolas multisseriadas permitem assegurar o direito das crianças de receber, em seus próprios locais de residência, uma educação gratuita, equitativa e de qualidade. Esse modelo favorece uma maior inclusão, especialmente das crianças pequenas, de famílias migrantes, com necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para reduzir a evasão escolar, o abandono e a repetência.

A escola multisseriada também se destaca por fortalecer os vínculos entre famílias, professores e comunidades locais, promovendo maior integração e participação dos pais e mães no processo educativo. Essa interação contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, da identidade pessoal e social.

A estrutura social e pedagógica das escolas multisseriadas pode favorecer práticas colaborativas entre professores de diferentes escolas, bem como formas de cooperação entre estudantes, famílias e comunidade local. Cada pequena escola possui sua própria organização, relacionadas à sua identidade, à personalidade da comunidade e às relações estabelecidas entre professores, estudantes e famílias. Essa proximidade permite uma compreensão mais ampla das realidades locais e fomenta a cooperação entre escolas, o intercâmbio de ideias e o compartilhamento de estratégias pedagógicas.

De acordo com Molina (2020), o tempo docente é um recurso valioso, devendo concentrar-se nos princípios fundamentais do ensino e nas estratégias didáticas que permitam superar as dificuldades inerentes à gestão da diversidade presente nas turmas multisseriadas. A organização multisseriada favorece a adoção de metodologias, como o agrupamento flexível de estudantes, a elaboração de materiais didáticos próprios e o estímulo à autonomia do aluno.

Quando um mesmo professor acompanha um grupo de estudantes de diferentes séries consecutivas ao longo dos anos, cria-se uma relação de continuidade pedagógica que potencializa o aprendizado e o vínculo entre educador e alunos. Essa permanência contribui para um melhor desempenho escolar e para uma transição mais integrada dos novos estudantes que ingressam a cada ano.

A análise conjunta desses autores e autoras evidencia que os desafios enfrentados pelas escolas rurais, como a falta de infraestrutura, a carência de formação específica e as desigualdades territoriais, são comuns a toda a América Latina. Contudo, também revelam a existência de caminhos alternativos e experiências emancipatórias, pautadas na valorização dos saberes locais, na autogestão comunitária e na criação de práticas pedagógicas inovadoras. Assim, a escola multisseriada pode ser compreendida não apenas como resposta a condições

adversas, mas como um espaço de resistência, invenção e emancipação no interior das políticas e práticas da educação rural latino-americana.

Nesse sentido, a educação rural é concebida como um espaço heterogêneo e diverso, onde é necessário contextualizar o conhecimento de acordo com o espaço social e cultural em que as instituições educativas estão inseridas e, por sua vez, reconhecer as abordagens de ensino pelas quais a didática será dirigida e orientada, promovendo assim a construção de conhecimento crítico e significativo pelos alunos (Inácia Alves; Arévalo Robles, 2023).

Diante disso, a revisão de literatura permite identificar ao menos cinco confluências político-pedagógicas na educação rural latino-americana: a crítica ao paradigma seriado urbano; a centralidade do território e dos saberes locais; a necessidade de formação docente específica; a produção de materiais pedagógicos contextualizados; e a defesa da escola rural como espaço de permanência, participação comunitária e resistência às políticas de fechamento e nucleação. E como autora percebo a escola multisseriada não é apenas consequência da precariedade rural; ela é também uma forma escolar que revela as contradições do Estado, do território e das políticas educacionais, podendo constituir espaço de resistência pedagógica quando articulada aos saberes comunitários, à formação docente e a políticas públicas consistentes.

A revisão de literatura evidencia que os referenciais críticos mobilizados nesta investigação não se limitam ao debate acadêmico, mas se materializam em redes latino-americanas de pesquisa, coletivos intelectuais e movimentos sociais que disputam sentidos para a educação rural. Organizações como a RIER, o CLACSO, a CLOC e a LVC produzem documentos, diagnósticos, relatórios e propostas formativas que articulam educação popular, agroecologia, interculturalidade, participação comunitária e defesa dos territórios. Essas produções ampliam o campo analítico da tese porque expressam, simultaneamente, formulações teóricas, práticas sociais e projetos político-pedagógicos comprometidos com os sujeitos do campo.

No percurso da revisão, identificou-se um conjunto de autores que sustenta a interpretação da educação rural na América Latina e das escolas multisseriadas como expressões de processos históricos, políticos e pedagógicos em permanente disputa. Paulo Freire (1996; 2022), Orlando Fals Borda (1985), Danilo Streck (2010; 2019), Roseli Salete Caldart (2012a; 2012b) e Catherine Walsh (2013) constituem os referenciais estruturantes da análise, pois oferecem fundamentos para explicitar a educação como prática emancipatória, vinculada aos territórios, às lutas sociais, à produção coletiva do conhecimento e à valorização de saberes historicamente subalternizados.

A contribuição desses autores e autoras permite deslocar a educação rural de uma leitura compensatória, adaptativa ou residual, frequentemente associada à carência e à distância em relação ao modelo urbano de escolarização. Em seu lugar, emerge uma compreensão crítica da educação rural como campo de direitos, reconhecimento, participação social e transformação das condições históricas que produzem desigualdades nos territórios do campo.

Em diálogo com esse núcleo teórico, os referenciais de apoio analítico, entre eles Souza (2016; 2017), Barbosa (2017; 2018; 2020; 2021), Santos (2021; 2022a; 2022b; 2026), Werle (2010; 2018), Moura (2021), Mota Neto (2015; 2016) e outros pesquisadores do campo, aprofundam a problematização das políticas educacionais, da organização do trabalho pedagógico, das escolas multisseriadas, da formação docente e das especificidades da educação rural latino-americana. Esses estudos permitem compreender que as confluências político-pedagógicas não se constituem como consensos lineares, mas como aproximações tensionadas por projetos distintos de sociedade, de escola e de território.

Na seção seguinte, apresentam-se e discutem-se as confluências político-pedagógicas identificadas na análise documental. A partir do corpus³⁹ composto por marcos normativos, programas e materiais pedagógicos dos Ministérios da Educação da Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, além de materiais e manuais reunidos pela *Red Temática de Investigación en Educación Rural* (RIER, 2016–2021) e dos boletins do Grupo de Trabalho “*Educación Popular y Pedagogías Críticas*” da CLACSO (2020–2023), serão examinados os eixos emergentes: (1) reconhecimento dos sujeitos e territórios; (2) organização do trabalho pedagógico e materiais contextualizados; (3) a escola multisseriada como expressão da educação rural; e (4) formação docente específica. A discussão articula evidências textuais e documentais ao referencial do pensamento educacional crítico latino-americano e ao método materialismo histórico-dialético, visando compreender aproximações, tensões e possibilidades político-pedagógicas para a educação rural na região.

³⁹ Corpus documental composto por documentos oficiais e materiais publicados nos portais dos Ministérios da Educação da Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru (consultas realizadas entre 04/2023 e 06/2026), publicações e manuais disponíveis no repositório da RIER (coleção consultada: 2016–2021) e boletins do Grupo de Trabalho “*Educación Popular y Pedagogías Críticas*” da CLACSO (publicações consultadas: junho/2020–outubro/2023). Complementou-se o levantamento com buscas na BDTD/CAPES (2000–2023) e no observatório SITEAL/UNESCO para localização de políticas regionais.

4. CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA

A América Latina é a região de veias abertas. Do descobrimento até os nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumulando nos distantes centros de poder. (Galeano, 2023a, p. 18).

A investigação desenvolvida nesta tese evidencia que a educação rural latino-americana, embora constituída em contextos históricos, políticos e institucionais singulares, apresenta princípios estruturantes que atravessam diferentes políticas educacionais, referenciais pedagógicos, práticas formativas e formas de organização do trabalho pedagógico. Esses princípios não decorrem de processos de uniformização nem expressam a existência de um modelo único de educação rural. Ao contrário, resultam das respostas historicamente construídas pelos Estados, pelos movimentos sociais e pelas comunidades rurais diante de desafios que, embora assumam configurações próprias em cada país, possuem raízes comuns na formação social da América Latina.

É nesse horizonte que se insere a categoria analítica de confluências político-pedagógicas, construída no decorrer desta investigação como expressão das aproximações identificadas entre os referenciais normativos, as proposições pedagógicas e as experiências educativas desenvolvidas na Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru. A adoção dessa categoria fundamenta-se no entendimento de que a educação rural deve ser compreendida como parte das relações históricas que conformam os territórios latino-americanos, marcadas pela colonialidade, pela concentração fundiária, pelas desigualdades sociais, pela diversidade cultural e pelas permanentes disputas em torno da efetivação do direito à educação dos povos do campo.

Nessa perspectiva, as confluências não são concebidas como equivalências entre políticas públicas ou como manifestações homogêneas da ação estatal. Constituem, antes, a expressão de princípios que emergem em diferentes realidades nacionais e que se articulam em torno da defesa da educação como direito social, da valorização dos sujeitos do campo, da contextualização dos processos educativos, da formação de professores, da participação comunitária e do reconhecimento do território como dimensão constitutiva das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo em que revelam aproximações, essas confluências preservam as particularidades de cada contexto, evidenciando que a unidade presente na educação rural latino-americana se constrói na diversidade de suas experiências históricas.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva freireana da unidade na diversidade (Freire, 1996; 2022), com a concepção de produção coletiva do conhecimento formulada por Fals Borda (1985) e com as contribuições de Streck (2010; 2019) acerca da constituição de um pensamento educacional crítico latino-americano. Esses referenciais permitem elucidar que as aproximações identificadas nesta pesquisa não constituem simples recorrências documentais, mas expressam projetos educativos produzidos no interior das contradições sociais que caracterizam a realidade latino-americana.

Tal interpretação ancora-se no materialismo histórico-dialético, assumindo que os fenômenos educacionais somente podem ser compreendidos em sua inserção na totalidade das relações sociais que os produzem. Sob essa perspectiva, as políticas educacionais, os currículos, a formação de professores, os materiais didáticos e as práticas desenvolvidas nas escolas rurais deixam de ser analisados como iniciativas isoladas e passam a ser interpretados como expressões das disputas entre diferentes projetos de sociedade, desenvolvimento e formação humana. As confluências identificadas ao longo desta investigação não representam coincidências entre experiências nacionais, mas revelam mediações históricas produzidas pelas contradições que atravessam a constituição da educação rural na América Latina.

É precisamente nesse movimento que o território se apresenta mais que um espaço físico ou uma delimitação administrativa, constitui-se de uma produção sócio-histórica na qual se materializam relações de poder, formas de trabalho, disputas pela terra, processos de produção da vida e estratégias de resistência. Conforme argumenta Souza (2009; 2026), o território expressa as mediações que articulam dimensões econômicas, políticas, culturais e jurídicas da vida social, tornando-se elemento indispensável para compreender a organização da educação rural.

Nessa direção, a leitura proposta por Rios-Orsorio e Olmos (2020) amplia essa compreensão ao conceber a ruralidade como realidade multidimensional, produzida pela interação entre fatores econômicos, sociais, ambientais, culturais e políticos. Os territórios rurais constituem espaços de construção de conhecimentos, fortalecimento das identidades coletivas e afirmação da participação social, nos quais a educação assume papel estratégico na produção de projetos coletivos comprometidos com a autonomia, a sustentabilidade e a justiça social.

É a partir desse referencial teórico-metodológico que esta seção apresenta as confluências político-pedagógicas evidenciadas pela investigação. Mais do que descrever políticas educacionais ou iniciativas desenvolvidas em diferentes países, busca-se interpretar os princípios que atravessam a educação rural latino-americana, explicitando como eles se

constituem nas tensões entre Estado e sociedade, entre políticas públicas e práticas educativas, entre permanências históricas e possibilidades de transformação social. As subseções que seguem analisam essas confluências como expressão das múltiplas mediações que conformam a educação rural na América Latina, evidenciando tanto seus elementos estruturantes quanto as contradições que permanecem presentes na efetivação do direito à educação dos povos do campo.

A escolha do termo confluências não é apenas uma opção vocabular, mas uma construção analítica decorrente do próprio movimento da pesquisa. O termo foi adotado porque permite expressar a aproximação entre processos, princípios, políticas e práticas educacionais produzidos em contextos nacionais distintos, sem pressupor homogeneidade, identidade ou equivalência entre eles. Diferentemente de uma comparação voltada à identificação de correspondências entre sistemas educacionais, a noção de confluência possibilita reconhecer que trajetórias históricas singulares podem aproximar-se em determinados princípios político-pedagógicos, mantendo, ao mesmo tempo, suas especificidades, tensões e contradições.

Nesta pesquisa, portanto, confluência designa pontos de encontro produzidos historicamente entre experiências educacionais que não têm a mesma origem, não percorrem os mesmos caminhos e não se materializam de forma idêntica. As políticas, práticas pedagógicas e referenciais analisados na Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru revelam aproximações relacionadas à valorização dos territórios, à contextualização curricular, à formação docente, à organização multisseriada, à participação comunitária e ao reconhecimento dos saberes locais. Entretanto, essas aproximações se constituem em realidades nacionais marcadas por diferentes formações históricas, estruturas estatais, conflitos sociais, desigualdades territoriais e projetos de sociedade.

É justamente essa relação entre aproximação e diferença que fundamenta o uso da categoria. As confluências não eliminam as singularidades; ao contrário, tornam-se visíveis precisamente porque são produzidas a partir delas. Também não representam consenso, linearidade ou uniformização das políticas educacionais. Elas devem ser compreendidas como sínteses históricas provisórias produzidas no interior de relações contraditórias, nas quais coexistem projetos educativos distintos, formas diferenciadas de atuação estatal, demandas dos sujeitos do campo e processos de resistência e produção de alternativas pedagógicas.

Dessa forma, a categoria confluências político-pedagógicas permitem compreender simultaneamente a unidade e a diversidade da educação rural latino-americana. A unidade se expressa na recorrência de determinados princípios e problemáticas que atravessam os países investigados; a diversidade manifesta-se nas formas históricas, políticas, territoriais e

institucionais pelas quais esses princípios se concretizam. Assim, o uso do termo confluências possibilita interpretar os elementos compartilhados sem reduzir as experiências nacionais a modelos equivalentes ou a uma lógica comparativa homogênea, preservando as mediações, contradições e particularidades que constituem cada contexto.

A categoria não antecedeu a análise como conceito previamente estabelecido. Ela foi construída no percurso investigativo, à medida que a leitura do corpus documental revelou aproximações recorrentes entre diferentes experiências nacionais, sem apagar suas particularidades. Por essa razão, as confluências político-pedagógicas constituem uma síntese interpretativa das relações identificadas entre Estado, território, políticas educacionais, práticas pedagógicas e sujeitos do campo.

Com o propósito de sistematizar os resultados produzidos ao longo da investigação, a Figura 8 apresenta uma representação sintética das confluências político-pedagógicas identificadas na educação rural latino-americana. Elaborada a partir da análise dos referenciais normativos, dos materiais pedagógicos e dos aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, a figura evidencia que as aproximações observadas entre os países analisados não decorrem da adoção de modelos educacionais homogêneos, mas da presença de princípios estruturantes que articulam a dimensão política da garantia do direito à educação com a dimensão pedagógica da organização dos processos formativos. Nessa perspectiva, as confluências constituem uma categoria analítica capaz de explicitar como diferentes experiências nacionais convergem na defesa de uma educação comprometida com os territórios, com a diversidade cultural e com os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

A representação gráfica também evidencia que as dimensões política e pedagógica são indissociáveis, uma vez que as políticas públicas somente se materializam por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas rurais, ao mesmo tempo em que estas dependem de marcos normativos, programas, diretrizes curriculares e ações institucionais que assegurem condições para sua efetivação. Nesse movimento dialético, elementos como a formação de professores, a contextualização curricular, a organização das classes multisseriadas, a produção de materiais didáticos e a articulação entre escola, território e comunidade constituem expressões concretas das confluências político-pedagógicas evidenciadas nesta investigação, orientando as análises desenvolvidas nas subseções que seguem.

FIGURA 8 - CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA

Articulação entre as dimensões políticas e pedagógicas em defesa do direito à educação nos territórios rurais



FONTE: Autoria própria,

A Figura 8 sintetiza a principal construção analítica desta investigação ao evidenciar que as confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana resultam da articulação entre dimensões normativas, institucionais e pedagógicas que, embora se materializem de formas distintas em cada contexto nacional, convergem na defesa do direito à educação e na valorização dos territórios rurais. Essa síntese demonstra que a organização da educação rural não pode ser compreendida apenas pela existência de políticas públicas ou de práticas pedagógicas isoladamente, uma vez que ambas se constituem de forma interdependente e expressam projetos de sociedade em permanente disputa.

Na dimensão política, observa-se que legislações, programas governamentais, diretrizes curriculares e ações institucionais representam mecanismos por meio dos quais os Estados reconhecem, em diferentes níveis, a necessidade de garantir o acesso, a permanência e o atendimento às especificidades das populações rurais. Entretanto, a análise documental realizada nesta pesquisa evidencia que tais instrumentos, embora fundamentais para a institucionalização do direito à educação, não asseguram, por si sós, sua efetivação. As contradições decorrentes da insuficiência de financiamento, das desigualdades territoriais, da descontinuidade das políticas públicas e da permanência de concepções urbanocêntricas revelam que a existência de marcos normativos constitui condição necessária, mas não suficiente, para transformar as condições concretas de escolarização nos territórios rurais.

Por outro lado, a dimensão pedagógica evidencia que a materialização dessas políticas depende da organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. A formação de professores, a contextualização curricular, as metodologias de ensino, a organização das classes multisseriadas, a produção de materiais didáticos e a articulação entre escola, território e comunidade constituem mediações fundamentais para que o direito à educação adquira significado nas experiências concretas dos sujeitos do campo. Esses elementos demonstram que a qualidade da educação rural não se reduz ao cumprimento de prescrições normativas, mas exige processos pedagógicos capazes de dialogar com as realidades sociais, culturais, produtivas e ambientais dos territórios.

A representação gráfica também permite compreender que as confluências político-pedagógicas não correspondem à simples sobreposição entre políticas e práticas educativas. O espaço central da figura simboliza precisamente o movimento de articulação entre essas dimensões, indicando que a educação rural se fortalece quando políticas públicas e práticas pedagógicas são orientadas por um mesmo compromisso ético e político com os sujeitos do campo. Nessa perspectiva, o território deixa de constituir apenas o local onde a escola está inserida para assumir a condição de referência epistemológica da ação educativa, orientando a

produção do conhecimento, a organização curricular e a construção de práticas socialmente referenciadas.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa articulação revela que as confluências identificadas nesta investigação não representam consensos produzidos pela ação estatal, mas resultam das contradições que atravessam a constituição histórica da educação rural na América Latina. As aproximações observadas entre os países analisados expressam processos de resistência, reivindicação de direitos e produção de alternativas educativas construídas em diálogo com as condições concretas de vida das populações rurais. Assim, A Figura 8 não se limita a representar graficamente os resultados da investigação; ela sistematiza a categoria analítica proposta por esta tese, explicitando as mediações que constituem as confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana. Nesse sentido, configura uma síntese interpretativa original do percurso investigativo e um referencial analítico que poderá subsidiar futuras pesquisas sobre educação rural na América Latina.

Os referenciais normativos, os programas educacionais e os materiais pedagógicos examinados ao longo desta investigação evidenciam que a educação rural latino-americana é atravessada por problemáticas estruturantes que persistem para além das especificidades políticas e institucionais de cada país. As desigualdades territoriais, a histórica centralidade atribuída aos espaços urbanos na formulação das políticas educacionais, as dificuldades de acesso e permanência escolar e as limitações impostas às escolas localizadas no campo configuram elementos recorrentes que conformam a realidade educacional da região. Nesse contexto, as confluências político-pedagógicas identificadas nesta pesquisa expressam respostas construídas diante desses desafios históricos, revelando princípios orientadores que atravessam diferentes experiências educacionais sem suprimir suas singularidades.

Entre os elementos que emergem da análise, destaca-se o reconhecimento de que a efetivação do direito à educação das populações rurais pressupõe políticas públicas capazes de responder às especificidades dos territórios do campo. Essa perspectiva rompe com a lógica de transposição de modelos escolares concebidos para contextos urbanos e orienta a construção de estratégias voltadas à organização das classes multisseriadas, à flexibilização curricular, à produção de materiais didáticos contextualizados e à adoção de metodologias articuladas às formas de vida, de trabalho e de produção do conhecimento presentes nas comunidades rurais. As iniciativas desenvolvidas nos diferentes países evidenciam que a contextualização das práticas em suas escolas constitui condição indispensável para que se estabeleça vínculos efetivos com a realidade social dos sujeitos que atende.

Outro aspecto recorrente refere-se à ampliação das condições de acesso, permanência e continuidade dos processos de escolarização. Os documentos analisados demonstram que a garantia do direito à educação não se restringe à oferta de vagas escolares, mas envolve a criação de condições institucionais, pedagógicas e territoriais capazes de assegurar trajetórias educativas compatíveis com as características das populações rurais. Essa perspectiva desloca o debate da expansão quantitativa da escolarização para a efetivação de uma educação socialmente referenciada, comprometida com a permanência dos estudantes em seus territórios e com o fortalecimento das comunidades do campo.

A formação de professores igualmente se configura como uma das principais confluências evidenciadas pela investigação. Os referenciais analisados atribuem centralidade ao desenvolvimento profissional docente, reconhecendo que o exercício da docência em contextos rurais exige conhecimentos, saberes e práticas que ultrapassam aqueles tradicionalmente produzidos para as escolas urbanas. A valorização da formação inicial e continuada, da produção de recursos pedagógicos e da socialização de experiências evidencia o reconhecimento de que a qualidade da educação rural está diretamente relacionada à constituição de processos formativos capazes de dialogar com a diversidade territorial, cultural e organizacional presente nas escolas do campo.

Outro princípio recorrente manifesta-se na valorização das identidades territoriais e culturais como fundamento da organização pedagógica. A incorporação dos saberes comunitários, da diversidade linguística, das práticas produtivas e das referências culturais locais revela um deslocamento em relação às perspectivas homogeneizadoras que historicamente orientaram a escolarização rural. Ainda que essa orientação assumia diferentes configurações nas políticas educacionais examinadas, sua recorrência evidencia o reconhecimento de que os processos educativos adquirem maior significado quando estabelecem relações efetivas com os modos de vida das comunidades e com as dinâmicas próprias dos territórios.

As evidências produzidas ao longo desta investigação indicam, portanto, que uma das principais confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana reside no reconhecimento do território como referência estruturante da ação educativa. Nessa perspectiva, o território deixa de representar apenas o espaço onde a escola se localiza e passa a constituir a base a partir da qual se organizam o currículo, os processos formativos, as práticas pedagógicas e as relações entre escola, comunidade e políticas públicas. Tal entendimento reafirma que a garantia do direito à educação está intrinsecamente vinculada ao reconhecimento das condições históricas, sociais, culturais e produtivas que constituem a vida das populações rurais.

As subseções que compõem este capítulo aprofundam a interpretação dessas confluências a partir da organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais, da constituição das classes multisseriadas e das mediações que articulam políticas públicas, práticas educativas e territorialidades. A intenção não consiste em estabelecer correspondências entre sistemas educacionais nacionais, mas evidenciar como determinados princípios político-pedagógicos atravessam diferentes contextos da América Latina, assumindo formas particulares de materialização em função das condições históricas e institucionais que caracterizam cada realidade.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essas confluências não constituem regularidades lineares nem consensos produzidos pela ação estatal. Elas expressam movimentos históricos marcados por disputas, contradições e processos de resistência que conformam a educação rural latino-americana. Assim, a categoria analítica proposta nesta tese permite evidenciar que os princípios identificados ao longo da investigação resultam das relações estabelecidas entre Estado, território, escola e sujeitos do campo, revelando que a construção de uma educação comprometida com a justiça social depende da permanente tensão entre políticas públicas, práticas pedagógicas e projetos de sociedade em disputa.

4.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS RURAIS

As confluências político-pedagógicas identificadas nas políticas educacionais analisadas materializam-se de forma concreta na organização do trabalho pedagógico das escolas rurais. A produção de materiais didáticos específicos, a formação docente e a elaboração de estratégias metodológicas voltadas à multisseriação constituem mediações fundamentais para a efetivação do direito à educação nos territórios rurais latino-americanos.

O levantamento documental realizado evidencia que os diferentes países vêm desenvolvendo recursos pedagógicos destinados a responder às especificidades das populações rurais. Guias metodológicos, planos de aula, materiais bilíngues, cartilhas pedagógicas e recursos digitais demonstram esforços para superar a inadequação dos materiais produzidos exclusivamente para contextos urbanos e seriados. Embora apresentem alcances distintos e limitações relacionadas à cobertura e à implementação, essas iniciativas revelam uma preocupação comum com a contextualização dos processos de ensino e aprendizagem.

A análise dos materiais didáticos produzidos ou disponibilizados pelos países que integram esta investigação evidencia que esses recursos extrapolam a função de instrumentos

de apoio ao ensino, constituindo-se como expressão concreta das concepções político-pedagógicas que orientam a educação rural na América Latina. Os documentos examinados revelam que a elaboração de cartilhas, guias pedagógicos, manuais, livros, planos de aula e recursos digitais está diretamente vinculada às formas pelas quais cada contexto busca responder às especificidades dos territórios rurais, às necessidades formativas dos professores e às condições de escolarização das populações do campo. Nesse sentido, os materiais didáticos materializam escolhas curriculares, concepções de aprendizagem e perspectivas de formação humana, tornando-se importantes indicadores das prioridades assumidas pelas políticas educacionais.

Embora produzidos em contextos históricos e institucionais distintos, os materiais analisados apresentam princípios recorrentes que evidenciam a existência de confluências político-pedagógicas na organização da educação rural latino-americana. Entre esses princípios destacam-se a valorização da diversidade cultural e linguística, a contextualização dos processos de ensino e aprendizagem, a centralidade da formação docente, a produção de recursos voltados às escolas multisseriadas e o reconhecimento dos saberes produzidos pelas comunidades rurais como elementos constitutivos da prática educativa. Ao mesmo tempo, a documentação revela que a efetividade dessas iniciativas permanece condicionada às desigualdades territoriais, às limitações de financiamento, à descontinuidade das políticas públicas e às diferentes capacidades institucionais de implementação, evidenciando que a produção de materiais didáticos, embora necessária, não é suficiente para assegurar a efetivação do direito à educação nos territórios rurais.

Com o propósito de sistematizar essas evidências, o Quadro 10 reúne os principais tipos de materiais didáticos identificados nos países investigados, indicando seus públicos-alvo, as abordagens pedagógicas predominantes e aspectos relacionados à abrangência de sua implementação. Mais do que organizar informações descritivas, essa síntese permite evidenciar como diferentes políticas educacionais incorporam princípios comuns na produção de recursos pedagógicos voltados à educação rural, ao mesmo tempo em que revelam as especificidades históricas, culturais e institucionais que caracterizam cada contexto nacional. Dessa forma, o quadro constitui uma expressão das confluências político-pedagógicas evidenciadas nesta investigação, demonstrando que os materiais didáticos representam mediações fundamentais entre as políticas públicas, a organização do trabalho pedagógico e a construção de práticas educativas comprometidas com os sujeitos, os territórios e as múltiplas ruralidades latino-americanas.

**QUADRO 9 - CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO RURAL
NA AMÉRICA LATINA: MATERIAIS DIDÁTICOS, ABORDAGENS E PÚBLICOS
ATENDIDOS**

País	Tipo de material	Público-alvo	Abordagem pedagógica	Cobertura / Observações
Argentina	Cartilhas, guias pedagógicos, recursos multisseriados	Professores de escolas rurais	Metodologias participativas, atividades integradas	Programa Nacional de Educação Rural; distribuição desigual em áreas remotas
Bolívia	Livros e guias pedagógicos em línguas indígenas	Professores e estudantes rurais	Intercultural bilíngue, contextualização local	Lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010); implementação ainda desigual
Colômbia	Guias, planos de aula, recursos digitais	Professores e alunos de escolas multisseriadas	Atividades multisseriadas, metodologias ativas, interculturais	Programas Escolas Rurais de Calidad; cobertura parcial e dependente de projetos
México	Guias metodológicos, planos de aula, manuais para a escola multisseriada	Professores de escolas multisseriadas	Atividades integradas, aprendizagem colaborativa, valorização de saberes locais	Disponível no Repositório de Manuais Didáticos Multisseriado; foco em escolas remotas
Peru	Livros e recursos didáticos	Professores e estudantes indígenas	Intercultural bilíngue, valorização de saberes locais	Plano Nacional de Educação Intercultural Bilingüe; foco em regiões indígenas

FONTE: Elaboração própria com base em documentos oficiais dos Ministérios da Educação da Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, analisados no âmbito da pesquisa documental (2026).

Nota: O quadro sintetiza informações extraídas dos materiais didáticos, orientações curriculares, programas de formação docente e documentos normativos identificados durante a pesquisa documental. Considerando as diferenças de disponibilidade, atualização e acesso aos acervos digitais de cada país, as informações apresentadas refletem os documentos localizados e analisados no período de desenvolvimento da pesquisa.

As evidências sintetizadas no Quadro 10 demonstram que a produção de materiais didáticos⁴⁰ destinados à educação rural latino-americana está diretamente relacionada às concepções político-pedagógicas que orientam as políticas educacionais e a organização do trabalho pedagógico nos diferentes contextos investigados. Ainda que cada país produza recursos específicos em função de suas condições históricas e institucionais, observa-se a recorrência de princípios que conferem unidade às propostas analisadas, entre os quais se destacam a valorização dos territórios, o reconhecimento da diversidade cultural, a contextualização curricular, a centralidade da formação docente e a produção de recursos voltados às escolas multisseriadas. Essas recorrências evidenciam que os materiais didáticos deixam de ocupar uma função meramente instrumental para constituírem mediações fundamentais na efetivação do direito à educação das populações rurais.

Ao mesmo tempo, o quadro revela que a existência desses materiais não elimina as contradições que historicamente atravessam a educação rural na América Latina. Em diferentes países, a abrangência parcial das políticas, a distribuição desigual dos recursos, as limitações institucionais para sua implementação e as dificuldades de acesso enfrentadas pelas comunidades rurais evidenciam que a democratização dos materiais didáticos permanece condicionada às desigualdades territoriais e às prioridades assumidas pelos Estados. Assim, a produção de recursos pedagógicos representa um avanço importante, mas sua efetividade depende de políticas públicas capazes de assegurar condições materiais, financiamento, infraestrutura e continuidade das ações voltadas à educação rural.

Nesse cenário, a docência assume papel estratégico na mediação entre as proposições presentes nos documentos oficiais e as realidades concretas vivenciadas pelas escolas do campo. Os professores que atuam em classes multisseriadas são permanentemente desafiados a reorganizar tempos, espaços, metodologias e estratégias de ensino, articulando os referenciais curriculares às especificidades socioculturais e produtivas dos territórios onde desenvolvem sua prática. Esse movimento evidencia que o trabalho pedagógico não se reduz à aplicação de orientações previamente estabelecidas, mas se constitui como prática social produzida na relação entre políticas educacionais, experiências comunitárias e saberes construídos no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, formação docente, currículo e materiais didáticos configuram dimensões indissociáveis de uma mesma confluência político-pedagógica. Sua articulação

⁴⁰ As capas dos materiais didáticos contextualizados mencionados neste estudo estão disponíveis nos anexos A, B, C, D e E, possibilitando a visualização dos recursos pedagógicos produzidos e utilizados nos contextos educacionais pesquisados.

possibilita estabelecer vínculos entre os conhecimentos historicamente sistematizados e os saberes produzidos nos territórios rurais, contribuindo para a construção de práticas educativas que reconheçam os sujeitos do campo como protagonistas dos processos formativos e produtores de conhecimento. Essa orientação rompe com concepções homogêneas de escolarização e reafirma a necessidade de uma educação comprometida com a diversidade das ruralidades latino-americanas, com a valorização das identidades coletivas e com a permanência digna das populações em seus territórios.

As evidências produzidas nesta investigação indicam, portanto, que uma das principais confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana reside na articulação entre território, formação de professores, currículo e materiais didáticos contextualizados. Longe de constituírem elementos independentes, essas dimensões integram um mesmo projeto educativo orientado pela democratização do conhecimento, pela valorização das experiências comunitárias e pela efetivação do direito à educação como parte das lutas históricas pela justiça social, pela diversidade cultural e pela afirmação dos povos do campo na América Latina.

4.2 ESCOLA MULTISSERIADA COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA

É nesse horizonte interpretativo que se insere a presente investigação. Ao reconhecer a escola multisseriada como expressão de processos históricos, políticos e territoriais, torna-se necessário ampliar o olhar para além das fronteiras nacionais, buscando compreender de que modo diferentes países latino-americanos têm enfrentado desafios comuns na organização da educação rural. Essa perspectiva fundamenta a análise das confluências político-pedagógicas presentes na região, considerando que as respostas construídas pelos distintos sistemas educacionais revelam, simultaneamente, aproximações, singularidades e contradições.

Conforme Molina (2020), a escola multisseriada, quando situada no horizonte histórico da educação rural latino-americana, não deve ser compreendida apenas como uma forma administrativa de organização escolar voltada a populações dispersas. Para a autora, sua permanência nos territórios rurais expressa processos históricos mais amplos, relacionados às desigualdades de acesso às políticas públicas, às formas de ocupação do território e às disputas em torno do direito à educação. Ao mesmo tempo em que evidencia limites estruturais decorrentes da histórica marginalização do campo, a multisseriação revela possibilidades pedagógicas construídas pelos sujeitos rurais para garantir a continuidade dos processos educativos em seus territórios. Assim, compreendo que a análise de Molina permite deslocar o

olhar da multisseriação como simples deficiência organizacional para reconhecê-la como expressão das contradições sociais e, também, como possibilidade de resistência educativa no campo.

Molina (2020) destaca que a escola multisseriada constitui uma mediação histórica concreta por meio da qual se manifestam contradições econômicas, políticas, culturais e territoriais que atravessam a América Latina. Segundo a autora, em comunidades rurais, povoados isolados e territórios marcados pela concentração fundiária, pela migração e pela precarização das condições de vida, essa forma escolar materializa a tensão entre projetos distintos de educação: de um lado, políticas orientadas pela racionalização administrativa e pela redução dos investimentos públicos; de outro, as demandas dos povos do campo por uma educação vinculada às suas realidades, temporalidades e formas de produção da existência. Desse modo, analiso que a contribuição da autora evidencia que a escola multisseriada não pode ser separada das disputas por território, trabalho e direitos sociais, pois ela revela o embate entre uma lógica estatal de contenção de gastos e uma concepção de educação comprometida com a vida concreta das populações rurais.

Molina (2020) também permite entender a escola multisseriada para além de uma leitura centrada na carência ou na excepcionalidade. A autora a interpreta como síntese de múltiplas determinações históricas, produzida nas relações contraditórias entre Estado, território, trabalho e educação. Nessa direção, a multisseriação não representa apenas um efeito das insuficiências das políticas educacionais, mas também um espaço de produção de práticas pedagógicas que articulam cooperação, pertencimento comunitário e valorização dos saberes territorialmente produzidos. A partir dessa percepção, considero que a escola multisseriada deve ser analisada como um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que revela a negação histórica de direitos, também expressa formas coletivas de criação pedagógica e de afirmação da identidade dos sujeitos do campo.

A Figura 9 sistematiza as principais potencialidades pedagógicas identificadas na pesquisa, organizadas em quatro dimensões articuladas: aprendizagem colaborativa, autonomia crítica, inclusão e contextualização. Essas dimensões não devem ser compreendidas isoladamente, mas como mediações que expressam formas concretas de enfrentamento às desigualdades educacionais historicamente presentes nos territórios rurais.

FIGURA 9 - ESCOLA MULTISSERIADA COMO MEDIAÇÃO HISTÓRICA ENTRE FORÇAS PRODUTIVAS E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO NO CAMPO LATINO-AMERICANO



FONTE: Autoria própria, (2026).

A figura 9 sintetiza a escola multisseriada como mediação histórica entre forças produtivas e relações de produção no campo latino-americano: nela a multisseriação revela tanto a reprodução das desigualdades, expresso pela precariedade infraestrutural, precarização do trabalho docente e políticas de nucleação, quanto as potencialidades emancipatórias inscritas nas práticas coletivas dos territórios (aprendizagem cooperativa, saberes territoriais, autonomia crítica). A leitura segundo o Materialismo Histórico-Dialético destaca que essas potencialidades não surgem espontaneamente, mas se constituem na contradição entre um Estado que regula a educação segundo lógicas urbanocêntricas e movimentos sociais que produzem saberes e práticas pedagógicas contra hegemônicas; portanto, a multisseriação só pode ser compreendida criticamente quando articulada às condições concretas de trabalho, terra e luta social que atravessam cada território.

A análise das práticas pedagógicas em escolas multisseriadas nos contextos rurais latino-americanos permite reconhecer um conjunto de confluências político-pedagógicas que engendram especificidades formativas distintas daquelas produzidas pela escola seriada. A heterogeneidade intrínseca dessas turmas, marcada por diferenças de idade, trajetórias escolares e temporalidades sociais, constitui a base material de relações cooperativas e de ajuda mútua que subvertem a lógica competitiva dominante nas formas escolares modernas. Nessa dinâmica, o saber deixa de ser um patrimônio individual e converte-se em processo coletivo de construção e socialização, inscrito nas interações concretas entre sujeitos e nas condições de sua existência histórica.

A dimensão da autonomia assume, nesse cenário, um caráter crítico e emancipatório, distante das noções individualizantes difundidas pelo ideário neoliberal. Autonomia significa aqui a capacidade dos sujeitos de apropriar-se de saberes científicos, históricos e culturais que lhes permitam compreender as condições concretas de sua existência e intervir sobre a realidade social. A organização da escola multisseriada favorece essa apropriação ao ampliar a participação estudantil nos processos de ensino-aprendizagem e ao possibilitar trocas entre diferentes experiências e repertórios, o que produz práticas pedagógicas enraizadas nas contradições sociais do campo.

De igual importância é a configuração político-pedagógica da inclusão promovida pela escola multisseriada. Ao acolher estudantes inseridos em ritmos de vida, trajetórias familiares e temporalidades diversas, essa forma escolar desafia modelos homogêneos de escolarização e reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, a inclusão transcende o mero acesso formal e assume uma dimensão política: exige que as práticas

curriculares e as decisões pedagógicas sejam orientadas pelas condições reais de vida dos sujeitos, articulando o reconhecimento de direitos com a reestruturação das práticas formativas.

A contextualização curricular e metodológica constitui outra confluência central. A legitimação do território rural como espaço produtor de saberes possibilita a articulação entre conhecimentos escolares e experiências locais, trabalho, práticas culturais, memória coletiva e as relações com a natureza, em contraposição às tradições urbanocêntricas e eurocêntricas que historicamente inferiorizaram o rural. Essa revalorização dos conhecimentos territoriais reconfigura conteúdos e método

Entretanto, as potencialidades identificadas não se manifestam de maneira espontânea nem suprimem as contradições que atravessam a educação rural. Elas são produzidas em meio a disputas permanentes sobre políticas públicas, condições materiais de funcionamento das escolas, formação docente e reconhecimento dos direitos das populações rurais. A especificidade pedagógica das escolas multisseriadas, sua capacidade de conjugar coletividade, autonomia crítica, inclusão e territorialização do saber, depende, portanto, da articulação entre

A síntese das confluências político-pedagógicas identificadas nesta investigação aponta para articulações fundamentais: território e permanência; pluralidade e temporalidade; pertencimento e saberes. Essas dimensões não se restringem à organização escolar; expressam processos históricos mais amplos e rememoram as lutas dos sujeitos do campo pela garantia do direito à educação em seus próprios territórios. As práticas emergentes nas escolas multisseriadas revelam-se, assim, como resultado de relações sociais concretas e de disputas históricas, cujo aprofundamento exige intervenções que transformem as condições materiais, as políticas educativas e as formas de formação docente em consonância com as demandas rurais.

A figura 10 sistematiza as confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana a partir das categorias de totalidade, contradição e mediação, buscando apreender o fenômeno educativo em sua historicidade e em suas relações com as condições concretas de existência dos povos do campo. A representação parte da compreensão de que a educação rural não constitui uma realidade isolada, mas integra uma totalidade histórica marcada pelas desigualdades sociais, pela concentração da terra, pelas relações de trabalho e de poder e pelas disputas em torno das políticas públicas e do direito à educação. Nesse movimento, destacam-se três dimensões articuladas: o território compreendido como prática social; as disputas paradigmáticas entre propostas curriculares homogêneas e contextualizadas; e as disputas entre diferentes projetos societários e educacionais. Essas dimensões não se apresentam de forma autônoma ou linear, mas se constituem em relações contraditórias e são materializadas por

diferentes mediações político-pedagógicas, entre elas o currículo, a formação docente, a escola multisseriada, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas, a participação comunitária e as políticas educacionais. Assim, a figura procura evidenciar que as confluências político-pedagógicas identificadas nesta pesquisa correspondem a uma síntese histórica e contraditória, produzida na relação entre as determinações estruturais da sociedade latino-americana e as formas concretas pelas quais os sujeitos do campo constroem, disputam e ressignificam seus projetos de educação.

FIGURA 10 - CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÕES DA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA



FONTE: Autoria própria (2026).

As confluências político-pedagógicas sistematizadas na figura 10 não correspondem a manifestações harmônicas ou lineares das políticas educacionais rurais, mas constituem sínteses históricas produzidas nas contradições que atravessam a formação social latino-americana. Sua compreensão exige considerar a educação rural como parte de uma totalidade histórica marcada pela concentração da terra e da riqueza, pelas desigualdades sociais e territoriais, pelas relações de trabalho e de poder e pelas disputas em torno da atuação do Estado, das políticas públicas e

do direito à educação. Nesse sentido, as formas concretas assumidas pela educação rural resultam das relações estabelecidas entre essas determinações mais amplas e as respostas produzidas pelos sujeitos, comunidades, movimentos sociais e instituições educativas nos diferentes territórios.

A primeira dimensão apresentada na figura compreende o território como prática social. Nessa perspectiva, o território não se reduz a uma localização geográfica ou delimitação administrativa, mas é produzido historicamente pelas relações sociais de trabalho, pelas formas de apropriação do espaço, pelas relações de poder e pelas condições de reprodução da existência. Essa compreensão já orienta a análise desenvolvida nesta pesquisa, na medida em que os territórios rurais latino-americanos são reconhecidos como espaços atravessados por disputas relacionadas à terra, aos recursos naturais, às políticas públicas e às condições de vida dos povos do campo.

Compreender o território como prática social também permite situar a permanência das escolas multisseriadas no interior dessas relações contraditórias. Sua existência revela, de um lado, processos históricos de desigualdade no acesso às políticas públicas, precarização das condições educacionais e racionalização administrativa e, de outro, a resistência das comunidades rurais diante das políticas de nucleação, fechamento de escolas e deslocamento dos estudantes para outros espaços. Conforme evidenciado neste estudo, a multisseriação materializa a tensão entre políticas orientadas pela redução dos investimentos e demandas dos povos do campo por uma educação vinculada às suas realidades, temporalidades e formas de produção da existência.

A contradição entre apropriação e expropriação do território e resistência e permanência permite compreender que o direito à educação não se limita à oferta formal de vagas. Sua efetivação encontra-se vinculada às condições concretas de acesso à escola, à proximidade entre escola e comunidade, às possibilidades de deslocamento e, sobretudo, à manutenção dos vínculos sociais, culturais, produtivos e comunitários que estruturam a existência dos sujeitos. Assim, a permanência da escola no território adquire uma dimensão política, pois se articula às lutas mais amplas pelo direito de produzir a vida, o conhecimento e as relações sociais no próprio território.

A segunda dimensão refere-se às disputas paradigmáticas, particularmente evidenciadas na relação contraditória entre um currículo homogêneo e propostas de currículo contextualizado. A organização dos sistemas educacionais modernos foi historicamente atravessada por processos de padronização que, ao estabelecerem formas universalizadas de organização curricular, tempos escolares, metodologias e conteúdos, tendem a desconsiderar as

diferenças territoriais e as condições concretas vividas pelos povos do campo. Essa racionalidade se expressa em práticas educacionais orientadas por referências urbanocêntricas e por modelos de escolarização que tomam determinadas formas sociais e culturais como universais.

Em sentido contraditório, identificou-se a presença de propostas pedagógicas que reconhecem o território como dimensão constitutiva do trabalho educativo e buscam estabelecer relações entre os conhecimentos historicamente sistematizados e os saberes produzidos nas práticas sociais das comunidades rurais. A contextualização curricular não significa restringir a formação aos conhecimentos locais, tampouco substituir o conhecimento científico pelos saberes cotidianos. Trata-se de criar mediações que possibilitem aos sujeitos apropriarem-se criticamente do conhecimento produzido historicamente pela humanidade a partir das condições concretas de sua existência.

Essa relação é particularmente importante na escola multisseriada, pois sua heterogeneidade reúne estudantes com diferentes idades, trajetórias escolares, experiências sociais e temporalidades. Ao contrário de uma concepção que interpreta essa diversidade exclusivamente como dificuldade organizacional, a análise evidencia que ela pode constituir uma base material para formas coletivas de aprendizagem, cooperação e construção do conhecimento. Essas relações podem subverter a lógica individualizante e competitiva ao favorecer processos de aprendizagem constituídos nas interações concretas entre sujeitos e experiências distintas.

A terceira dimensão diz respeito às disputas por projeto societário e projeto educacional. Esta dimensão permite situar as contradições educacionais para além da escola e compreender que diferentes concepções de educação correspondem, também, a distintas concepções de sociedade. De um lado, encontram-se projetos que subordinam as políticas educacionais às lógicas de racionalização administrativa, contenção de investimentos, centralização das decisões e adequação da formação às exigências da reprodução econômica. Nessa perspectiva, a nucleação, o fechamento de escolas, a padronização curricular e a fragilização das políticas específicas para os territórios rurais não podem ser analisados como fenômenos isolados, mas como expressões de determinadas formas de organização social e de definição das prioridades do Estado.

De outro lado, constituem-se projetos educativos vinculados à defesa da educação como direito social, à permanência das comunidades em seus territórios, à participação coletiva e ao reconhecimento dos povos do campo como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Nessas experiências, a escola assume uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos,

podendo fortalecer vínculos comunitários, preservar a memória coletiva, possibilitar a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido e contribuir para a compreensão e transformação das condições concretas de existência. Percebe-se a existência de projetos educativos que subordinam a educação às exigências da reprodução econômica e de experiências que fortalecem a identidade territorial, a memória coletiva e a apropriação crítica do conhecimento.

Essas três dimensões, território como prática social, disputas paradigmáticas e disputas por projetos societários e educacionais, não constituem campos separados. Ao contrário, relacionam-se dialeticamente e somente podem ser compreendidas nas mediações concretas pelas quais as determinações históricas mais amplas se materializam no campo educacional. Currículo, formação docente, escola multisseriada, materiais didáticos, práticas pedagógicas, participação comunitária e políticas educacionais constituem, nesse sentido, mediações político-pedagógicas entre as condições estruturais da sociedade e as experiências educativas desenvolvidas nos territórios.

A mediação assume papel fundamental nessa interpretação, pois permite evitar tanto uma leitura determinista, segundo a qual as estruturas sociais definiriam mecanicamente as práticas educacionais, quanto uma compreensão idealista que atribuiria à escola capacidade autônoma de superar as desigualdades sociais. As práticas educativas são produzidas no interior de condições históricas determinadas, mas também constituem espaços de disputa, resistência e produção de novas possibilidades. Por isso, a escola multisseriada pode expressar simultaneamente a precarização histórica da oferta educacional e a construção de práticas pedagógicas vinculadas à cooperação, ao pertencimento, à participação coletiva e à valorização dos conhecimentos territorialmente produzidos. Esta organização escolar é compreendida como espaço contraditório no qual a negação histórica de direitos convive com formas coletivas de prática pedagógica e afirmação dos sujeitos do campo.

É nessa relação entre determinações, contradições e mediações que se constituem as confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana. A utilização do termo confluência não pressupõe homogeneidade entre os países investigados, tampouco indica a existência de um modelo comum de educação rural. Conforme construído ao longo deste estudo, a categoria emerge justamente da identificação de princípios recorrentes produzidos em trajetórias históricas distintas, preservando as singularidades, tensões e formas particulares de materialização presentes em cada contexto nacional.

Desse modo, as confluências político-pedagógicas expressam uma síntese histórica e contraditória das relações entre território, currículo, formação, políticas educacionais, projetos

societários e práticas pedagógicas. Elas se constituem no movimento entre reprodução e resistência, entre processos de homogeneização e reconhecimento das especificidades territoriais, entre expropriação e permanência e entre diferentes concepções de educação e sociedade. Não se trata, portanto, de afirmar que a educação rural ou a escola multisseriada possuam, por si mesmas, um caráter emancipatório. Suas possibilidades de transformação dependem das condições materiais, das relações sociais e das disputas políticas nas quais estão inseridas.

Sob essa perspectiva, a escola multisseriada não pode ser compreendida como forma residual ou transitória de escolarização. Sua permanência nos diferentes países analisados constitui uma expressão histórica das contradições que caracterizam a educação rural latino-americana. Ao mesmo tempo em que revela desigualdades na distribuição das políticas públicas e limites estruturais na garantia do direito à educação, também pode constituir espaço de produção de conhecimento, fortalecimento dos vínculos comunitários, reconhecimento das diferentes temporalidades e construção de práticas pedagógicas articuladas aos territórios.

A defesa da escola multisseriada, portanto, ultrapassa a discussão sobre sua configuração administrativa ou metodológica. Implica compreendê-la no interior das disputas pela própria concepção de educação destinada aos povos do campo. Ao articular conhecimentos historicamente sistematizados, saberes territorialmente produzidos, participação comunitária, práticas colaborativas e reconhecimento das condições concretas de existência, essa organização escolar evidencia possibilidades de construção de projetos educativos comprometidos com a garantia do direito à educação e com a transformação das condições que historicamente produzem desigualdades nos territórios rurais latino-americanos.

Assim, a Figura 10 pretende expressar o movimento teórico-analítico construído ao longo da pesquisa. A totalidade histórica fornece as determinações mais amplas; as condições materiais de existência explicitam a base concreta em que se produzem as relações educacionais; as três dimensões evidenciam contradições fundamentais do objeto; e as mediações político-pedagógicas demonstram como essas determinações se materializam e são tensionadas na realidade educacional. As confluências político-pedagógicas constituem, portanto, a síntese desse movimento, permitindo compreender a educação rural latino-americana como realidade histórica, contraditória, dinâmica e permanentemente disputada.

4.3 APROXIMAÇÕES, SINGULARIDADES E TENSÕES ENTRE OS PAÍSES ANALISADOS

A análise das políticas educacionais direcionadas à educação rural na Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru permite afirmar que, embora existam esforços concretos de inclusão, adaptação e valorização das realidades do campo, a educação rural ainda se encontra marcada por um lugar de subalternidade histórica dentro dos sistemas educacionais nacionais. A partir de uma leitura crítica fundamentada no pensamento pedagógico latino-americano, é possível identificar avanços importantes, problemas estruturais persistentes e temas negligenciados, que revelam os limites das políticas públicas atuais em garantir uma educação rural.

As evidências produzidas ao longo da investigação revelam que a educação rural latino-americana é marcada por um movimento permanente de avanços e contradições. Ao mesmo tempo em que os documentos analisados registram a ampliação de marcos normativos, o fortalecimento de propostas pedagógicas contextualizadas e o reconhecimento das especificidades dos povos do campo, persistem limites estruturais que restringem a efetivação dessas iniciativas nos diferentes territórios rurais. Essa coexistência entre conquistas institucionais e obstáculos históricos demonstra que a consolidação do direito à educação não depende exclusivamente da formulação de políticas públicas, mas das condições materiais, políticas e sociais que possibilitam sua implementação e continuidade.

Nessa perspectiva, os avanços identificados não podem ser analisados de forma dissociada das contradições que atravessam sua materialização. O reconhecimento jurídico da educação rural, a elaboração de materiais didáticos contextualizados, a valorização da interculturalidade e a implementação de propostas pedagógicas voltadas às escolas multisseriadas representam importantes conquistas para a ampliação do direito à educação. Entretanto, tais iniciativas convivem com a descontinuidade das políticas educacionais, a insuficiência do financiamento público, a fragilidade da formação docente e a limitada participação das comunidades rurais nos processos de formulação e gestão das políticas, revelando que a democratização da educação rural permanece condicionada às disputas em torno dos projetos de desenvolvimento e das prioridades assumidas pelos Estados latino-americanos.

Ao sistematizar essas evidências, o Quadro 11 reúne os principais avanços e os problemas estruturais e operacionais identificados ao longo da análise documental. Mais do que apresentar aspectos positivos e limitações das políticas educacionais, essa síntese evidencia as

tensões que caracterizam a constituição da educação rural na América Latina, demonstrando que os processos de ampliação de direitos coexistem com permanências históricas que reproduzem desigualdades territoriais, sociais e educacionais. Desse modo, o quadro explicita que as confluências político-pedagógicas identificadas nesta investigação se constituem em um campo de disputas, no qual avanços institucionais, práticas pedagógicas inovadoras e reivindicações dos sujeitos do campo convivem com desafios estruturais que continuam condicionando a efetivação de uma educação rural socialmente referenciada.

QUADRO 10 – AVANÇOS E CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA

PRINCIPAIS AVANÇOS	PROBLEMAS ESTRUTURAIS E OPERACIONAIS
O reconhecimento normativo da educação rural como modalidade específica, com marcos legais que definem diretrizes adaptadas à realidade camponesa (como na Argentina, Bolívia e México);	A fragmentação e descontinuidade das políticas, que mudam com os governos e carecem de institucionalização sólida;
A criação de programas pedagógicos diferenciados (como a <i>Escuela Nueva</i> na Colômbia e a Educação Comunitária na Bolívia);	A formação docente inicial ainda urbana, homogênea e descontextualizada, incapaz de responder às especificidades dos territórios rurais;
A elaboração de manuais didáticos contextualizados, voltados a escolas multisseriada e interculturais;	A carência de financiamento público estável e equitativo, que compromete infraestrutura, acesso e permanência;
A incorporação parcial da educação intercultural bilíngue, principalmente nos países com significativa presença indígena (México, Bolívia, Peru).	A baixa participação das comunidades na formulação das políticas e na gestão escolar, o que enfraquece a construção de projetos autônomos e territorializados.

Organização: a autora (2026).

O quadro 11 apresentado sinaliza um movimento ambíguo no campo da educação rural na América Latina. De um lado, há avanços importantes, como o reconhecimento normativo dessa modalidade em diversos países, a criação de programas pedagógicos inovadores, a exemplo da *Escuela Nueva* na Colômbia e da Educação Comunitária na Bolívia, além da produção de manuais didáticos contextualizados e da incorporação da educação intercultural bilíngue em contextos indígenas. Essas iniciativas representam esforços para adequar a escola às especificidades territoriais e culturais, contribuindo para uma educação mais inclusiva, plural e conectada às realidades camponesas.

A análise das políticas educacionais destinadas aos territórios rurais latino-americanos exige distinguir as manifestações mais imediatas de suas determinações estruturais.

Descontinuidade das políticas, insuficiência de financiamento, fragilidade da formação docente, padronização curricular e baixa participação comunitária constituem problemas concretos, mas não explicam, por si mesmos, as relações que produzem e reproduzem as desigualdades educacionais observadas nesses territórios. Por essa razão, a interpretação proposta nesta pesquisa desloca-se das contradições aparentes para a compreensão das relações estruturais que condicionam a formulação e a materialização das políticas educacionais.

Nesse movimento analítico, considera-se como contradição estrutural primária a histórica concentração da riqueza e do poder que caracteriza a formação social latino-americana. A concentração fundiária, a desigual distribuição dos recursos econômicos, a apropriação desigual dos territórios e a assimetria na capacidade de participação política constituem dimensões articuladas dessa estrutura. Seus efeitos ultrapassam o campo econômico e incidem sobre a definição das prioridades estatais, sobre a distribuição dos direitos sociais e sobre as condições concretas de acesso, permanência e qualidade da educação oferecida às populações do campo.

Essa contradição estrutural se expressa em um campo de relações de poder no qual diferentes sujeitos e instituições disputam projetos de sociedade e de desenvolvimento. Estados nacionais, grupos econômicos, organismos internacionais, movimentos sociais e povos do campo ocupam posições distintas nesse processo e possuem capacidades também distintas de intervenção na definição das políticas públicas. As políticas educacionais, portanto, não podem ser compreendidas como produções exclusivamente técnicas ou administrativas, uma vez que traduzem escolhas políticas, concepções de desenvolvimento e correlações de forças historicamente constituídas.

Nesse campo, a atuação de organismos internacionais constitui uma das mediações relevantes para a compreensão das políticas educacionais contemporâneas. Por meio de agendas de cooperação, financiamentos, recomendações, indicadores, modelos de avaliação e orientações relativas à gestão dos sistemas educacionais, esses organismos participam da circulação internacional de determinadas concepções de qualidade, eficiência, currículo e desempenho escolar. Essa influência não se realiza de forma linear ou homogênea, pois é apropriada, negociada ou contestada de maneira distinta pelos Estados nacionais e pelos diferentes sujeitos sociais. Ainda assim, sua presença precisa ser considerada na análise das políticas voltadas aos territórios rurais, especialmente quando se observam tendências de padronização curricular, centralidade das avaliações de desempenho e disseminação de determinados modelos de gestão e produção de materiais didáticos.

FIGURA 11 - CONTRADIÇÃO ESTRUTURAL E MEDIAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RURAIS NA AMÉRICA LATINA



FONTE: Autoria própria (2026).

A leitura da Figura 11 permite compreender que as contradições presentes nas políticas educacionais destinadas aos territórios rurais não se restringem às suas manifestações mais imediatas, como a descontinuidade das ações governamentais, a insuficiência de financiamento, a formação docente descontextualizada ou a persistência de currículos urbanocêntricos. Tais manifestações encontram-se vinculadas a determinações históricas mais amplas, entre as quais se destacam a concentração da riqueza, da terra e do poder, elementos constitutivos da formação social latino-americana.

Nessa perspectiva, a educação rural precisa ser situada na totalidade das relações econômicas, políticas, sociais e territoriais que produzem e reproduzem desigualdades, sendo as políticas educacionais compreendidas como expressões das disputas entre diferentes projetos de sociedade, desenvolvimento e formação humana.

Sob essa perspectiva, Freire (1996; 2022) contribui para compreender que a educação não é uma prática neutra, mas se constitui nas relações entre sujeitos e realidade histórica. Ao

problematizar processos educativos que desconsideram os saberes e as experiências concretas dos grupos populares, sua obra oferece fundamentos para questionar políticas formuladas a partir de referências homogêneas e urbanocêntricas. A permanência de modelos que concebem os territórios rurais pela ótica da carência ou do déficit restringe o reconhecimento dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento e enfraquece a construção de processos educativos vinculados às condições concretas de sua existência.

Nesse sentido, a perspectiva freireana da unidade na diversidade contribui para compreender que a garantia do direito à educação não pressupõe homogeneização, mas reconhecimento das diferentes formas históricas, culturais e territoriais de produção da vida e do conhecimento.

Essa análise aproxima-se também de Fals Borda (1985), especialmente pela compreensão do conhecimento como produção coletiva vinculada à transformação da realidade. Sua contribuição permite problematizar políticas educacionais construídas à margem da participação efetiva dos sujeitos e das comunidades, uma vez que a separação entre produção do conhecimento e experiência social tende a reproduzir relações de subordinação. No campo da educação rural, essa perspectiva permite interpretar a participação comunitária, os saberes territoriais e as formas locais de organização não como elementos complementares da política educacional, mas como dimensões constitutivas de projetos educativos comprometidos com a transformação das condições que produzem desigualdade.

As contribuições de Roseli Caldart (2012a; 2012b) aprofundam essa discussão ao situarem a educação do campo no interior das lutas sociais e das disputas por projetos de sociedade. A crítica à transposição de modelos escolares urbanos para os territórios rurais evidencia que currículo, formação docente, organização escolar e materiais didáticos não constituem dimensões neutras, mas expressam determinada concepção de sujeito, território e desenvolvimento. Assim, quando a política educacional reconhece formalmente as especificidades dos povos do campo, mas mantém padrões organizativos, curriculares e avaliativos definidos a partir de referências urbanas e homogêneas, manifesta-se uma contradição entre o direito proclamado e as condições concretas de sua realização.

Streck (2010; 2019), por sua vez, possibilita inserir essas contradições no horizonte mais amplo do pensamento educacional crítico latino-americano. Sua contribuição reforça que a análise das políticas educacionais não deve se limitar aos modelos produzidos ou difundidos como referências universais, mas considerar os conhecimentos, experiências e alternativas pedagógicas construídos historicamente na América Latina. Essa perspectiva é especialmente relevante diante da circulação de agendas educacionais internacionais, uma vez que permite

problematizar como determinadas concepções de qualidade, eficiência, avaliação e organização curricular são apropriadas pelos sistemas nacionais e entram em tensão com projetos educativos vinculados aos territórios, à participação popular e à emancipação coletiva.

Desse modo, a presença dos organismos internacionais deve ser compreendida como uma das mediações das relações de poder que atravessam as políticas educacionais. Suas orientações, recomendações, programas de cooperação, mecanismos de financiamento e modelos de avaliação não atuam de forma isolada nem determinam automaticamente as políticas nacionais, mas participam da circulação de concepções educacionais que são apropriadas, negociadas ou contestadas pelos Estados.

Currículo, avaliação, financiamento, materiais didáticos, formação docente e gestão tornam-se, assim, espaços concretos nos quais essas disputas se materializam. A análise crítica desses mecanismos permite compreender por que determinadas políticas reconhecem a diversidade territorial e cultural em seus discursos, ao mesmo tempo em que preservam formas padronizadas de organização escolar e de avaliação.

É nesse ponto que a contribuição de Souza (2016; 2017) se torna fundamental para deslocar a análise das políticas para sua materialização no cotidiano escolar. A prática pedagógica, nessa perspectiva, não corresponde à simples execução das normativas, mas constitui um processo social e histórico que articula intencionalidades formativas, relações de poder, condições objetivas de trabalho e projetos de sociedade. A própria estrutura analítica da pesquisa assume as práticas pedagógicas como mediação entre os fundamentos político-educacionais presentes nos documentos e sua concretização nos contextos rurais.

A análise da prática pedagógica requer, ainda, considerar elementos articuladores como concepção de educação, currículo, relações entre professores, estudantes e famílias, conteúdos, objetivos e processos de avaliação.

Nessa direção, as escolas multisseriadas constituem um espaço privilegiado para observar como as contradições estruturais e as mediações das políticas educacionais assumem formas concretas. É nelas que decisões relativas ao financiamento, ao currículo, à formação docente, aos materiais didáticos e à organização dos sistemas de ensino se confrontam com as condições materiais, culturais e territoriais das comunidades. Ao mesmo tempo, esse cotidiano não se reduz à reprodução das determinações externas: professores, estudantes, famílias e comunidades também reinterpretam e ressignificam as orientações institucionais, produzindo práticas que podem reafirmar ou tensionar os modelos hegemônicos de escolarização.

Portanto, a Figura 11 não representa apenas uma sequência entre causas e efeitos, mas um movimento de mediações. A concentração da riqueza e do poder condiciona relações sociais

e políticas; essas relações atravessam a formulação das políticas educacionais; as políticas se materializam por meio do currículo, da avaliação, do financiamento, da formação docente, dos materiais didáticos e da gestão; e essas mediações ganham concretude no cotidiano das escolas rurais e multisseriadas. É nesse movimento contraditório que se confrontam projetos educativos orientados pela reprodução das relações sociais existentes e projetos territorializados, construídos com os sujeitos do campo e vinculados à participação comunitária, à produção coletiva do conhecimento e à transformação social.

O Quadro 12 apresenta a sistematização das políticas nacionais e dos dispositivos legais relacionados à educação rural nos países selecionados para esta investigação, Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru. Sua organização permite observar como cada Estado incorpora, em seus marcos normativos e programas educacionais, princípios associados ao direito à educação, à inclusão social, à interculturalidade, à formação docente e ao atendimento das populações rurais. Ao reunir esses documentos o quadro contribui para identificar tanto aproximações quanto singularidades entre os países analisados, evidenciando que a educação rural latino-americana se constitui em meio a diferentes projetos políticos, disputas territoriais e formas de reconhecimento das ruralidades.

A leitura do Quadro 12 deve ser articulada à figura 11 que evidenciam a abordagem textual presente nas políticas educacionais analisadas. Enquanto a figura permite visualizar os termos, ênfases e recorrências discursivas que atravessam os documentos, o quadro explicita a materialidade jurídico-política dessas formulações, indicando quais políticas, leis, programas e dispositivos sustentam tais discursos. Desse modo, a figura evidencia o plano das concepções e das prioridades enunciadas nos textos, ao passo que o Quadro 12 permite compreender como essas concepções se expressam em instrumentos normativos e institucionais voltados à organização da educação rural.

Essa articulação explicita que, embora os países analisados apresentem avanços no reconhecimento legal da educação rural e na formulação de políticas direcionadas aos territórios do campo, ainda persistem tensões entre o direito proclamado e sua efetivação concreta. A figura 11 indica que a presença de categorias recorrentes, como território, diversidade, inclusão, formação docente, interculturalidade e organização pedagógica; entretanto, o quadro 12 permite verificar que tais categorias nem sempre se convertem em políticas estruturantes, contínuas e suficientemente financiadas.

Assim, a análise conjunta revela uma das principais contradições da educação rural latino-americana: a coexistência entre marcos normativos que reconhecem a diversidade dos

sujeitos do campo e condições institucionais ainda frágeis para garantir uma educação territorialmente referenciada, socialmente justa e pedagogicamente emancipatória.

QUADRO 11 - POLÍTICAS NACIONAIS E DISPOSITIVOS LEGAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO RURAL (ARGENTINA, BOLÍVIA, COLÔMBIA, MÉXICO E PERU)

Dimensão	Argentina	Bolívia	Colômbia	México	Peru
Marco legal da educação rural	Lei 26.206/2006 dedica os Art. 49–51 à Educação Rural; forte ênfase em modelos flexíveis (multisseriadas, itinerantes, alternância).	Lei 070/2010 estabelece a Educação Plurinacional, única, diversa e plural; forte base intercultural e comunitária.	Lei 115/1994, Cap. 4: Educação Camponesa e Rural, com ênfase técnica-agropecuária e organização produtiva.	Lei 10.039/2019 garante atenção prioritária ao meio rural e define a educação pluricurricular/multisseriada (Art. 36, 43, 76, 102).	Lei 28.044/2003 garante equidade e inclusão, com foco nos povos indígenas (Art. 8 e 19).
Ênfase política principal identificada	Equidade territorial; modelos flexíveis; garantia de continuidade escolar.	Educação plurinacional; valorização de línguas e culturas originárias; educação comunitária.	Valorização da produção camponesa; articulação entre educação e desenvolvimento rural.	Diversidade sociocultural; atenção a comunidades indígenas e rurais dispersas; reforço da educação multisseriada.	Interculturalidade bilíngue; combate às desigualdades estruturais; equidade de acesso.
Políticas e programas que estruturam a educação rural	<i>Modalidad Rural</i> ; Plano Nacional de Formação Docente; políticas nacionais de igualdade e de avaliação educacional.	Plano Setorial da Educação “ <i>para el Vivir Bien</i> ”; políticas intersetoriais de convivência e inclusão; PNIEO.	Plano Especial de Educação Rural (PEER); Plano Nacional Decenal de Educação.	Programa Setorial de Educação; Estratégia Nacional de Educação Multietária; Nova Escola Mexicana.	PESEM; Política de Atenção Educacional para Áreas Rurais; Plano Nacional de EIB.
Tratamento da diversidade cultural e linguística	Reconhecimento da diversidade produtiva e cultural; menos ênfase explícita em línguas originárias.	Fortíssimo: base da educação plurinacional; bilinguismo e currículo contextualizado.	Reconhecimento regional; foco mais produtivo do que linguístico.	Forte atenção à diversidade linguística e cultural (indígenas, afro-mexicanos).	EIB consolidada; foco em povos indígenas e multilinguismo.
Reconhecimento das escolas	Art. 50 e 51 reconhecem explicitamente:	Incorporadas como possibilidade curricular no marco plurinacional;	Presentes de forma implícita via ruralidade;	Claramente reconhecidas no Art. 43 como educação	Presentes no marco rural e intercultural, mas não aparecem

multisseriadas / pluricurriculares	multisseriadas, multietárias, itinerantes, alternância.	forte vínculo comunitário.	mais associadas a experiências regionais.	pluricurricular; previsões para formação docente e infraestrutura.	nomeadas como multisseriadas na lei.
Formação docente para contextos rurais	Prevista em políticas nacionais de formação, com atenção às escolas rurais dispersas.	Formação articulada à interculturalidade e às línguas originárias.	Vinculada ao desenvolvimento rural e às necessidades territoriais.	Formação para contextos multisseriados e diversidade sociocultural.	Formação voltada à EIB e às especificidades territoriais.
Organização do trabalho pedagógico	Flexibilização curricular e organização multietária.	Currículo comunitário contextualizado e intercultural.	Integração entre educação, produção e território.	Organização pluricurricular e estratégias multietárias.	Currículo intercultural e adequação às ruralidades locais.
Participação comunitária	Prevista no sistema federal, mas limitada; maior responsabilidade das províncias.	Central: educação construída com as comunidades; participação é princípio estruturante.	Forte no nível local; articulação com secretarias de agricultura.	Presença de conselhos escolares e participação indígena; varia regionalmente.	Participação indígena prevista; implementação desigual.
Confluências Político pedagógicas identificadas	Reconhecimentos das desigualdades históricas do campo; defesa da permanência escolar; valorização dos territórios rurais; necessidade de formação docente específica; presença de currículos contextualizados; Reconhecimento da diversidade cultural; utilização de modelos	<i>Comum aos seis países.</i>	<i>Comum aos seis países.</i>	<i>Comum aos seis países.</i>	<i>Comum aos seis países.</i>

	flexíveis de escolarização; fortalecimento da participação comunitária; A permanência das escolas multisseriadas como estratégia de garantia do direito à educação				
--	--	--	--	--	--

FONTE: Elaboração própria a partir da análise das legislações nacionais e políticas educacionais presentes no documento-base da pesquisa (2025).

O Quadro 12 permite examinar os avanços, os limites e as contradições presentes nas políticas nacionais destinadas à educação rural na América Latina, ao mesmo tempo em que revela a coexistência entre marcos legais relativamente consolidados e desigualdades históricas que continuam a marcar os territórios rurais. Em articulação com a Figura 11, a análise avança das recorrências discursivas para a dimensão jurídico-política das políticas educacionais, contemplando legislações, programas e diretrizes que orientam a oferta educacional nos países investigados. Entretanto, a existência desses instrumentos normativos não elimina desafios relacionados à participação dos sujeitos sociais, à democratização da gestão educacional e às formas de governança que condicionam a efetivação do direito à educação nos contextos rurais.

Essa análise dialoga com as reflexões de Rodrigues, Marques e Rodrigues (2025), ao compreender as políticas curriculares da educação do campo como parte de um projeto político-pedagógico mais amplo, inscrito nas disputas históricas entre modelos hegemônicos de escolarização e propostas contra-hegemônicas oriundas dos movimentos sociais. As autoras argumentam que as políticas curriculares destinadas às populações rurais, no Brasil, não podem ser reduzidas a ajustes administrativos ou adaptações metodológicas, pois expressam escolhas teóricas e políticas sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e a quem esse ensino se destina.

Ao analisarem as teorias críticas da educação, Rodrigues, Marques e Rodrigues (2025) evidenciam que a escola do campo precisa romper com a lógica homogeneizadora que universaliza modelos urbanos de ensino. Nesse sentido, defendem um currículo que reconheça os saberes do território, a diversidade sociocultural e os processos próprios de organização do trabalho pedagógico no campo, entre eles a multisseriação. Embora a reflexão das autoras se situe no contexto brasileiro, suas contribuições possibilitam ampliar a análise para os países latino-americanos investigados, na medida em que permitem problematizar as formas pelas quais as políticas educacionais reconhecem, ou deixam de reconhecer, as especificidades das ruralidades.

Nessa direção, as autoras oferecem fundamentos para sustentar a compreensão de que a multisseriação não deve ser interpretada como deficiência estrutural, mas como prática pedagógica vinculada às condições concretas de vida das comunidades rurais e às suas formas específicas de produção de conhecimento. Ao abordarem o currículo como construção social e política, Rodrigues, Marques e Rodrigues (2025) reforçam a necessidade de que as escolas elaborem projetos curriculares capazes de integrar trabalho, cultura, identidade e participação comunitária, em sintonia com as pedagogias críticas latino-americanas. Tais contribuições fortalecem a argumentação de que a construção de uma política curricular voltada às escolas

multisseriadas exige, simultaneamente, o reconhecimento do território como categoria formativa e a valorização da docência como prática emancipatória.

Ao final dessa análise, compreende-se que o aspecto mais significativo não reside apenas na existência de planos, programas e diretrizes, mas na distância, muitas vezes persistente, entre o desenho normativo e a experiência concreta das populações do campo. Embora os cinco países apresentem avanços importantes no reconhecimento da diversidade, da inclusão e da necessidade de políticas territorializadas, ainda se observa a permanência de uma racionalidade estatal que, em muitos casos, formula políticas para os sujeitos rurais sem efetivamente partir deles. Por isso, uma leitura crítica dessas políticas exige ir além da descrição institucional e perguntar quem define as prioridades, quais vozes são legitimadas nesse processo e em que medida a educação rural tem sido pensada como direito coletivo, e não apenas como adaptação periférica de modelos concebidos a partir da lógica urbana. É justamente nesse ponto que se revela o principal limite, e a principal possibilidade, dessas experiências latino-americanas.

O exame do arcabouço jurídico evidencia, portanto, que a distância entre o direito formalmente assegurado e sua efetivação concreta expressa os limites do Estado em responder às demandas das populações rurais. Esse descompasso reforça a necessidade de políticas nacionais que reconheçam o território rural como espaço de produção de saberes, culturas e identidades. Nessa direção, a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Mainardes (2006), contribui para compreender que a política educacional é produzida e reelaborada em diferentes contextos, de influência, de produção de texto e de prática, nos quais os sujeitos sociais reinterpretam e ajustam as diretrizes às condições locais.

Essa perspectiva mostra-se fundamental para analisar como, nos territórios rurais, as políticas nacionais são reconfiguradas pelas práticas pedagógicas e pelas ações coletivas das comunidades camponesas. Desse modo, reafirma-se a importância de entender a política educacional como processo histórico em disputa, atravessado pelas dimensões do território, da justiça social e da emancipação humana.

Ao analisar dos documentos referentes aos materiais didáticos, formação docente e educação rural dos países pesquisados permitiu identificar importantes confluências político-pedagógicas para a compreensão das escolas multisseriadas rurais na América Latina.

A leitura dos documentos realça que, embora as políticas educacionais tenham sido formuladas em contextos nacionais distintos, é possível identificar um conjunto de aproximações que atravessam os cinco países investigados. A primeira delas refere-se ao reconhecimento da necessidade de produzir materiais didáticos capazes de dialogar com as

especificidades dos territórios rurais. Ainda que assumam formatos e abrangências diferentes, os documentos analisados convergem na defesa de recursos pedagógicos contextualizados, voltados às realidades socioculturais, linguísticas e produtivas das comunidades do campo, evidenciando o deslocamento de propostas homogêneas para perspectivas mais territorializadas.

Outra aproximação significativa manifesta-se na compreensão da formação docente como condição estruturante da qualidade da educação rural. Em todos os países investigados, observa-se a articulação entre materiais didáticos, orientações pedagógicas, programas de formação ou dispositivos de acompanhamento profissional, indicando que a efetividade das políticas educacionais depende da capacidade de preparar os professores para atuar em contextos marcados pela diversidade cultural, pela interculturalidade e pela organização multisseriada do trabalho pedagógico.

Ganha relevância, nesse cenário, a valorização do território como espaço de produção de conhecimentos, de construção de identidades e de organização das práticas educativas. Produção agrícola, participação comunitária, interculturalidade, desenvolvimento local e pertencimento cultural emergem de forma recorrente nos documentos analisados, indicando uma concepção de educação rural que transcende a lógica compensatória historicamente atribuída ao meio rural. Nesse viés, os sujeitos do campo passam a ser reconhecidos como produtores de saberes e protagonistas na construção de projetos educativos territorialmente contextualizados.

Para o argumento central da tese, esses documentos reforçam a hipótese de que as experiências latino-americanas mais consistentes de educação rural e multisseriação tendem a combinar quatro elementos estruturantes: currículo contextualizado, materiais didáticos específicos, formação docente continuada e participação comunitária. A recorrência desses elementos sugere a existência de um determinante político-pedagógico latino-americano voltado à garantia do direito à educação em territórios rurais, ainda que marcado por diferentes formas de implementação nacional.

A análise desenvolvida ao longo desta seção permitiu identificar que as confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana não se constituem como modelos homogêneos de organização educacional, tampouco como resultado de processos lineares de formulação de políticas públicas. Ao contrário, emergem das contradições históricas que atravessam os territórios rurais da América Latina, marcados simultaneamente por processos de exclusão, desigualdade e resistência social.

Os países analisados apresentam singularidades decorrentes de suas trajetórias históricas, configurações territoriais, composições socioculturais e orientações políticas. Entretanto, a investigação evidenciou aproximações significativas que permitem reconhecer a existência de um campo comum de preocupações educacionais voltadas à garantia do direito à educação das populações rurais. Entre essas aproximações destacam-se o reconhecimento das especificidades dos territórios rurais, a valorização das diferentes ruralidades, a necessidade de organização de práticas pedagógicas contextualizadas, o investimento em processos de formação docente e a busca por alternativas capazes de assegurar o acesso e a permanência escolar em contextos historicamente marginalizados.

A atenção ao território e ao reconhecimento das ruralidades revelou que a educação rural ultrapassa a dimensão administrativa da oferta escolar e se insere em disputas mais amplas relacionadas ao direito à terra, à produção da vida social e à permanência das populações em seus espaços de existência. Nessa perspectiva, o território não se apresenta apenas como cenário da ação educativa, mas como dimensão constitutiva das práticas pedagógicas, dos currículos e dos processos formativos.

A análise da organização do trabalho pedagógico evidenciou que as confluências político-pedagógicas se materializam nas práticas concretas desenvolvidas pelas escolas e pelos professores. A produção de materiais didáticos contextualizados, a valorização dos saberes comunitários, a formação docente voltada às especificidades rurais e a construção de estratégias pedagógicas flexíveis demonstram esforços para romper com modelos escolares homogeneizadores historicamente orientados por referências urbanas.

De modo particular, a escola multisseriada revelou-se uma das expressões mais significativas dessas confluências. Longe de representar apenas uma solução administrativa para territórios de baixa densidade populacional, ela constitui uma forma histórica de garantia do direito à educação nos espaços rurais latino-americanos. Sua permanência evidencia tanto os limites das políticas educacionais quanto a capacidade de construção de práticas pedagógicas vinculadas às realidades territoriais, à cooperação entre os sujeitos e à valorização das experiências produzidas no campo.

Ao mesmo tempo, a análise das aproximações, singularidades e tensões entre os países investigados demonstrou que as confluências identificadas não eliminam as desigualdades nem as disputas que marcam a educação rural na América Latina. As diferenças na implementação das políticas, nas condições de financiamento, na formação docente e no reconhecimento das diversidades culturais revelam que os avanços observados coexistem com processos

permanentes de precarização, invisibilização e subordinação dos territórios rurais às dinâmicas do desenvolvimento capitalista dependente.

Essas tensões não representam obstáculos externos ao desenvolvimento da educação rural, mas expressam o próprio movimento contraditório da realidade social. É precisamente nesse terreno de disputas que as confluências político-pedagógicas assumem relevância analítica, pois evidenciam a construção histórica de respostas educacionais produzidas pelos Estados, pelas comunidades e pelos sujeitos do campo diante das desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade latino-americana.

Assim, a principal contribuição desta seção consiste em demonstrar que a educação rural latino-americana não pode ser compreendida apenas por meio das particularidades nacionais ou das políticas educacionais isoladamente consideradas. As análises realizadas indicam a existência de um conjunto de princípios, práticas e intencionalidades que atravessam os diferentes contextos investigados e que se expressam na articulação entre território, práticas pedagógicas, formação docente, reconhecimento das diversidades e defesa do direito à educação. Essas confluências constituem sínteses históricas produzidas nas lutas pela permanência dos sujeitos em seus territórios e pela construção de projetos educativos comprometidos com a formação humana, a justiça social e a transformação das condições que historicamente marcaram a educação rural na América Latina.

A análise interpretativa permite afirmar que as experiências latino-americanas que apresentam maior consistência na organização da educação rural tendem a articular quatro dimensões estruturantes: currículo contextualizado, produção de materiais didáticos específicos, formação docente voltada às particularidades do campo e participação efetiva das comunidades nos processos educativos. A recorrência desses elementos nos diferentes países investigados fortalece a hipótese defendida nesta tese de que existe uma concepção político-pedagógica latino-americana orientada pela garantia do direito à educação em territórios rurais, ainda que sua concretização ocorra de maneira desigual em função das condições históricas, políticas e institucionais de cada contexto nacional.

As evidências produzidas ao longo da investigação permitem afirmar que as dimensões identificadas não constituem elementos isolados das políticas educacionais, mas expressam mediações que, articuladas entre si, conformam uma concepção político-pedagógica presente na educação rural latino-americana. Território, currículo contextualizado, formação docente, escola multisseriada, participação comunitária e materiais didáticos contextualizados emergem como dimensões estruturantes das políticas e das práticas educativas analisadas, revelando princípios que atravessam diferentes contextos nacionais sem eliminar as particularidades

históricas, culturais e institucionais que caracterizam cada realidade. Nessa perspectiva, as confluências político-pedagógicas identificadas nesta pesquisa resultam da articulação entre essas dimensões, evidenciando que a efetivação do direito à educação nos territórios rurais depende da integração entre políticas públicas, organização do trabalho pedagógico e participação dos sujeitos do campo.

Entretanto, a análise também evidencia que essas confluências se desenvolvem em um cenário marcado por permanentes contradições. Os mesmos documentos que reconhecem a diversidade das ruralidades, defendem currículos contextualizados e valorizam a formação de professores revelam, simultaneamente, a persistência de desigualdades territoriais, da insuficiência de financiamento, da descontinuidade das políticas públicas e da permanência de modelos educacionais orientados por referenciais urbanocêntricos. Tal movimento reafirma que a educação rural latino-americana se constitui em um campo de disputas, no qual avanços institucionais coexistem com limites estruturais que condicionam a materialização das políticas educacionais e das práticas pedagógicas nos diferentes territórios.

Com a finalidade de explicitar a relação entre o método adotado e as categorias constitutivas do objeto investigado, o Quadro 13 sistematiza as confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana a partir das categorias de totalidade, historicidade, contradição e mediação. Essas categorias não são aplicadas externamente ao corpus, mas operam como instrumentos teórico-metodológicos para compreender como território, escola multisseriada, currículo, formação docente, participação comunitária, materiais didáticos, políticas educacionais e organização do trabalho pedagógico se constituem historicamente e se articulam no interior de relações sociais contraditórias.

QUADRO 13 – ARTICULAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DO MÉTODO E AS CATEGORIAS DO OBJETO NA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA

Categoria do método	Categoria do objeto	Expressão na educação rural latino-americana	Contradições/tensões evidenciadas
Totalidade	Território	A educação rural é compreendida em relação às condições sociais, econômicas, políticas, culturais e territoriais que conformam a vida dos povos do campo. O território articula trabalho, cultura, identidade, relações comunitárias e acesso às políticas públicas.	Reconhecimento normativo das ruralidades versus concentração fundiária, avanço do agronegócio, desigualdades territoriais e fechamento de escolas.
Historicidade	Escola Multisseriada	A multisseriação é compreendida como forma histórica de organização escolar produzida	Reconhecimento de sua função na garantia do direito à educação versus precarização, estigma e

		pelas condições demográficas, territoriais e políticas dos espaços rurais, e não como mero arranjo provisório ou residual.	permanência da lógica seriada como referência hegemônica.
Mediação	Currículo contextualizado	O currículo atua como mediação entre conhecimentos historicamente sistematizados, saberes territoriais, políticas educacionais e experiências das comunidades rurais.	Defesa da contextualização curricular versus permanência de currículos padronizados, urbanocêntricos e orientados por referências externas ao território.
Mediação	Formação Docente	A formação docente articula políticas públicas, concepções de educação, organização do trabalho pedagógico e condições concretas de atuação em escolas rurais e multisseriadas.	Reconhecimento da necessidade de formação específica versus insuficiência, descontinuidade e predomínio de modelos formativos urbanos e homogêneos.
Contradição	Participação comunitária	A participação de famílias, comunidades, movimentos sociais e sujeitos do campo expressa a disputa pela democratização da definição dos projetos educativos e das políticas públicas.	Participação reconhecida discursivamente versus baixa incidência real dos sujeitos do campo nos processos de formulação, decisão e gestão.
Contradição	Materiais didáticos contextualizados	Os materiais didáticos podem aproximar conhecimentos escolares e realidades territoriais, culturais e linguísticas dos estudantes rurais.	Produção de materiais específicos versus alcance limitado, distribuição desigual, descontinuidade e permanência de referências urbanocêntricas.
Totalidade / Mediação	Organização do trabalho pedagógico	A organização do trabalho pedagógico materializa no cotidiano escolar as relações entre currículo, formação docente, políticas educacionais, sujeitos e território.	Possibilidades de práticas contextualizadas e coletivas versus condições materiais precárias, intensificação do trabalho docente e imposição de modelos escolares homogêneos.
Historicidade / Contradição	Políticas Educacionais	As políticas destinadas à educação rural resultam de processos históricos, relações de poder e disputas entre diferentes projetos de sociedade e desenvolvimento.	Ampliação de marcos legais e reconhecimento de direitos versus descontinuidade, financiamento insuficiente, influência de agendas externas e desigual capacidade de implementação.
Síntese dialética	Confluências político-pedagógicas	As confluências expressam aproximações historicamente produzidas entre território, formação docente, currículo, multisseriação, participação comunitária e materiais contextualizados, sem eliminar as singularidades nacionais.	Unidade regional em torno de determinados princípios versus diversidade histórica, política, institucional e territorial entre os países analisados.

Organização: A autora (2026).

O Quadro 13 sintetiza o movimento analítico desenvolvido nesta investigação ao articular as categorias do método às categorias constitutivas do objeto. Essa articulação permite compreender que território, currículo contextualizado, formação docente, escola multisseriada, participação comunitária, materiais didáticos e organização do trabalho pedagógico não constituem dimensões isoladas, mas expressões concretas de uma realidade historicamente produzida e atravessada por múltiplas determinações. Desse modo, o quadro ultrapassa a função meramente descritiva e explicita o movimento teórico-metodológico pelo qual as confluências político-pedagógicas foram apreendidas no decorrer da pesquisa.

A categoria da totalidade possibilita situar a educação rural no conjunto das relações econômicas, políticas, sociais, culturais e territoriais que conformam as sociedades latino-americanas. Sob essa perspectiva, o território não é compreendido apenas como localização geográfica da escola, mas como espaço historicamente produzido pelas relações de trabalho, pela apropriação da terra, pelas formas de organização comunitária, pelas disputas de poder e pelas condições materiais de reprodução da vida. Assim, currículo, formação docente, políticas educacionais e organização escolar somente podem ser compreendidos quando relacionados às condições concretas de existência dos sujeitos do campo.

A historicidade permite reconhecer que as formas assumidas pela educação rural não são naturais nem permanentes. A presença das escolas multisseriadas, por exemplo, resulta de processos históricos relacionados à dispersão populacional, à organização territorial, às formas diferenciadas de atuação do Estado e às lutas pela garantia do direito à educação. Sua permanência nos países investigados expressa, simultaneamente, limites históricos das políticas públicas e possibilidades concretas de manutenção da escola nos territórios rurais. Por essa razão, a multisseriação não pode ser reduzida a uma configuração deficitária ou transitória da escolarização, mas deve ser compreendida em sua constituição histórica e nas condições sociais que explicam sua permanência.

A categoria da contradição permite evidenciar que os avanços identificados nos documentos coexistem com limites estruturais à sua efetivação. O reconhecimento da diversidade territorial convive com a concentração fundiária e as desigualdades regionais; a defesa de currículos contextualizados permanece tensionada pela padronização e pelo urbanocentrismo; a valorização da formação docente específica confronta-se com programas descontínuos e financiamento insuficiente; e a participação comunitária, embora presente nas orientações educacionais, nem sempre se traduz em efetiva participação dos sujeitos do campo nos processos decisórios. Essas relações evidenciam que a educação rural se constitui no interior de disputas entre projetos distintos de sociedade, desenvolvimento e formação humana.

A mediação, por sua vez, possibilita compreender como as determinações sociais mais amplas assumem formas concretas no campo educacional. As políticas públicas, o currículo, a formação docente, os materiais didáticos e a organização do trabalho pedagógico constituem mediações entre as condições históricas da formação social latino-americana e o cotidiano das escolas rurais. É por meio dessas dimensões que concepções de educação, território, conhecimento e desenvolvimento se materializam institucional e pedagogicamente. Ao mesmo tempo, tais mediações não produzem resultados mecânicos, pois são apropriadas, tensionadas e ressignificadas pelos professores, estudantes, famílias, comunidades e movimentos sociais.

Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico assume papel central, pois constitui o espaço de encontro entre as determinações estruturais, as políticas educacionais e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. É nesse nível que currículo, formação docente, materiais didáticos, condições de trabalho e saberes territoriais se articulam. A prática pedagógica, portanto, não corresponde à simples execução das normativas, mas se constitui como prática social historicamente situada, atravessada por intencionalidades educativas, relações de poder, condições objetivas e projetos de sociedade.

A leitura integrada dessas categorias permite compreender que as confluências político-pedagógicas identificadas nesta investigação não correspondem a uma coleção de características semelhantes entre Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru. Elas constituem sínteses históricas provisórias, produzidas no interior de relações contraditórias e mediadas pelas formas específicas de atuação dos Estados, pelas políticas educacionais, pelos movimentos sociais, pelas comunidades rurais e pelas instituições escolares.

Dessa forma, as categorias do objeto,(território, currículo, formação docente, escola multisseriada, participação comunitária, materiais didáticos e organização do trabalho pedagógico), adquirem sentido quando analisadas em sua relação com a totalidade social, com seu processo histórico de constituição, com as contradições que as atravessam e com as mediações pelas quais se materializam nos diferentes contextos nacionais. É dessa articulação que emerge a categoria-síntese das confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana.

A unidade identificada entre os países investigados não significa, portanto, homogeneidade. Ela se manifesta na recorrência de determinados processos e problemáticas históricas, enquanto a diversidade se expressa nas formas políticas, institucionais, territoriais e pedagógicas por meio das quais essas questões se concretizam. Tal compreensão permite preservar as singularidades nacionais sem perder de vista as determinações comuns que atravessam a formação social latino-americana.

Sob esse enfoque, as confluências político-pedagógicas devem ser compreendidas como resultado do próprio movimento investigativo. Elas não antecederam a análise como categorias previamente estabelecidas, mas foram construídas na relação entre o corpus documental, o referencial teórico e a interpretação crítica dos dados. A categoria expressa, assim, as relações identificadas entre Estado, território, políticas educacionais, práticas pedagógicas e sujeitos do campo, permitindo interpretar simultaneamente aproximações, particularidades, contradições e possibilidades presentes na educação rural latino-americana.

A compreensão dessas relações político-pedagógicas conduz à necessidade de examinar também os fundamentos epistemológicos que sustentam diferentes concepções de educação, conhecimento, território e sujeito presentes nos documentos analisados. Essa dimensão não constitui um plano separado da análise anterior. Ao contrário, está vinculada às condições históricas e materiais em que o conhecimento é produzido, legitimado e socializado nas sociedades latino-americanas.

Partindo do Materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico-metodológico, a análise considera que a produção do conhecimento integra a totalidade das relações sociais e, portanto, também é atravessada por contradições, relações de poder e processos históricos. Nessa direção, as contribuições do pensamento crítico latino-americano permitem aprofundar a compreensão das formas pelas quais determinados conhecimentos foram historicamente universalizados, enquanto saberes produzidos por povos indígenas, camponeses e comunidades tradicionais foram subalternizados.

É nesse ponto que a contribuição de Quijano (2005) assume relevância para esta investigação, ao possibilitar relacionar colonialidade, poder e produção do conhecimento às estruturas históricas da formação social latino-americana. A partir dessa articulação, as confluências epistemológicas passam a ser compreendidas não apenas como valorização de diferentes saberes, mas como expressão das disputas acerca de quem produz conhecimento, quais conhecimentos são legitimados e quais projetos de sociedade orientam os processos educativos (Albuquerque, 2023).

Diante disso, o conhecimento deixa de ser concebido como algo exclusivamente acadêmico, urbano ou institucionalizado, passando a ser compreendido como construção histórica, coletiva e situada, produzida nas relações entre trabalho, território, memória, cultura e luta social. Assim, as confluências epistemológicas identificadas nesta pesquisa articulam-se à crítica ao urbanocentrismo, à colonialidade do saber e aos modelos escolares homogeneizadores, ao mesmo tempo em que afirmam a centralidade dos saberes territoriais, da

educação popular, da interculturalidade e da participação comunitária como fundamentos de uma educação rural crítica, emancipatória e socialmente referenciada na América Latina.

A análise dos documentos, políticas educacionais, materiais didáticos e produções acadêmicas referentes à educação rural nos países investigados permitiu identificar que as aproximações observadas não se restringem às dimensões político-pedagógicas. Para além das convergências relacionadas à organização do trabalho pedagógico, à formação docente, à multisseriação ou à participação comunitária, emergem também confluências epistemológicas que expressam formas compartilhadas de compreender a produção do conhecimento, o papel da educação e a relação entre escola, território e sociedade.

Essas confluências epistemológicas não se apresentam de maneira homogênea nem resultam de um projeto único de educação rural latino-americana. Ao contrário, constituem-se em meio às contradições históricas que atravessam os diferentes países da região, marcados pela colonialidade, pela dependência econômica, pela concentração fundiária e pelas disputas entre projetos societários distintos. Ainda assim, é possível identificar elementos comuns que aproximam as experiências analisadas e revelam a presença de um pensamento educacional crítico latino-americano comprometido com a valorização dos sujeitos do campo e de seus territórios.

As confluências político-pedagógicas sistematizadas ao longo desta investigação não se restringem ao âmbito das políticas educacionais ou da organização do trabalho pedagógico. As evidências produzidas pela análise documental indicam que essas dimensões encontram sustentação em referenciais teóricos e epistemológicos que, embora formulados em diferentes momentos históricos e por distintos autores, compartilham uma concepção de educação comprometida com a transformação da realidade social, com a valorização dos sujeitos do campo e com a produção coletiva do conhecimento. Dessa forma, as confluências identificadas ultrapassam o plano das práticas educativas e revelam a existência de fundamentos epistemológicos que orientam a construção de propostas de educação rural socialmente referenciadas na América Latina.

Essa concepção epistemológica articula contribuições provenientes do pensamento educacional crítico latino-americano, da educação popular, da pedagogia do campo e das perspectivas decoloniais, evidenciando que a educação rural se constitui como um espaço de disputa entre diferentes projetos de sociedade e de produção do conhecimento. Nessa direção, categorias como território, participação coletiva, interculturalidade, emancipação humana e valorização dos saberes produzidos pelas comunidades rurais deixam de representar apenas princípios metodológicos e passam a constituir fundamentos que orientam a interpretação da

realidade e a organização das práticas educativas. Assim, a educação rural afirma-se como um processo político, cultural e pedagógico que questiona modelos educacionais homogêneos e reafirma a pluralidade de experiências, identidades e territorialidades que caracterizam os povos do campo latino-americano.

A identificação das confluências epistemológicas da educação rural latino-americana exige situá-las no movimento histórico e contraditório das relações sociais que conformam os territórios investigados. Nesta tese, essa interpretação permanece ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, especialmente nas categorias de totalidade, contradição, mediação e historicidade, por meio das quais os fenômenos educacionais são compreendidos em articulação com as condições materiais de existência, as relações de poder, a atuação do Estado e as disputas entre projetos de sociedade.

Nesse horizonte, as contribuições do pensamento crítico latino-americano não constituem referenciais paralelos ou independentes do método adotado, mas oferecem mediações teóricas que permitem aprofundar dimensões específicas da realidade latino-americana. Entre essas contribuições, destaca-se Quijano, cuja formulação sobre a colonialidade do poder possibilita compreender a persistência de estruturas de dominação produzidas no processo colonial e reconfiguradas no capitalismo moderno. A colonialidade, nessa perspectiva, não se restringe ao plano cultural ou epistemológico, mas articula relações econômicas, políticas, sociais e classificatórias que incidem sobre a produção, a legitimação e a circulação do conhecimento (Albuquerque, 2023).

A contribuição de Quijano (2005) permite, portanto, relacionar a crítica ao eurocentrismo às condições históricas e materiais que sustentam a desigual distribuição do poder nas sociedades latino-americanas. Ao evidenciar que a colonialidade do poder articula economia, política, classificação social e produção do conhecimento, sua perspectiva contribui para compreender por que determinadas formas de saber são legitimadas como universais enquanto conhecimentos produzidos por povos indígenas, camponeses e comunidades tradicionais são historicamente subalternizados (Albuquerque, 2023).

Essa leitura dialoga com os referenciais já mobilizados nesta pesquisa. Em Freire (1996; 2022), a educação é compreendida como prática histórica e política; em Fals Borda (1985), o conhecimento articula-se à práxis e à transformação social; em Caldart (2012a, 2012b), educação, território e luta social integram projetos de sociedade; em Streck (2010, 2019) o pensamento educacional latino-americano é reconhecido como produção teórica situada; em Souza (2016), a prática pedagógica constitui processo social atravessado por intencionalidades, relações de poder e condições objetivas; e, em Walsh (2013), a interculturalidade crítica

problematiza as hierarquias epistêmicas produzidas pela colonialidade. Esses referenciais não substituem a análise histórico-dialética, mas a enriquecem ao explicitar mediações específicas presentes na realidade latino-americana.

A Figura 12 sistematiza essa articulação, partindo do Materialismo Histórico-Dialético como fundamento metodológico, passando pelas determinações históricas da formação social latino-americana até alcançar as mediações educacionais e as confluências epistemológico-pedagógicas identificadas nos documentos analisados.

FIGURA 12 – FUNDAMENTOS E MEDIAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DAS CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO RURAL LATINO-AMERICANA



FONTE: Autoria própria, (2026).

A Figura 12 evidencia que as confluências epistemológicas identificadas nesta investigação não constituem um conjunto autônomo de princípios teóricos, mas resultam das mediações entre as determinações históricas da formação social latino-americana, as relações de poder e os processos de produção e legitimação do conhecimento. A partir do Materialismo Histórico-Dialético, essas relações são apreendidas em sua totalidade e em seu movimento

contraditório, evitando que a crítica epistemológica seja dissociada das condições materiais que a produzem.

Essa interpretação permite compreender a valorização dos saberes territoriais, a produção coletiva do conhecimento, a participação comunitária e a interculturalidade crítica não como categorias abstratas ou exclusivamente culturais, mas como respostas produzidas no interior das contradições históricas que atravessam os territórios rurais latino-americanos. É nesse ponto que as contribuições de Quijano (2005), Freire (1996;2022), Fals Borda (1985), Caldart (2012a; 2012b), Streck (2010;2019), Barbosa (2020; 2024), Walsh (2013), Souza (2016), dialogam ao evidenciarem diferentes dimensões da disputa em torno da educação, do conhecimento, do território e da formação humana.

Assim, as confluências epistemológico-pedagógicas apresentadas na figura devem ser compreendidas como mediações entre estrutura social, relações de poder e prática educativa. Elas se materializam nas políticas educacionais, nos currículos, nos processos de formação docente, nos materiais didáticos e na organização do trabalho pedagógico, constituindo um campo no qual se confrontam projetos de reprodução das relações sociais existentes e projetos comprometidos com a transformação social. É precisamente a partir dessa concepção epistemológica que se desenvolvem as análises apresentadas na sequência desta seção. Cada uma das confluências sistematizadas na figura será discutida como expressão de um movimento histórico mais amplo, no qual a produção do conhecimento deixa de ser concebida como prerrogativa exclusiva das instituições científicas e passa a incorporar os saberes produzidos nas experiências, nas práticas sociais e nas formas de organização coletiva construídas pelos sujeitos que vivem e trabalham nos territórios rurais.

Uma das principais confluências epistemológicas identificadas refere-se ao reconhecimento dos saberes produzidos nos territórios rurais. As experiências analisadas evidenciam o deslocamento de concepções educacionais que historicamente atribuíram legitimidade apenas aos conhecimentos científicos produzidos por instituições acadêmicas ou organismos estatais. Em contraposição, observa-se o reconhecimento de que os povos do campo, os camponeses, os povos indígenas e as comunidades tradicionais produzem conhecimentos socialmente construídos a partir de suas práticas de trabalho, de suas formas de organização comunitária e de sua relação histórica com a natureza.

Nesse movimento, a contribuição de Quijano (2005) ocupa lugar relevante ao permitir compreender que a colonialidade permanece incorporada às estruturas do capitalismo contemporâneo e se expressa tanto na organização econômica e política quanto nas hierarquias sociais e epistêmicas. O eurocentrismo, portanto, não corresponde apenas a uma perspectiva

intelectual, mas integra uma estrutura de poder que historicamente classificou povos, conhecimentos e formas de existência segundo padrões hierarquizados.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Paulo Freire (1996; 2022), para quem a produção do conhecimento ocorre na relação dialógica entre sujeitos históricos que interpretam criticamente sua realidade. Da mesma forma, dialoga com Orlando Fals Borda (1985), ao reconhecer que os grupos historicamente marginalizados não são apenas objetos de investigação, mas sujeitos produtores de conhecimentos capazes de interpretar e transformar as condições concretas de sua existência. No âmbito da Educação do Campo, Caldart (2012a; 2012b) e Souza (2016) defendem que os saberes produzidos pelos sujeitos do campo constituem patrimônio cultural e político fundamental para a construção de projetos educativos comprometidos com suas realidades e necessidades.

Outra confluência epistemológica refere-se à compreensão do conhecimento como construção coletiva. Em diferentes experiências analisadas, observa-se a valorização de práticas educativas fundamentadas na cooperação, na participação comunitária e no diálogo entre diferentes sujeitos sociais. Essa concepção rompe com perspectivas individualistas e transmissivas de ensino, reconhecendo que o conhecimento se constitui nas relações sociais estabelecidas entre escola, comunidade, movimentos sociais e territórios.

As contribuições de Freire (1996; 2022) e Fals Borda (1985) oferecem fundamentos importantes para essa compreensão ao enfatizarem a dimensão coletiva da produção do conhecimento e a necessidade de articulação entre reflexão e ação transformadora. No mesmo sentido, Streck (2010; 2019) destaca que o pensamento educacional latino-americano tem historicamente produzido alternativas pedagógicas fundamentadas na participação popular e na construção coletiva de saberes, constituindo formas de resistência às práticas educativas autoritárias e excludentes.

Nas experiências analisadas, essa perspectiva manifesta-se em diferentes iniciativas que valorizam a participação das comunidades na definição de projetos educativos, na elaboração de materiais pedagógicos contextualizados e na construção de práticas pedagógicas vinculadas às necessidades dos territórios. A produção do conhecimento deixa de ser compreendida como atividade restrita à escola e passa a envolver diferentes sujeitos e espaços sociais.

As experiências investigadas também convergem na crítica ao urbanocentrismo que historicamente orientou as políticas educacionais destinadas às populações rurais. Essa crítica manifesta-se no reconhecimento de que grande parte dos currículos, materiais didáticos e modelos escolares foi construída a partir de referenciais urbanos, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas e territoriais do campo.

Conforme argumentam Caldart (2012a; 2012b), Arroyo (2012) e Souza (2016), a predominância de perspectivas urbanocêntricas contribuiu para a desvalorização dos modos de vida rurais e para a reprodução de práticas educativas que tratam o campo como espaço de atraso ou carência. Nos países analisados, observa-se o esforço de construção de propostas pedagógicas capazes de dialogar com as realidades dos territórios rurais, reconhecendo seus tempos, suas culturas e suas formas de organização social.

Essa crítica não implica a negação dos conhecimentos produzidos em outros contextos, mas a defesa de processos educativos que considerem as experiências concretas dos sujeitos do campo como ponto de partida para a construção do conhecimento. Trata-se de superar perspectivas homogeneizadoras e reconhecer a diversidade dos territórios latino-americanos como elemento constitutivo dos processos educativos.

A crítica à colonialidade do saber constitui outra importante confluência epistemológica identificada na pesquisa. Embora nem todos os documentos analisados utilizem explicitamente esse conceito, observa-se a presença de questionamentos às formas históricas de produção e legitimação do conhecimento que invisibilizaram ou subalternizaram saberes indígenas, camponeses e comunitários.

As contribuições de Catherine Walsh (2013) revelam que a colonialidade não se limita às relações econômicas e políticas estabelecidas durante o período colonial, mas permanece presente nos modos pelos quais determinados conhecimentos são reconhecidos como legítimos enquanto outros são sistematicamente desqualificados. Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica e os processos de descolonização epistemológica constituem estratégias de enfrentamento às hierarquias de conhecimento produzidas pela modernidade colonial.

A reflexão desenvolvida por Barbosa (2020; 2024) acerca das múltiplas dimensões da descolonização, econômica, política, cultural e epistemológica, contribui para compreender que a valorização dos saberes produzidos nos territórios rurais não representa apenas uma questão pedagógica, mas também um processo de enfrentamento às estruturas históricas de dominação que marcaram a formação social latino-americana. As experiências analisadas evidenciam a busca por formas de educação que reconheçam a pluralidade epistemológica existente nos territórios e ampliem as possibilidades de participação dos sujeitos historicamente marginalizados na produção do conhecimento.

A última confluência epistemológica identificada refere-se à compreensão da educação como prática emancipatória. Em diferentes contextos nacionais, a educação rural aparece associada à ampliação das possibilidades de participação social, à valorização dos sujeitos do

campo e à construção de projetos coletivos voltados à transformação das condições de vida das populações rurais.

Essa concepção encontra forte respaldo nas formulações de Paulo Freire (1996,2022), para quem a educação constitui prática de liberdade e instrumento de conscientização crítica. Também dialoga com Fals Borda (1985), ao defender a articulação entre conhecimento e transformação social, e com Streck (2010; 2019), ao reconhecer a existência de um pensamento educacional latino-americano comprometido com processos de emancipação individual e coletiva.

A educação é compreendida, portanto, não apenas como mecanismo de transmissão de conteúdos escolares, mas como espaço de produção de consciência crítica, fortalecimento das identidades coletivas e ampliação das capacidades de intervenção dos sujeitos sobre sua realidade. Nessa perspectiva, os processos educativos assumem papel estratégico na construção de alternativas às desigualdades históricas que marcam os territórios rurais latino-americanos.

As confluências epistemológicas identificadas nesta pesquisa evidenciam que a educação rural latino-americana não se reduz a um conjunto de políticas ou práticas pedagógicas isoladas. Elas revelam a existência de referenciais teóricos, políticos e culturais que convergem na valorização dos saberes territoriais, na construção coletiva do conhecimento, na crítica ao urbanocentrismo e à colonialidade e na defesa da educação como prática emancipatória. Tais elementos contribuem para a constituição de um pensamento educacional crítico latino-americano que, apesar das especificidades nacionais, compartilha o compromisso com a transformação das condições históricas de exclusão vivenciadas pelos povos do campo.

As confluências identificadas não anulam as especificidades históricas dos países investigados nem as contradições que atravessam a educação rural latino-americana. Contudo, evidenciam a existência de princípios político-pedagógicos compartilhados que permitem reconhecer a constituição de um campo educacional marcado pela defesa do território, da formação humana, da participação comunitária e da valorização dos saberes produzidos pelos sujeitos do campo. A síntese apresentada no Quadro 13 sistematiza essas aproximações e suas principais tensões.

A leitura integrada das confluências político-pedagógicas e epistemológicas permite compreender que a educação rural latino-americana se constitui como um campo em permanente disputa entre projetos de sociedade, concepções de desenvolvimento e formas de produção do conhecimento. As aproximações identificadas entre Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru demonstram que, apesar das diferenças nacionais, existe uma concepção comum

orientada pela defesa do território, pelo reconhecimento das ruralidades e pela valorização dos sujeitos do campo como protagonistas dos processos educativos.

Mais do que um conjunto de políticas ou experiências isoladas, essas confluências revelam a construção histórica de um pensamento educacional latino-americano crítico, capaz de questionar o urbanocentrismo, a colonialidade do saber e as formas tradicionais de exclusão social. Nesse contexto, a escola rural, especialmente a multisseriada, assume relevância estratégica por articular educação, permanência territorial e produção coletiva do conhecimento.

Entretanto, a pesquisa também evidencia que persistem tensões significativas entre os avanços normativos e a efetivação concreta do direito à educação nos territórios rurais. A permanência de desigualdades estruturais, a insuficiência de financiamento, os desafios da formação docente e os processos de subordinação dos territórios rurais às dinâmicas do desenvolvimento capitalista revelam que as conquistas observadas coexistem com limites históricos ainda não superados.

Dessa forma, conclui-se que as confluências identificadas não representam um ponto de chegada, mas um horizonte político e epistemológico em construção. Elas expressam a capacidade dos povos do campo de produzir alternativas educativas fundamentadas na justiça social, na valorização dos saberes territoriais e na emancipação humana, reafirmando a educação rural como dimensão essencial dos projetos democráticos e populares na América Latina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A economia colonial latino-americana valeu-se da maior concentração de força de trabalho até então conhecida para tornar possível a maior concentração de riqueza com que jamais contou qualquer civilização na história mundial. (Galeano, 2023a, p. 64).

As reflexões desenvolvidas nesta tese partiram da compreensão de que a educação rural latino-americana não pode ser interpretada como um fenômeno periférico das políticas educacionais nem como um conjunto de experiências nacionais isoladas, determinadas exclusivamente pelas especificidades históricas de cada Estado. Ao contrário, o percurso investigativo evidenciou que a educação destinada aos povos do campo constitui um campo de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas profundamente vinculado às formas de produção da vida social na América Latina, às relações historicamente estabelecidas entre Estado, território e população rural e às permanentes tensões entre projetos societários antagônicos. Nessa perspectiva, a educação rural exigiu ultrapassar análises restritas às dimensões administrativas ou normativas das políticas públicas para situá-la como expressão das contradições produzidas pela colonialidade, pela concentração fundiária, pelas desigualdades territoriais e pelas disputas em torno do direito à educação, da produção do conhecimento e da emancipação humana.

A análise desenvolvida ao longo da investigação, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético, permitiu compreender a educação rural latino-americana em sua totalidade, historicidade, contradições e mediações. Isso significa que as políticas, os currículos, os processos formativos, as escolas multisseriadas e as práticas pedagógicas não foram apreendidos como fenômenos isolados, mas como expressões historicamente produzidas das relações sociais, econômicas, políticas e territoriais que conformam a América Latina. Nessa perspectiva, as desigualdades educacionais observadas nos territórios rurais relacionam-se às formas históricas de concentração da terra, da riqueza e do poder, às permanências da colonialidade e às disputas entre diferentes projetos de sociedade e desenvolvimento.

A questão central que orientou esta investigação consistiu em compreender quais confluências político-pedagógicas estão presentes na educação rural em países da América Latina. Longe de buscar uma identificação meramente descritiva de semelhanças entre experiências nacionais, a pesquisa procurou analisar se, apesar das diferenças institucionais, culturais, econômicas e políticas existentes entre Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, seria possível reconhecer princípios compartilhados que expressassem formas convergentes de compreender a educação rural. A hipótese que orientou o estudo sustentava que essas aproximações não decorreriam da reprodução uniforme de modelos educacionais, mas da

existência de determinações históricas comuns que atravessam os diferentes contextos latino-americanos e produzem desafios semelhantes para a organização das políticas educacionais destinadas às populações rurais.

Os resultados obtidos permitem responder afirmativamente a essa questão. A investigação demonstrou que a educação rural latino-americana apresenta um conjunto de confluências político-pedagógicas historicamente constituídas, produzidas pelas condições sociais, econômicas, culturais e territoriais compartilhadas pelos povos do campo da região. Essas confluências manifestam-se no reconhecimento do território como mediação constitutiva dos processos educativos; na valorização dos sujeitos do campo como protagonistas da produção do conhecimento; na defesa de currículos contextualizados; na necessidade de formação docente específica para os contextos rurais; na permanência da escola multisseriada como forma legítima de organização escolar; na produção de materiais pedagógicos articulados às realidades locais; na participação das comunidades nos processos educativos; e no reconhecimento dos saberes territorialmente produzidos como dimensões constitutivas da escolarização rural. Todavia, essas aproximações não configuram homogeneidade entre os países analisados. Elas coexistem com diferentes formas de organização institucional e revelam-se permanentemente tensionadas pelas desigualdades estruturais, pelas permanências da colonialidade, pelo urbanocentrismo das políticas educacionais e pelas racionalidades associadas ao desenvolvimento capitalista.

A resposta construída pela pesquisa permite afirmar que as confluências identificadas ultrapassam a existência de diretrizes normativas semelhantes ou de estratégias pedagógicas compartilhadas. Elas expressam a constituição histórica de um determinante político-pedagógico latino-americano produzido pelas condições comuns de formação social da região. Ela não elimina as especificidades nacionais, tampouco propõe um modelo único de educação rural. Sua principal característica consiste em revelar que diferentes experiências educativas, embora desenvolvidas em contextos distintos, convergem na defesa da educação como direito social, da valorização dos territórios rurais, da participação das comunidades e da produção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação das condições históricas de exclusão vivenciadas pelos povos do campo.

Entre essas determinações estruturais e o cotidiano das escolas situam-se diferentes mediações. Currículo, avaliação, financiamento, formação docente, materiais didáticos, gestão e organização do trabalho pedagógico constituem mecanismos pelos quais concepções de sociedade, desenvolvimento, conhecimento e educação adquirem materialidade. Essas mediações podem tanto reproduzir processos de padronização, urbanocentrismo e subordinação

dos territórios rurais quanto possibilitar a construção de propostas contextualizadas, participativas e territorialmente referenciadas.

Os resultados alcançados confirmam, assim, a tese defendida nesta investigação. Sustenta-se que as confluências político-pedagógicas presentes na educação rural latino-americana expressam disputas permanentes entre projetos distintos de sociedade. De um lado, permanecem presentes racionalidades orientadas pela colonialidade, pela modernização conservadora da agricultura, pela lógica produtivista e pela padronização curricular, que subordinam a educação às exigências do mercado e à reprodução das desigualdades sociais. De outro, emergem propostas educativas fundamentadas na valorização dos sujeitos do campo, na defesa dos territórios, na produção coletiva do conhecimento, na interculturalidade, na participação comunitária e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a emancipação humana. As confluências identificadas não representam, portanto, consensos consolidados, mas expressam o próprio movimento contraditório que caracteriza a educação rural na América Latina.

É justamente nesse movimento contraditório que reside a principal contribuição analítica desta tese. Ao invés de compreender a educação rural apenas como objeto das políticas públicas ou como modalidade educacional destinada às populações residentes fora dos centros urbanos, a pesquisa demonstra que ela constitui um espaço privilegiado de disputa entre diferentes concepções de conhecimento, desenvolvimento e formação humana. Os documentos analisados evidenciam que as políticas educacionais, os materiais pedagógicos, as orientações curriculares e os programas de formação docente incorporam, em maior ou menor intensidade, tensões entre projetos educativos voltados à adaptação dos sujeitos às dinâmicas econômicas predominantes e perspectivas que defendem a educação como prática social transformadora, vinculada às lutas históricas dos povos do campo.

Nessa direção, o objetivo geral da investigação, compreender as confluências político-pedagógicas que atravessam a educação rural em países da América Latina, a partir da análise de seus referenciais normativos e pedagógicos em diálogo com as realidades sociais, culturais e territoriais dos povos do campo, foi plenamente alcançado. A análise de legislações, políticas públicas, materiais didáticos, documentos institucionais e produções acadêmicas permitiu demonstrar que as experiências educacionais desenvolvidas na Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru compartilham princípios estruturantes que não podem ser explicados apenas pela circulação internacional de modelos pedagógicos ou pela adoção de recomendações de organismos multilaterais. Essas aproximações decorrem, sobretudo, das condições históricas comuns produzidas pelos processos de colonização, pela questão agrária, pelas desigualdades

territoriais e pelas permanentes lutas sociais em defesa do direito à educação dos povos do campo.

O alcance do objetivo geral torna-se evidente justamente porque a pesquisa conseguiu articular duas dimensões frequentemente tratadas de forma dissociada na literatura. A primeira refere-se à análise dos referenciais normativos e institucionais que organizam as políticas educacionais rurais em diferentes países latino-americanos. A segunda corresponde à compreensão de que tais documentos somente adquirem sentido quando interpretados à luz das condições concretas de existência das populações rurais, das formas de organização comunitária, das relações estabelecidas com os territórios e das disputas políticas que atravessam a produção das políticas públicas. Essa articulação permitiu superar leituras exclusivamente jurídico-institucionais e construir uma interpretação crítica da educação rural como expressão das contradições estruturais que conformam a realidade latino-americana.

A consecução do objetivo geral foi sustentada pelo atendimento articulado dos objetivos específicos da pesquisa, os quais permitiram construir uma interpretação integrada das experiências educacionais investigadas. Mais do que cumprir etapas metodológicas independentes, esses objetivos constituíram dimensões complementares de um mesmo movimento analítico, orientado pela compreensão da educação rural latino-americana como fenômeno histórico, político, territorial e pedagógico. A articulação entre revisão teórica, análise documental e estudo comparado possibilitou ultrapassar descrições fragmentadas das experiências nacionais, evidenciando processos históricos compartilhados que dificilmente seriam percebidos por meio de análises circunscritas aos limites de cada Estado.

O primeiro objetivo específico consistiu em caracterizar a produção acadêmica sobre educação rural na América Latina, identificando os principais debates teóricos, conceituais e políticos que sustentam esse campo de conhecimento. A investigação evidenciou que a educação rural latino-americana constitui um espaço intelectual em permanente transformação, marcado pelo deslocamento de interpretações tradicionalmente vinculadas à modernização agrícola para perspectivas críticas que compreendem o campo como território de produção de vida, cultura, conhecimento e resistência política. Essa mudança de perspectiva revela que a educação rural deixou de ser concebida como política compensatória destinada às populações consideradas periféricas e passou a ser compreendida como dimensão constitutiva das disputas pela democratização da sociedade latino-americana.

A revisão bibliográfica permitiu demonstrar que a produção acadêmica analisada converge na crítica às interpretações urbanocêntricas que historicamente orientaram grande parte das políticas educacionais destinadas às populações rurais. Em lugar de compreender o

campo apenas como espaço de produção econômica ou de atraso em relação aos centros urbanos, os referenciais mobilizados nesta pesquisa evidenciam a existência de múltiplas ruralidades, constituídas por relações sociais, culturais, ambientais e econômicas próprias. Essa compreensão desloca o foco da simples oferta escolar para a análise das condições concretas que estruturam a vida das populações rurais, reconhecendo que o direito à educação somente pode ser efetivado quando articulado ao direito ao território, ao trabalho, à cultura, à identidade e à participação política.

Esse percurso teórico evidenciou, ainda, que a produção do conhecimento sobre educação rural na América Latina não ocorre exclusivamente nas universidades ou nos sistemas estatais de pesquisa. Parte significativa das formulações que hoje orientam esse campo emerge das experiências desenvolvidas pelos próprios movimentos sociais, pelas organizações camponesas, pelos povos indígenas, pelas comunidades tradicionais e pelas redes latino-americanas de pesquisa. Essa característica constitui uma das singularidades do pensamento educacional latino-americano e representa uma ruptura com concepções acadêmicas que historicamente atribuíram legitimidade apenas aos conhecimentos produzidos pelas instituições científicas. Nesse sentido, a pesquisa reafirma que compreender a educação rural exige reconhecer a pluralidade de sujeitos produtores de conhecimento e a centralidade das experiências históricas construídas nos territórios.

O segundo objetivo específico da investigação consistiu em identificar e analisar as proposições voltadas à educação rural formuladas nos referenciais normativos e pedagógicos da Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru. A análise evidenciou que, embora esses países apresentem trajetórias históricas, políticas e institucionais distintas, suas políticas educacionais convergem na construção de respostas voltadas à superação das desigualdades que historicamente marcam a escolarização das populações rurais. As proposições identificadas revelam que a educação rural vem sendo progressivamente reconhecida como um campo que demanda políticas específicas, orientadas pelas particularidades territoriais, culturais e sociais dos povos do campo.

Na Argentina, observou-se a defesa de modalidades organizacionais flexíveis e de estratégias destinadas à ampliação do direito à educação das populações rurais, reconhecendo que a organização escolar deve considerar as especificidades dos diferentes territórios. Na Bolívia, destacam-se proposições fundamentadas na educação intracultural, intercultural e plurilíngue, articuladas ao reconhecimento dos povos indígenas, à valorização dos saberes ancestrais e à construção de um projeto educativo comprometido com a diversidade étnica e cultural do Estado Plurinacional. A Colômbia, por sua vez, desenvolve proposições voltadas à

flexibilização curricular, ao fortalecimento da escola multisseriada e à organização do trabalho pedagógico em contextos rurais dispersos, buscando responder às desigualdades territoriais que historicamente condicionam o acesso e a permanência escolar. No México, as proposições concentram-se na reorganização curricular promovida pela *Nueva Escuela Mexicana*, na produção de materiais didáticos específicos para escolas multisseriada e na formação de professores para atuação em comunidades rurais e indígenas. Já no Peru, identificaram-se proposições direcionadas à contextualização curricular, à educação intercultural bilíngue, ao fortalecimento da formação docente e à produção de recursos pedagógicos compatíveis com a diversidade geográfica, linguística e cultural dos territórios rurais.

Entretanto, a investigação demonstrou que essas proposições não podem ser interpretadas como evidências de um processo linear de consolidação das políticas públicas para a educação rural. Embora expressem avanços significativos na incorporação das especificidades das ruralidades aos referenciais normativos e pedagógicos, sua implementação permanece tensionada por limitações estruturais relacionadas ao financiamento público, às desigualdades territoriais, às condições de funcionamento das escolas e à permanência de concepções urbanocêntricas que continuam orientando parte das políticas educacionais. Desse modo, o reconhecimento jurídico e institucional da diversidade rural constitui importante conquista histórica, mas não elimina, por si só, as contradições que continuam condicionando a efetivação do direito à educação nos diferentes contextos latino-americanos.

A análise dessas proposições permitiu compreender que, apesar das singularidades nacionais, os países investigados compartilham princípios político-pedagógicos convergentes, expressos na valorização do território, no reconhecimento dos sujeitos do campo, na defesa de currículos contextualizados, na formação específica de professores, na reorganização do trabalho pedagógico e na produção de materiais didáticos vinculados às realidades locais. Essas aproximações não resultam da reprodução de modelos educacionais homogêneos, mas da existência de desafios históricos comuns que atravessam a formação social latino-americana e que conferem unidade às confluências político-pedagógicas demonstradas nesta investigação.

Foi justamente a análise dessas experiências que permitiu alcançar o terceiro objetivo específico da pesquisa: evidenciar as confluências político-pedagógicas relacionadas à formação de professores, à organização do trabalho pedagógico, à escola multisseriada e aos materiais pedagógicos. Ao longo da investigação tornou-se evidente que tais dimensões não constituem elementos isolados das políticas educacionais, mas componentes interdependentes de um mesmo projeto de escolarização dos territórios rurais. Sua análise integrada permitiu compreender que as aproximações existentes entre os diferentes países decorrem muito mais

das condições históricas compartilhadas do que da simples adoção de modelos pedagógicos semelhantes.

Entre todas as confluências identificadas, o território revelou-se a categoria articuladora da investigação. Não se trata apenas do espaço físico onde a escola está localizada, mas da mediação histórica na qual se produzem as relações sociais, econômicas, culturais e educativas que conformam a experiência das populações rurais. O território constitui o lugar onde se materializam as disputas pela terra, pela produção, pela identidade, pela memória coletiva e pela permanência das comunidades. Consequentemente, compreender a educação rural exige entender o território como categoria política e epistemológica, capaz de articular sujeitos, conhecimentos, práticas pedagógicas e projetos de desenvolvimento.

Essa constatação representa uma das principais contribuições analíticas da pesquisa. Os documentos examinados demonstram que, nos diferentes países, as propostas pedagógicas mais consistentes são justamente aquelas que estabelecem vínculos efetivos entre currículo, território e comunidade. Em lugar de reproduzir conteúdos descontextualizados, essas experiências procuram construir processos educativos capazes de dialogar com os modos de vida, as práticas produtivas, as culturas locais, as línguas originárias, os conhecimentos tradicionais e as formas de organização coletiva existentes nas ruralidades latino-americanas. O território deixa de representar apenas cenário da ação educativa para constituir elemento estruturador da própria organização do trabalho pedagógico.

Essa perspectiva conduz diretamente a outra confluência fundamental identificada pela investigação: o reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas dos processos educativos. Ao longo da análise tornou-se evidente que as políticas educacionais mais comprometidas com a democratização da educação rural deslocam o lugar historicamente atribuído às populações rurais. Em vez de destinatários passivos das ações estatais, agricultores familiares, camponeses, povos indígenas, comunidades tradicionais e demais sujeitos do campo passam a ser reconhecidos como produtores de conhecimento, de cultura, de práticas sociais e de projetos educativos.

Essa mudança possui profundas implicações epistemológicas. Ela rompe com concepções que associam legitimidade apenas aos conhecimentos científicos produzidos fora dos territórios rurais e reconhece que os saberes construídos nas experiências comunitárias constituem patrimônio intelectual indispensável para a organização dos processos educativos. Nesse sentido, a valorização dos sujeitos do campo ultrapassa a dimensão da participação social e alcança a própria produção do conhecimento escolar, redefinindo os critérios de seleção curricular, as metodologias de ensino e as formas de organização pedagógica.

É justamente nesse movimento que o currículo contextualizado assume centralidade nas experiências investigadas. A pesquisa evidenciou que os diferentes países vêm incorporando, em graus variados, propostas curriculares comprometidas com a valorização das especificidades territoriais, ambientais, culturais e linguísticas das populações rurais. Entretanto, essa contextualização não significa reduzir o currículo aos conhecimentos locais nem restringir os estudantes aos limites de suas experiências imediatas. Ao contrário, o currículo contextualizado constitui mediação entre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e os saberes construídos nos territórios, permitindo que os estudantes compreendam criticamente sua própria realidade ao mesmo tempo em que ampliam suas possibilidades de participação social.

Sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser compreendido como simples instrumento técnico de organização dos conteúdos escolares e passa a constituir espaço de disputa política. As escolhas curriculares revelam projetos distintos de sociedade, de desenvolvimento e de formação humana. Enquanto determinadas propostas privilegiam a adaptação dos sujeitos às exigências da racionalidade econômica dominante, outras buscam fortalecer processos educativos comprometidos com a autonomia, a justiça social, a sustentabilidade e a valorização das identidades coletivas. É nesse campo de disputas que as confluências político-pedagógicas identificadas nesta pesquisa adquirem maior significado analítico, pois evidenciam a existência de princípios compartilhados que orientam experiências comprometidas com a transformação das condições históricas de exclusão vivenciadas pelos povos do campo.

A formação de professores constitui outra confluência político-pedagógica de elevada relevância identificada nesta investigação. Embora os países analisados apresentem diferentes modelos institucionais de formação inicial e continuada, a análise documental revelou um reconhecimento comum de que a docência em contextos rurais demanda conhecimentos específicos, produzidos em diálogo com as condições concretas dos territórios, das comunidades e das formas de organização da vida no campo. Essa constatação rompe com perspectivas historicamente predominantes que concebiam a atuação docente nas escolas rurais como mera adaptação de referenciais pedagógicos elaborados para contextos urbanos.

A pesquisa demonstrou que a especificidade da docência rural não decorre apenas das características organizacionais das escolas, mas da complexidade das relações sociais, culturais e territoriais que constituem o cotidiano educativo. Ensinar em territórios rurais implica compreender diferentes formas de organização comunitária, reconhecer a diversidade cultural presente nas ruralidades latino-americanas, dialogar com distintos sistemas de produção do conhecimento e construir práticas pedagógicas capazes de articular os conteúdos escolares às

experiências vividas pelos estudantes. Nessa perspectiva, a formação docente deixa de ser compreendida como simples atualização técnica para assumir caráter político, intelectual e emancipatório.

Ao mesmo tempo, os documentos analisados evidenciam importantes contradições entre o reconhecimento normativo dessa necessidade e sua efetiva materialização nas políticas públicas. Em diferentes países persistem fragilidades relacionadas à oferta de programas permanentes de formação continuada, à escassez de materiais específicos para o trabalho docente, às dificuldades de acesso às tecnologias educacionais e às condições precárias de permanência dos professores nas escolas rurais. Essas limitações demonstram que o reconhecimento formal das especificidades da docência rural não tem sido acompanhado, na mesma intensidade, por investimentos capazes de garantir sua efetivação. Trata-se de uma contradição recorrente que atravessa grande parte das políticas educacionais latino-americanas e evidencia os limites das ações estatais diante das profundas desigualdades territoriais existentes na região.

A organização do trabalho pedagógico constitui outra dimensão estruturante das confluências identificadas. A investigação evidenciou que as experiências mais consistentes analisadas deslocam a compreensão do trabalho pedagógico de uma lógica centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos para outra orientada pela construção coletiva do conhecimento, pela interdisciplinaridade, pela articulação entre escola e comunidade e pela valorização dos processos educativos desenvolvidos nos territórios. Tal deslocamento revela uma mudança significativa na concepção de escola rural, que passa a ser compreendida não apenas como espaço de escolarização, mas como instituição social comprometida com a produção de conhecimentos socialmente referenciados e com o fortalecimento das comunidades onde está inserida.

Essa perspectiva possui importantes implicações para a organização curricular, para o planejamento pedagógico e para as formas de avaliação da aprendizagem. Ao reconhecer que os processos educativos são historicamente situados, as experiências investigadas apontam para formas de organização escolar que procuram integrar diferentes áreas do conhecimento, respeitar os tempos próprios das comunidades, incorporar práticas produtivas locais e promover metodologias participativas. Dessa maneira, o trabalho pedagógico deixa de ser concebido como execução de prescrições curriculares homogêneas para constituir um processo permanentemente reconstruído nas relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidade.

Entre todas as dimensões analisadas, a escola multisseriada revelou-se uma das expressões mais significativas das contradições que atravessam a educação rural latino-americana. Durante décadas, essa forma de organização escolar foi frequentemente interpretada como evidência de precariedade, atraso institucional ou incapacidade dos sistemas educacionais de garantir escolas seriadas convencionais às populações rurais. Entretanto, a análise desenvolvida nesta pesquisa permite deslocar essa interpretação. A multisseriação não pode ser reduzida a um problema administrativo nem compreendida apenas como solução provisória para contextos de baixa densidade populacional. Ela constitui uma forma histórica de organização escolar produzida pelas condições concretas das ruralidades latino-americanas e, justamente por isso, demanda referenciais pedagógicos próprios.

Esse resultado representa uma inflexão importante na compreensão da escola multisseriada. Em vez de concebê-la exclusivamente a partir de suas limitações estruturais, a investigação demonstra que sua permanência expressa tanto as desigualdades históricas do acesso à educação quanto a capacidade das comunidades rurais de construir alternativas educativas adequadas às suas condições de existência. As experiências analisadas evidenciam que, quando articulada a propostas curriculares contextualizadas, formação docente específica, materiais pedagógicos apropriados e participação comunitária, a multisseriação deixa de representar simples estratégia compensatória para afirmar-se como possibilidade legítima de organização do trabalho pedagógico nos territórios rurais.

Os materiais pedagógicos analisados reforçam essa interpretação. Em todos os países investigados observou-se crescente preocupação em produzir recursos didáticos capazes de dialogar com as especificidades culturais, linguísticas, ambientais e produtivas das populações rurais. Ainda que persistam diferenças significativas entre as políticas nacionais, tornou-se evidente a existência de um movimento regional voltado à superação da histórica invisibilidade das ruralidades nos conteúdos escolares. Os materiais deixam de representar apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos para assumir função mediadora entre os saberes sistematizados e as experiências historicamente construídas pelas comunidades.

Essa mudança possui especial relevância quando relacionada às populações indígenas, camponesas e tradicionais presentes nos países investigados. A incorporação de línguas originárias, referências culturais locais, práticas agroecológicas, conhecimentos tradicionais e narrativas produzidas pelas próprias comunidades representa importante deslocamento epistemológico. Tal movimento evidencia que o reconhecimento da diversidade não constitui apenas estratégia metodológica destinada a facilitar a aprendizagem, mas corresponde ao

reconhecimento político da legitimidade de diferentes formas de produzir conhecimento e interpretar o mundo.

É precisamente nesse ponto que emergem as confluências epistemológicas identificadas ao longo da investigação. Embora a pesquisa tenha sido orientada pela análise das confluências político-pedagógicas, tornou-se evidente que essas dimensões não podem ser compreendidas separadamente das disputas epistemológicas presentes na educação rural latino-americana. Em todos os contextos analisados verificou-se crescente questionamento das formas tradicionais de legitimação do conhecimento escolar, historicamente fundamentadas na hierarquização entre saber científico e saber popular, entre conhecimento urbano e conhecimento rural, entre racionalidade acadêmica e experiência comunitária.

A investigação demonstra que uma das principais aproximações existentes entre as experiências latino-americanas consiste justamente na defesa dos saberes produzida pela interlocução entre diferentes formas de conhecimento. Não se trata de substituir o conhecimento científico pelos saberes locais, tampouco de reduzir os processos educativos à valorização das experiências comunitárias. A principal contribuição das experiências analisadas reside na construção de relações dialógicas capazes de reconhecer que diferentes formas de conhecimento possuem historicidade, racionalidade e legitimidade próprias. Essa compreensão desloca profundamente a função social da escola rural, que deixa de atuar apenas como espaço de transmissão de conhecimentos produzidos externamente para constituir ambiente de produção coletiva do conhecimento.

Essa dimensão epistemológica revela uma das conclusões mais significativas desta tese. As confluências identificadas não se restringem à organização das políticas públicas nem aos referenciais curriculares. Elas expressam, sobretudo, uma mudança nas formas pelas quais a educação rural compreende seus sujeitos, seus territórios e seus conhecimentos. Em outras palavras, a pesquisa evidencia que a principal convergência existente entre os países analisados não reside apenas nas políticas educacionais, mas na emergência de um paradigma educativo comprometido com a superação das racionalidades coloniais que historicamente subalternizaram os povos do campo.

Entretanto, seria equivocado interpretar essas confluências como expressão de um processo linear de democratização da educação rural latino-americana. Ao contrário, toda a investigação evidencia que esses avanços convivem permanentemente com profundas contradições estruturais. As desigualdades territoriais continuam restringindo o acesso e a permanência escolar; o financiamento destinado às escolas rurais permanece insuficiente diante das demandas existentes; o urbanocentrismo continua influenciando currículos, políticas e

programas de formação docente; e as dinâmicas do desenvolvimento capitalista frequentemente subordinam a educação rural às necessidades da expansão econômica, reduzindo os territórios rurais à condição de espaços destinados prioritariamente à produção de mercadorias.

Essas contradições demonstram que as confluências político-pedagógicas identificadas nesta pesquisa não representam consensos estabelecidos. Elas constituem sínteses históricas provisórias produzidas no interior de disputas permanentes entre projetos distintos de sociedade. De um lado, permanecem presentes políticas orientadas pela racionalidade instrumental, pela competitividade econômica e pela adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. De outro, consolidam-se experiências comprometidas com a justiça social, com a democratização do conhecimento, com a valorização dos territórios e com a emancipação humana. É precisamente nessa tensão que a educação rural latino-americana se afirma como um dos espaços mais fecundos de produção de alternativas pedagógicas críticas no cenário educacional contemporâneo.

As análises desenvolvidas ao longo desta investigação permitem afirmar que a principal contribuição científica desta tese consiste na construção da categoria analítica confluências político-pedagógicas da educação rural latino-americana. Essa categoria não foi tomada previamente da literatura nem aplicada como instrumento interpretativo acabado. Ao contrário, emergiu do próprio movimento investigativo, da interlocução permanente entre o referencial teórico, a análise documental e a leitura das experiências nacionais. Sua elaboração tornou possível interpretar aproximações existentes entre diferentes políticas, práticas e referenciais educacionais sem reduzir a complexidade histórica que caracteriza cada país investigado.

Ao propor essa categoria analítica, a pesquisa amplia as possibilidades de compreensão da educação rural latino-americana para além das interpretações tradicionalmente centradas em comparações normativas ou em descrições de políticas nacionais. As confluências identificadas demonstram que a existência de princípios compartilhados entre diferentes países não significa uniformidade institucional nem homogeneização das experiências educativas. Ao contrário, evidencia que processos históricos comuns produziram desafios semelhantes, aos quais diferentes sociedades responderam mediante construções político-pedagógicas próprias. Dessa forma, a categoria elaborada nesta tese oferece uma nova chave interpretativa para compreender simultaneamente as aproximações e as singularidades que atravessam a educação rural na América Latina.

Do ponto de vista teórico, a investigação fortalece o diálogo entre a produção brasileira sobre Educação do Campo e o pensamento educacional crítico latino-americano. Ao articular contribuições provenientes de diferentes tradições intelectuais, a pesquisa evidencia que

conceitos como território, ruralidade, participação comunitária, produção coletiva do conhecimento, interculturalidade, pedagogias críticas e emancipação humana não constituem categorias independentes, mas dimensões inter-relacionadas de um mesmo projeto histórico de democratização da educação. Essa articulação amplia o horizonte analítico dos estudos sobre educação rural e contribui para superar leituras excessivamente nacionalizadas que, por vezes, dificultam a compreensão das determinações estruturais compartilhadas pela América Latina.

A pesquisa também apresenta contribuição metodológica relevante ao demonstrar as potencialidades da análise documental comparada como estratégia para investigação das políticas educacionais latino-americanas. A sistematização de legislações, referenciais curriculares, materiais pedagógicos, programas governamentais e documentos produzidos por redes acadêmicas e movimentos sociais permitiu construir uma leitura integrada das experiências investigadas, articulando diferentes escalas de análise e diferentes sujeitos produtores de políticas e conhecimentos. Tal procedimento evidencia que a análise documental, quando fundamentada em referenciais críticos e orientada por categorias historicamente construídas, ultrapassa a função descritiva frequentemente atribuída a esse tipo de investigação e constitui importante instrumento para apreensão das contradições que conformam os processos educacionais.

Esta tese reúne, organiza e interpreta um conjunto expressivo de documentos provenientes da Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru, oferecendo uma sistematização inédita das políticas, materiais pedagógicos e referenciais normativos relacionados à educação rural nesses países. Essa organização não representa apenas um inventário documental, mas uma interpretação crítica capaz de evidenciar permanências, rupturas, aproximações e tensões presentes nas diferentes experiências nacionais. Ao reunir documentos geralmente dispersos em distintas instituições e países, a investigação disponibiliza um conjunto analítico que poderá subsidiar novas pesquisas sobre educação rural latino-americana.

No plano político-educacional, os resultados desta pesquisa oferecem importantes subsídios para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas destinadas às populações do campo. Ao demonstrar que as experiências educacionais mais consistentes são aquelas que reconhecem os territórios, valorizam os sujeitos rurais, articulam currículo e realidade local, investem na formação específica de professores e fortalecem a participação comunitária, a investigação apresenta elementos concretos para orientar programas educacionais comprometidos com a redução das desigualdades territoriais e com a efetivação do direito à educação. Nesse sentido, as reflexões produzidas nesta tese dialogam diretamente com os desafios enfrentados pelas escolas rurais brasileiras e, particularmente, com as

demandas educacionais presentes no litoral paranaense, reafirmando a necessidade de políticas territorialmente referenciadas e socialmente comprometidas com as comunidades do campo.

Todavia, reconhecer as contribuições produzidas pela investigação exige também explicitar seus limites. Como toda pesquisa científica, esta tese resulta de escolhas teóricas, metodológicas e empíricas que, ao mesmo tempo em que possibilitaram determinado percurso analítico, estabeleceram fronteiras para sua realização. O primeiro limite refere-se à natureza documental da pesquisa. Embora a análise das legislações, políticas públicas, materiais pedagógicos e documentos institucionais tenha permitido apreender importantes dimensões das confluências político-pedagógicas, a investigação não incorporou trabalho de campo junto às escolas, professores, estudantes e comunidades dos países analisados. Consequentemente, as interpretações aqui desenvolvidas concentram-se na análise das formulações institucionais e de suas mediações históricas, não alcançando a totalidade das práticas efetivamente desenvolvidas nos cotidianos escolares.

Outro limite decorre do próprio recorte geográfico adotado. A seleção de Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Peru permitiu construir um conjunto consistente de experiências comparáveis, mas não esgota a diversidade existente na América Latina. Outros países apresentam trajetórias igualmente relevantes que poderão ampliar ou tensionar as conclusões aqui apresentadas. Da mesma forma, a exclusão da Venezuela, motivada pela insuficiência de documentação acessível e sistematizada, evidencia os desafios enfrentados por pesquisas que dependem da disponibilidade de fontes oficiais e institucionais.

Também importa reconhecer que a própria complexidade histórica da América Latina impede qualquer pretensão de esgotamento analítico. As ruralidades latino-americanas constituem realidades profundamente heterogêneas, marcadas por diferenças étnicas, culturais, linguísticas, ambientais, econômicas e políticas que continuamente reconfiguram as relações entre Estado, território e educação. Assim, as confluências identificadas nesta tese não devem ser compreendidas como categorias fechadas ou definitivas, mas como construções históricas abertas, permanentemente resignificadas pelas transformações sociais e pelas lutas desenvolvidas pelos povos do campo.

Esses limites, entretanto, não diminuem a relevância dos resultados alcançados. Ao contrário, indicam novas possibilidades investigativas capazes de aprofundar e ampliar as reflexões aqui desenvolvidas. Entre elas destacam-se a realização de estudos comparativos fundamentados em pesquisas de campo; investigações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas multisseriadas; análises acerca da formação de professores em diferentes contextos rurais latino-americanos; estudos sobre a produção de materiais didáticos

territorializados; pesquisas voltadas às relações entre movimentos sociais, políticas educacionais e construção curricular; e investigações que aprofundem as confluências epistemológicas identificadas nesta tese, especialmente no que se refere à produção coletiva do conhecimento, às pedagogias críticas e aos processos de descolonização curricular.

Ao concluir este percurso investigativo, reafirma-se que a educação rural latino-americana não pode ser compreendida como expressão periférica dos sistemas educacionais nacionais. Ela constitui um campo estratégico de produção de conhecimento, de elaboração política e de construção de alternativas pedagógicas comprometidas com a democratização das sociedades latino-americanas. As experiências analisadas demonstram que, mesmo diante das permanentes desigualdades produzidas pela colonialidade, pela concentração fundiária, pela exclusão social e pelas racionalidades do desenvolvimento capitalista, persistem projetos educativos capazes de afirmar o território, os sujeitos do campo, os saberes comunitários e a participação coletiva como fundamentos da formação humana.

Nesse sentido, a principal conclusão desta investigação consiste em demonstrar que a educação rural latino-americana não deve ser interpretada como um conjunto fragmentado de experiências nacionais, mas como um campo regional de produção de conhecimentos, disputas políticas e construção de projetos educativos historicamente vinculados às lutas dos povos do campo. As confluências político-pedagógicas identificadas expressam precisamente essa unidade construída na diversidade. Elas revelam que diferentes países, mesmo preservando suas singularidades institucionais, compartilham princípios educativos estruturantes que articulam território, currículo contextualizado, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, escola multisseriada, materiais pedagógicos e valorização dos saberes territorialmente produzidos.

Assim, responde-se de forma definitiva à questão que orientou esta tese: as confluências político-pedagógicas presentes na educação rural em países da América Latina constituem uma concepção histórico-educacional compartilhada, produzida pelas contradições comuns da formação social latino-americana e permanentemente tensionada pelas disputas entre projetos societários antagônicos. Essa concepção não elimina as especificidades nacionais, mas evidencia que a defesa do direito à educação, a centralidade do território, o reconhecimento dos sujeitos do campo, a valorização da diversidade cultural, a formação docente contextualizada, a produção coletiva do conhecimento e a participação comunitária configuram princípios que atravessam as diferentes experiências investigadas.

Ao retomar as palavras de Galeano que inauguram estas Considerações Finais, compreende-se que a história da América Latina não pode ser narrada apenas pelas marcas da

exploração, da dependência e das desigualdades que estruturaram sua formação social. Ela também precisa ser compreendida pelas múltiplas experiências de resistência produzidas por seus povos. É nesse horizonte que se insere a educação rural latino-americana. Mais do que responder às necessidades de escolarização das populações do campo, ela revela a capacidade histórica de homens e mulheres de transformar suas experiências, seus territórios e seus conhecimentos em fundamentos de projetos educativos comprometidos com a justiça social, a democracia e a emancipação humana. É precisamente nessa possibilidade histórica de produzir educação a partir das lutas, dos territórios e dos saberes coletivamente construídos que residem as confluências político-pedagógicas demonstradas nesta tese e sua principal contribuição para o campo da Educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. C. DE .. Por um reflexão sobre a organização e representação de conceitos decoloniais na américa latina: o pensamento de Aníbal Quijano à luz da análise de domínio. **Encontros Bibli**, v. 28, n. spe, p. e92960, 2023.

ARCEGA, Fabíola Soares. **As políticas públicas da educação infantil do campo como prática tecnológica**. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná, Paranaguá, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1g0KQ4RQBmsEJCuWjq_hUxu4jdzY4Hyqz. Acesso em: 12 jan. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Buenos Aires, AR. 2023a. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion>. Acesso em: 15 out. 2023.

ARGENTINA. Lei nº 26.206, de 14 de dezembro de 2006. **Lei Nacional da Educação**. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>. Acesso em: 01 jun. 2024.

ARGENTINA. Ley n.º 27.045, de 3 de diciembre de 2014. **Educación inicial: modificación de la Ley n.º 26.206**. Buenos Aires: Congreso de la Nación Argentina, 2014. Publicada no Boletín Oficial em 7 jan. 2015. Disponível em: Argentina – Ley nº 27.045. Acesso em: 28 set. 2026.

ARGENTINA. Ministerio de Educación . **Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural - PROMER II**. Buenos Aires, AR. 2023b. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/transparencia/programas-proyectos/promer-ii>. Acesso em: 15 out. 2023.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Educa.ar Portal - Educación rural: Recursos pedagógicos que consideran la heterogeneidad de los contextos rurales y las diferentes condiciones de acceso a los materiales**. Buenos Aires, AR. 2023c. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/152619/educaci%C3%B3n-rural>. Acesso em: 15 out. 2023.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Recursos pedagógicos — Secundaria 2030, educación rural. **Educ.ar**, 22 jul. 2019. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/150693/recursos-pedagogicos-secundaria-2030-educacion-rural>. Acesso em: 21 jun. 2026.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Nuestra Escuela. **Argentina.gob.ar**, [2022]. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/nuestraescuela>. Acesso em: 21 jun. 2026.

ARGENTINA. Instituto Superior de Formación Docente Colonia Barón. **Especialización Superior en Educación Rural para el Nivel Primario**. Disponível em: <https://isfdcbaron-lpa.infed.edu.ar/sitio/especializacion-superior/>. Acesso em: 14 jun. 2026.

ARROYO, Miguel González. *Escola: terra de direito*. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Lia Pinheiro.; ROSSET, Peter Michael. Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: Aportes da la Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 705–724, jul. 2017.

BARBOSA, Lia Pinheiro.; ROSSET, Peter Michael. Movimentos Sociais e Educação do Campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, 2018. DOI: 10.22481/praxisv13i26.2819. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2819>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular. In: SOCORRO, Paulina E. Villasmil; DOS SANTOS, Arlete Ramos; BARBOSA, Lia Pinheiro **Educación popular, poder popular y democracia en nuestramérica**. Cabimas (Venezuela): Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). 2020. p. 53-74.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Da erradicação do analfabetismo nos territórios à territorialização da agroecologia: o que nos ensina a educação socialista cubana? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 13(3), 125–143, 2021. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.46776>. Acesso em: 1 mai. 2024.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS NETO, José Leite dos. Políticas educacionais da atualidade latino-americana e seus reflexos na educação rural brasileira. In: BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS NETO, José Leite dos. (orgs.). **Políticas públicas e educação rural no contexto da América Latina**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 7–16.

BOLAÑOS, Diego Juárez. Reflexiones Sobre la Educación Rural en Iberoamérica: Coincidencias, Retos y Posibilidades. In: Bolaños, D. J. (Ed.) OLMOS, A. E. . RIOS-OSORIO, Elkin. **Educación em Territorios Rurales en Iberoamérica**. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica De Oriente, 2020.p.453-469.

BOLAÑOS, Diego Juárez; TREJO ALONSO, Luis Jair. Caracterización de las escuelas multigrado de México. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 10–29, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14669>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz, BO. 2023. Disponível em: <https://www.minedu.gob.bo/>. Acesso em: 15 out. 2023.

BOLÍVIA. Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” N.º 070 -[Lei de Educação “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” nº 070. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz, 20 dez. 2010.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. Currículo Regionalizado de la Nación Pacahuara. La Paz: Ministerio de Educación, [2022.]. 90 p. Disponível em: <https://red.minedu.gob.bo/documento/tipoFuente/23>. Acesso em: 21 jun. 2026.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. Currículo Regionalizado de la Nación Ese Ejja. La Paz: Ministerio de Educación, [2022.]. 69 p. Disponível em: <https://red.minedu.gob.bo/documento/tipoFuente/23>. Acesso em: 21 jun. 2026.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. Currículo Regionalizado de la Nación Machineri. La Paz: Ministerio de Educación, 2022. 51 p. Disponível em: <https://red.minedu.gob.bo/documento/tipoFuente/23>. Acesso em: 21 jun. 2026.

BORDENAVE, Juan Díaz. WERTHEIN, Jorge. (org). **Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Escola Ativa – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>. Acesso em 04 mar. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Caixas**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/ acesso-a-alimentos-e-a-agua/articulacao-de-politicas-publicas-de-san-para-povos-e-comunidades-tradicionais/caixas>. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Portaria CNPq n.º 2.664, de 6 de março de 2026. **Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-publica-portaria-que-institui-politica-de-integridade-na-atividade-cientifica>. Acesso em: 30 jun. 2026.

CABALUZ DUCASSE, Jorge Fabián. Educación Popular en América Latina: trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XXI, n. 45, p. 35-51, jul./dez. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/43558702/Educaci%C3%B3n_Popular_en_Am%C3%A9rica_Latina_trazas_hist%C3%B3ricas_y_nudos_estrat%C3%A9gicos_para_el_siglo_XXI . Acesso em: 25. ago.2023

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de trajetória. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 47–76.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 257-265.

CERRATO, A.; RAMÍREZ, M.; HACKBART, R. **Gobernanza de la tierra en América Latina y el Caribe: innovación e inclusión para la recuperación económica y resiliencia**. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2022. ISBN 978-92-5-135597-8. Disponível em: <https://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/1506546/>. Acesso em: 28 set. 2026.

COORDINADORA LATINOAMERICANA DE ORGANIZACIONES DEL CAMPO (CLOC-VÍA CAMPESINA). **CLOC Vía Campesina**. Disponível em: <https://cloc-viacampesina.net>. Acesso em: 30 jun. 2026.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na triplíce fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha**. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

COLÔMBIA. *Constitución Política de Colombia* de 1991. Bogotá, D.C.: **Asamblea Nacional Constituyente, 1991**. Art. 67. Disponível em: Colômbia – Constitución Política, art. 67. Acesso em: 28 set. 2026.

COLÔMBIA. *Ley General de Educación N.º 115* [Lei Geral de Educação nº 115]. *Diario Oficial de la República de Colombia*, Bogotá, 8 fev. 1994.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, CO. 2023a. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/>. Acesso em: 15 out. 2023.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Preescolar, básica y media: Modelos Educativos Flexibles - Escuela Nueva**. Bogotá, CO. 2023b. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>. Acesso em: 15 out. 2023.

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE). **¿Qué es la educación comunitaria?** Cidade do México: CONAFE, 2024. Disponível em: <https://www.gob.mx/conafe>. Acesso em: 01 jun. 2026.

CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (CLASCO). Buenos Aires. AR. 2023. **Grupos de Trabajo: producciones y contenidos**. Disponível em: https://www.clasco.org/grupos-de-trabajo/producciones-y-contenidos/gt/?search=gts>_especifico=grupo-de-trabajo-educacion-popular-y-pedagogias-criticas&seccion=presentacion. Acesso em: 15 jul. 2023.

DIAS, Vanessa Gonçalves. **Embriões do Poder Popular?** Um estudo comparado das experiências agrárias de trabalho e educação no Brasil e Venezuela. 2021. 321 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições marxistas. In: CÊA, Georgia Sobreira. RUMMERT, Sonia Maria. GONÇALVES, Leonardo Dorneles. (Orgs.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019. p. 83-119.

FALS BORDA, Orlando. **Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1985.

FARIAS, Maisa dos Santos. **Educação na América latina: (des)colonialidade e/ou (sub)missão**. um estudo sobre a educação na argentina, no brasil e no méxico.. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

FERNÁNDEZ L., Juan; FERNÁNDEZ, María Ignacia; SOLOAGA, Isidro. **Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad**: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe. Santiago: CEPAL, 2019. (Documentos de Proyectos, LC/TS.2019/65). Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/61a86a55-5ad6-4fa0-863f-e3afb2d670df>. Acesso em: 28 set. 2026.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular**. 2018. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS-JUSTINO, Érica Fernanda. **Movimento das representações sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil**. 2021. 282 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

FURTADO, Celso. **Formação econômica da América Latina**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2023a.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2023b

GALVÁN MORA, Lucila. Rural Education in Latin America Scenarios, trends and research horizons. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 48–69, 2020. DOI: [10.24310/mgnmar.v1i2.8598](https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598). Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>. Acesso em: 20 jun. 2026.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. **Educação Popular na América Latina**: um estudo comparado do pensamento social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966). 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciência, da Educação da Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

GONZÁLEZ FRAGA, Juan David; GAONA VARGAS, Gustavo; JUÁREZ BOLAÑOS, Diego; PONCE RODRÍGUEZ, Ernesto. Diseño e implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: aportes a la formación inicial docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Palmas, v. 7, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15233>. Acesso em: 14 jun. 2026.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: Encontro de Profissionais de Escolas multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia, 1. *Anais...* Salvador, 2009. Disponível em: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage. Acesso em: 28 mai. 2025

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Países**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://pais.es.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2026.

INÁCIA ALVES, Amone; ARÉVALO ROBLES, Manuel de Jesús. A educação do campo e a educação rural: apontamentos das realidades do México sobre as salas/escolas multisseriadas/multigrado. **Professare, Caçador**, v. 12, n. 2, e3149, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v12i2.3149>. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3149>. Acesso em: 18 maio 2026.

LA VÍA CAMPESINA. *Portal institucional*. Disponível em: <https://viacampesina.org>. Acesso em: 5 nov. 2026.

MACEDO, Maria Lilia. **Escuela y Universidad Campesina**: educación popular y pedagogía descolonial en el mocase vía campesina, argentina. 2020. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento, Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, 2020.

MAINARDES, Jeferson . Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006.

MARTÍ, José. **Nuestra América**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MARTINS, Marilda da Conceição. **Professoras das Escolas Rurais**: Bolívia, Brasil e México. 2015. 301 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. *In: Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. 3ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Clécio Ferreira. **"Pra soletrar a liberdade"**: as propostas educacionais zapatista no México e dos sem-terra no Brasil na década de 90. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História Social, Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENEZES NETO, Antônio Julio de. **Movimentos sociais e educação: o MST e o Zapatismo entre a autonomia e a institucionalização**. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México, MX. 2023. Disponível em: <https://www.gob.mx/sep>. Acesso em 15 out. 2025.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. Telesecundaria: antecedentes e información general. Ciudad de México: SEP, 2024. Disponível em: <https://telesecundaria.sep.gob.mx>. Acesso em: 01 jun. 2026.

MÉXICO. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, texto vigente. Art. 3º. Acesso em: 28 set. 2026.

MÉXICO. Ley General de Educación [Lei Geral de Educação]. Diario Oficial de la Federación, Cidade do México, 30 set. 2019.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2021.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. Secuencias didácticas para escuelas multigrado: primaria. Volumen 1. Ciudad de México: SEP, 2021. Disponível em: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/SeqDidac_Multigrado_V1.pdf. Acesso em: 7 maio 2026.

MOLINA, Liliana Miranda. **La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas**. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE); Programa Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú, 2020.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (Orgs.). **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019.

NAMDAR-IRANI, Mina; SOTOMAYOR ECHENIQUE, Octavio; RODRIGUES, Mônica dos Santos; RODRÍGUEZ, Adrián G.; WANDER, Paul. **Tendencias estructurales en la agricultura de América Latina: desafíos para las políticas públicas**. Santiago: CEPAL, 2020. (Serie Recursos Naturales y Desarrollo). Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/5917a366-72af-4c11-8f0a-6583146dd13d>. Acesso em: 28 set. 2026.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria. **A dimensão educativa nas territorialidades dos movimentos sociais do campo na América Latina: uma mirada a partir do mst e ezln**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

OPENAI. ChatGPT. Modelo GPT-5.5. **Plataforma de inteligência artificial generativa**. Disponível em: <https://chatgpt.com/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

PARENTE, Claudia Da Mota Dáros. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan. 2014.

PERU. Ministerio de Educación. Lima, PE. 2023a. Disponível em: <https://www.gob.pe/minedu>. Acesso em: 15 out. 2023.

PERU. Ministerio de Educación. **Materiales educativos**: Colección - Ámbito rural – dotación 2023. Lima, PE. 2023b. Disponível em: <https://www.perueduca.pe/#/home/materiales-educativos/ambito-rural-dotacion-2023>. Acesso em 15 out. 2023.

PERU. **Constitución Política del Perú**. Lima: Congreso de la República del Perú, 1993. Art. 17. Disponível em: [Peru – Constitución Política](#). Acesso em: 28 set. 2026.

PERU. Ley N.º 28044, Ley General de Educación [Lei Geral de Educação]. Diario Oficial El Peruano, Lima, 28 jul. 2003.

PERU. Ministerio de Educación. Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Ministerio de Educación, 2016. Disponível em: <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2026.

PERU. Ministerio de Educación. PeruEduca Rural. Lima: Ministerio de Educación, [s.d.]. Disponível em: <https://www.perueduca.pe/#/home/materiales-educativos/ambito-rural>. Acesso em: 21 jun. 2026.

PERU. Ministerio de Educación. **PeruEduca: plataforma digital para el aprendizaje**. Lima: Ministerio de Educación, [s.d.]. Disponível em: PeruEduca. Acesso em: 21 jun. 2026.

PERU. Ministerio de Educación. **Programa de Formación a Docentes de Instituciones Educativas Multigrado**. Lima: MINEDU, 2024. Disponível em: <https://www.gob.pe/68144-ministerio-de-educacion-programa-de-formacion-a-docentes-de-instituciones-educativas-multigrado>. Acesso em: 14 jun. 2026.

PERU. Ministerio de Educación. **Más de 6000 profesores de zonas rurales fortalecen sus competencias profesionales**. Lima: MINEDU, 2025. Disponível em: <https://elperuano.pe/noticia/271161-minedu-mas-de-6000-profesores-de-zonas-rurales-fortalecen-sus-competencias-profesionales>. Acesso em: 14 jun. 2026.

PINTO, Simone Rodrigues. **Pensamento (teoria) social e político latino-americano e caribenho**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RED TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN DE EDUCACIÓN RURAL (RIER). **Red Temática de Investigación de Educación Rural**. Disponível em: <https://rededucacionrural.mx>. Acesso em: 30 jun. 2026.

RIBEIRO, Ana Sebastiana Monteiro. **Professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição**. 2021. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RÍOS-OSORIO, Elkin Alonso; OLMOS, Alicia Eugenia. Introducción: Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos. In: JUÁREZ BOLAÑOS, Diego; OLMOS, Alicia Eugenia; RÍOS-OSORIO, Elkin (org.). **Educación en territorios rurales en Iberoamérica**. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020. p. 15–32

RODRIGUES, Vilma Áurea; MARQUES, Tatyane Gomes; RODRIGUES, Amanda Áurea. Políticas curriculares da educação do campo: uma análise a partir das teorias da educação. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 4, n. 04, p. e15862, 2025. DOI: 10.22481/redupa.v4.15862. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/16983>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos; BARBOSA, Lia Pinheiro. Movimentos sociais rurais, práxis política e inclusão na educação: perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 30, p. (3), 2022a. DOI: 10.14507/epaa.30.5974. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5974>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos; MATIAS, Geysa Novais Viana.; BRITO, Valéria Souza Lima. 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.

SANTOS, Arlete Ramos dos; MOURA, Terciana Vidal; BOLAÑOS, Diego Juarez. Educação camponesa na América Latina: Práticas formativas, experiências pedagógicas e multisseriação. *Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 04–09, 2022b. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14669>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos; DA SILVA, Adelson Ferreira; GONZÁLEZ TERREROS, Maria Isabel. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01–20, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8526. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/8526>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SOUZA, José Gilberto de. **O território da educação do campo, das águas e das florestas e as práticas pedagógicas: uma análise atual**. 2026. Seminário temático do Núcleo De Pesquisas Em Educação Do Campo, Movimentos Sociais E Práticas Pedagógicas/PPGE_UTP. 23 mai. 2026, Via Google Meet.

SOUZA, José Gilberto de. **Limites do território**. *Agrária*, São Paulo, n. 10-11, p. 99-130, 2009. DOI: 10.11606/issn.1808-1150.v0i10-11p99-130. Disponível em: <https://revistas.usp.br/agraria/article/view/155>. Acesso em: 01 jun. 2026.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org) *et al.* **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

SOUZA, Maria Antônia de. Política educacional em um contexto de ampla extensão territorial: indagações necessárias. In: SOUZA, Maria Antônia de; DONGILI, Jason Germinari (orgs.). **Educação do campo: do território, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: Editora UFPR, 2017. p. 337–354.

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

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e contradição no campo: e as escolas públicas? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1231-1252, 2021.

SOUZA, Maria Antônia de; PAULA, Rosana Aparecida da Cruz. PRONERA: da política pública à práxis pedagógica nas escolas do campo. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 359-373, 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Política educacional em um contexto de ampla extensão territorial: indagações necessárias. In: SOUZA, Maria Antônia de; DONGILI, Jason Germinari (orgs.). **Educação do campo: do território, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: Editora UFPR, 2017. p. 337–354.

STRECK, Danilo Romeu. (Org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antalogia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cherron Zanini; ADAMS, Telmo0 (Orgs). **Fontes da Pedagogia latino-americana**: heranças (des)coloniais. Curitiba: Appris, 2019.

TERIGI, Flavia Zulema. **Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales**. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais com Orientação em Educação). Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1266>. Acesso em: 20 jun. 2026.

TRIANA, Alba Nidia. La educación rural colombiana: 1976-1994. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa; LÓPEZ, Oresta; TRIANA, Alba Nidia (org.). **Educação rural na América Latina**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

UNESCO. **Escuelas multigrado: ¿cómo funciona? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado innovadas**. Santo Domingo: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497> . Acesso em: 18 mai 2026

UNESCO. **Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina**: observatório regional de políticas educacionais (SITEAL). Buenos Aires, AR. 2023. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt>. Acesso em: 15 mai. 2026.

URREA QUINTERO, Sara Evelin Urrea. **Escuela Nueva colombiana**: representações da ruralidade nos seus manuais escolares. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

UREEA QUINTERO, Sara Evelin Urrea; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 3, e39727, 2018. DOI: 10.4025/actascieduc.v40i3.39727.

URREA QUINTERO, Sara Evelin; SÁ, Elizabeth Figueiredo. La marginalización de la ruralidad colombiana a partir del estudio histórico de la escuela en el campo durante el siglo XX. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 58, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i58.1743

URREA QUINTERO, Sara Evelin; SÁ, Elizabeth de. “Hacia una Escuela Nueva. Unidades de capacitación docente”: manual de orientação para o professor rural colombiano. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 1, 2018. DOI: 10.14393/che-v17n1-2018-5.

VENEZUELA. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas, VE. 2023. Disponível em: <http://me.gob.ve/> Acesso em: 20 set. 2023.

VENEZUELA. *Ley Orgánica de Educación* [Lei Orgânica de Educação]. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, Caracas, n. 5.929, extraordinário, 15 ago. 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I (editora), Quito, Abya-Yala, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; LOPES, Oresta; TRIANA, Alba Nydia (orgs.). **Educação rural na América Latina**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

WORLD BANK. *World Development Indicators*. Washington, DC: World Bank, 2023. Disponível em:

https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 28 set. 2026.

YAICATE, Willian Silva. **A participação cidadã na formulação do plano especial de educação rural para o alcance da democracia na Colômbia 2012-2016**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A

O vaidoso aldeão acredita que o mundo inteiro é sua aldeia, e enquanto ele permanecer prefeito, ou seu rival cuja namorada ele roubou for atormentado, ou suas economias crescerem em seu cofrinho, ele aceita a ordem universal como válida, ignorando os gigantes que carregam sete léguas em suas botas e podem calçá-lo, nem a luta daqueles de quem você fala no céu, que atravessam o ar sonolento engolindo mundos. O que resta da aldeia na América deve despertar. Não são tempos para ir para a cama com um lenço na cabeça, mas com armas como travesseiros, como os homens de Juan de Castellanos: as armas do julgamento, que vencem os outros. Trincheiras de ideias valem mais que trincheiras de pedras. (Martí, José, 2011, p. 12) (tradução nossa).

APÊNDICE B - QUADRO DOS INSTRUMENTOS JURÍDICOS EM ÂMBITO NACIONAL DA ARGENTINA, BOLÍVIA, COLÔMBIA, MÉXICO E PERU

PAÍS	NOMBRE DE LA LEY	OBJETO DE LA LEY
Argentina	Constitución Nacional Ley 24.430/1853 (última reforma em 1994)	Art. 19 – Dictar leyes que organicen y establezcan las bases de la educación, consolidando la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales, asegurando la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de las familias y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna, garantizando los principios de la educación pública gratuita y equitativa, así como la autonomía y el autogobierno de las universidades nacionales.
	Ley 26.206/2006: Ley de Educación Nacional (última atualização em 2020)	Regular el ejercicio del derecho a enseñar y aprender, consagrado en el Artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales que la incorporan.
	Ley 14.473/1958: Estatuto Nacional del Docente (última atualização em 1985)	Establecer los deberes y derechos del personal docente que trabaja en los organismos del Ministerio de Educación y Justicia.
	Ley 27.045/2015: Educación infantil obligatoria para niños de 4 años	Declarar la educación inicial obligatoria a partir de los 4 años.
	Ley 27.306/2016: Interés nacional en el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje	Garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y adultos con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA).
Bolivia	Constitución Política/2008	Establecer un Estado basado en el respeto y la igualdad entre todas las personas, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, prevaleciendo la búsqueda del Buen Vivir, con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de sus habitantes, en la convivencia colectiva y con acceso al trabajo, al agua, a la educación, a la salud y a la vivienda.
	Ley 070/2010: Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"	Organizar el sistema educativo plurinacional y establecer que toda persona tiene derecho a recibir educación, en todos los niveles, de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. La educación constituye una función suprema y la principal

		responsabilidad financiera del Estado, además de garantizar la participación social y comunitaria de madres y padres en este sistema.
	Ley 548/2014: Código de la Niñez y la Adolescencia	Reconocer, desarrollar y regular el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes, con base en la implementación del Sistema Integral Plurinacional para Niñas, Niños y Adolescentes, garantizando sus derechos mediante la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad.
	Ley 622/2015: Alimentación Escolar	Regular la Alimentación Escolar Complementaria, distribuyendo responsabilidades entre los diferentes niveles de gobierno y promoviendo una economía social comunitaria mediante la compra de alimentos a proveedores locales.
	Constitución Política/2008	Establecer un Estado basado en el respeto y la igualdad entre todas las personas, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, prevaleciendo la búsqueda del Buen Vivir, con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de sus habitantes, en la convivencia colectiva y con acceso al trabajo, al agua, a la educación, a la salud y a la vivienda.
	Ley 070/2010: Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"	Organizar el sistema educativo plurinacional y establecer que toda persona tiene derecho a recibir educación, en todos los niveles, de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. La educación constituye una función suprema y la principal responsabilidad financiera del Estado, además de garantizar la participación social y comunitaria de madres y padres en este sistema.
Colômbia	Ley 115/1994: Ley General de Educación (última modificação em 2013)	Establece normas generales para regular el servicio público de educación, el cual cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, las familias y la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política relativos al derecho de todas las personas a la educación, las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y educación, y su carácter de servicio público. De acuerdo con el Artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y prestación de la educación formal en los niveles preescolar, básico (primario y secundario) y secundario, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, adultos, mujeres rurales, grupos étnicos, personas con discapacidad física, sensorial y mental, personas con capacidades excepcionales y personas que requieren rehabilitación social.
	Decreto 2.247/1997. Prestación de servicios de educación preescolar.	Establece la organización general de la educación preescolar y los grados y edades correspondientes. Regula los deberes y obligaciones de las instituciones que imparten este nivel. Establece disposiciones administrativas y pedagógicas para garantizar la continuidad y

		la coordinación entre los niveles educativos, así como las directrices curriculares respectivas, entre otras disposiciones generales.
	Resolución Ministerial 5.360/2006. Organiza el proceso de matriculación oficial para la educación preescolar, básica y secundaria en las entidades territoriales certificadas.	Organiza el proceso de matrícula en las entidades territoriales certificadas para asegurar la prestación del servicio de manera oportuna en condiciones eficientes y equitativas que garanticen el acceso y la permanencia de los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria en el sistema educativo oficial.
	Ley 1.620/2013. Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	Contribuye a la formación de ciudadanos activos que coadyuven a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, a través de la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación en derechos humanos, educación para la sexualidad y prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de educación inicial, básica y media.
	Ley 1.732/2014. Establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.	Garantiza la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. Establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones de educación preescolar, primaria y secundaria como disciplina independiente. Siguiendo el principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de Paz, de acuerdo con sus programas académicos y modelo educativo.
	Decreto 1.075/2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo.	Decreto sobre recopilación de normas regulatorias preexistentes, cuyo objetivo es recopilar y racionalizar las normas regulatorias que rigen el sector educativo y contar con un instrumento jurídico único para las mismas.
	Decreto 804/1995. Regula la atención educativa a grupos étnicos.	Establece la educación para grupos étnicos como parte del servicio público de educación, la cual se basa en un compromiso con el desarrollo colectivo, donde los diferentes miembros de la comunidad en general intercambian conocimientos y experiencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto de vida global, de acuerdo con su cultura, lengua, tradiciones y normas indígenas propias.
	Decreto 1.421/2017 Regula la atención educativa a la	Regula la ruta, esquema y condiciones de la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de educación preescolar, básica y media.

	población con discapacidad con base en la educación inclusiva	
	Ley 1.978/2019	Promueve el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación para la población pobre y vulnerable en zonas rurales y remotas del país. El derecho a la comunicación, la información, la educación y los servicios básicos de TIC está consagrado en los artículos 16, 20 y 67 de la Constitución del Estado (art. 3, n.º 7).
	Decreto 1.278/2002 Estatuto de Profesionalización Docente	Establece el Estatuto de Profesionalización Docente, que regula la relación del Estado con los educadores a su servicio. Esto garantiza que la docencia sea impartida por educadores cualificados, basándose en el reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como atributos esenciales que sirven de base para el ingreso, la titularidad, el ascenso y la jubilación. Esto busca garantizar una educación de calidad y el desarrollo y crecimiento profesional del profesorado.
México	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917 (última modificación en 2020)	Rige legalmente el país. Establece límites y define las relaciones entre los poderes del Estado (legislativo, ejecutivo y judicial), los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal), y la relación entre todos ellos y la ciudadanía. Determina las bases del poder del gobierno y sus instituciones, y establece, como pacto social supremo de la sociedad mexicana, los derechos y deberes del pueblo. El Artículo 3 regula el ámbito educativo.
	Ley General de Educación 10.039/1993 (última modificación en 2019)	Regula la educación impartida por el Estado (Federación, estados, Ciudad de México y municipios), sus organismos descentralizados e instituciones privadas con autorización oficial o reconocimiento de la validez de los estudios. La educación se considera un servicio público y está sujeta a la rectoría del Estado.
	Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación 2013 (última modificación en 2017)	Regula el sistema nacional de evaluación educativa y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
	Acuerdo 592/2011: Establece la articulación de la educación básica	Establece la articulación de la educación básica, que comprende los niveles preescolar, primaria y secundaria, además de determinar una ruta formativa, organizada en un plan, y los respectivos programas de estudio, con los criterios, fines y propósitos de la educación, para ser aplicados a todo el sistema educativo nacional.

	Ley General del Sistema de Carrera Docente 2019	Establece las disposiciones del sistema para la carrera docente en funciones de docencia, docencia técnica, asesoría técnica y pedagógica, gestión y supervisión, con pleno respeto a sus derechos. Regula los procesos de selección para el ingreso, la promoción y el reconocimiento del personal que desempeña funciones docentes, de gestión o de supervisión. Busca revalorizar a los docentes como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos.
	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas 2003 (última modificação em 2018)	Regula el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas, en un contexto de respeto a sus derechos.
	Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación 2003 (última modificação em 2016)	Su propósito es prevenir y eliminar toda forma de discriminación contra cualquier persona, conforme al Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato. Busca garantizar que todas las personas tengan acceso a una verdadera igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que impiden el ejercicio de sus derechos y libertades, priorizando a las mujeres y a los grupos en situación de discriminación o vulnerabilidad.
	Ley General de Cultura y Derechos Culturales 2017	Reconoce los derechos culturales de las personas que residen en el territorio de los Estados Unidos Mexicanos. Establece mecanismos para el acceso y la participación de las personas y comunidades en las manifestaciones culturales. Busca promover y respetar la continuidad y el conocimiento de la cultura del país, en todas sus manifestaciones y expresiones. Busca garantizar el disfrute de los bienes y servicios que ofrece el Estado en materia cultural, entre otros objetivos.
Peru	Ley N° 30.904 Constitución Política del Perú 1993 (última modificação em 2019)	Art. 13 – La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de educación. Los padres tienen el deber de educar a sus hijos, así como el derecho a elegir los centros educativos y a participar en el proceso educativo. Art. 17 – La educación infantil, primaria y secundaria son obligatorias. La educación es gratuita en las instituciones estatales. En las universidades públicas, el Estado garantiza el derecho a la matrícula gratuita a los estudiantes que mantengan un rendimiento académico satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrirla.

		Art. 18 – La educación universitaria tiene como finalidad la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística, así como la investigación científica y tecnológica. El Estado garantiza la libertad académica y rechaza la intolerancia. Las universidades están patrocinadas por entidades privadas o públicas. La ley establece las condiciones para autorizar su funcionamiento.
	Ley 28.044/2003: Ley General de Educación (última modificación em 2018)	Presenta los lineamientos generales de la educación y del sistema educativo peruano, las responsabilidades y obligaciones del Estado, y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educativa. Regula todas las actividades educativas realizadas en el territorio nacional, ya sean por personas físicas o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras.
	27.558/2001 Ley de Promoción de la Educación de Niñas y Adolescentes Rurales	Establece disposiciones generales para la promoción de la equidad en el acceso y calidad de los servicios educativos en educación inicial, primaria y secundaria para niñas y adolescentes del ámbito rural.
	Ley 28.740/2007: Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa	Establece los lineamientos para la evaluación de la calidad educativa, su proceso, órganos de funcionamiento, incentivos, infracciones y sanciones.
	Ley 29.973/2012: Ley General de las Personas con Discapacidad	Establece el marco jurídico para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de las personas con discapacidad, fomentando su desarrollo y también su inclusión plena y efectiva.
	Ley 29.944/2012 de Reforma de la Profesión Docente y su Reglamentación y Modificaciones	Regula la relación entre el Estado y los docentes que prestan servicios en las instituciones y programas públicos de educación básica y técnico-productiva y en los órganos descentralizados de gestión educativa.
	Decreto Supremo 007-2023-MIMP. Aprueba la Estrategia Rural Multisectorial para la prevención, atención, protección y recuperación de la	Crea la Estrategia Rural Multisectorial (ERM) para combatir la violencia contra las mujeres y sus familias en las zonas rurales del país.

	violencia de género y la violencia sexual en zonas rurales.	
--	---	--

Fonte: UNESCO (2023). Organização: A autora. (2023).

APÊNDICE C - QUADRO DAS POLÍTICAS NACIONAIS VOLTADAS À GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA ARGENTINA, BOLÍVIA, COLÔMBIA, MÉXICO E PERU

PAÍS	ÓRGÃO ESTATAL	ESTRATÉGIA
Argentina	Ministério da Educação	Diretrizes Estratégicas Educacionais para a República Argentina 2022-2027. Por uma educação justa, democrática e de qualidade.
	Ministério da Educação	Plano Nacional de Formação Docente
	Ministério das Mulheres, Gêneros e Diversidade	Plano de Ação Nacional sobre Incorporação de Gênero e Diversidade
	Ministério da Educação	Plano Nacional de Avaliação Educacional 2023-2024
Bolívia	Ministério da Educação, Esporte e Cultura	Plano Setorial de Desenvolvimento Integral da Educação "para el Vivir Bien" 2016-2020
	Ministério da Educação, Esporte e Cultura	Plano Estratégico Institucional 2016-2020
	Ministério da Educação, Esporte e Cultura	Plano nacional de contingência para a prevenção de violência no ambiente educacional
	Ministério da Educação, Esporte e Cultura	Plano Nacional de Igualdade e Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (PNIEO)
	Comitê Nacional da Pessoa com Deficiência	Plano Nacional de Ação de Direitos Humanos 2014-2018 (PNADH)
	Conselho Nacional de Direitos Humanos	As vozes dos atores de EPJA. Progresso, desafios e novas políticas rumo à Agenda 2030 para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Bolívia
	Ministério da Educação, Esporte e Cultura	Diretrizes para a construção do Plano de convivência pacífica e harmônica nas unidades educacionais
Colômbia	Ministério da Educação	Plano Estratégico Institucional do Ministério da Educação 2022-2026. Educação para a vida e a paz (em elaboração)
	Comissão de Gestão do PNDE 2016-2026	Estratégia de Monitoramento e Avaliação do Plano Nacional Decenal de Educação 2016-2026
	Ministério da Educação Ministério da Cultura	Plano Nacional de Leitura e Escrita

	Presidência da República	Política Nacional da Infância e Adolescência 2018-2030
	Comissão Intersetorial para a Primeira Infância	Programa De Zero a Sempre. Atenção Integral à Primeira Infância
	Departamento Nacional de Planejamento (DNP), Ministério do Trabalho Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar (ICBF)	Linha de política pública para a prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção integral ao trabalhador adolescente 2017-2027
	Ministério da Educação	Plano Especial de Educação Rural (PEER)
México	Secretaria de Educação Pública	Programa Setorial de Educação 2020-2024
	Secretaria de Educação Pública	Estratégia Nacional de Atenção à Primeira Infância
	Secretaria de Educação Pública	Estratégia Nacional para Promover Trajetórias Educacionais Contínuas, Completas e de Excelência
	Secretaria de Educação Pública	A Nova Escola Mexicana
	Instituto Nacional dos Povos Indígenas	Programa Especial para Povos Indígenas e Afro-Mexicanos 2021-2024
	Governo da República	Plano Estratégico de Ações para o Atendimento de Crianças e Adolescentes em Situação de Mobilidade
	Secretaria de Educação Pública	Estratégia nacional para educação multietária
	Secretaria de Educação Pública	Estratégia nacional de resposta a questões de gênero para manter as escolas livres de violência e assédio
	Governo da República	Estratégia Nacional de Leitura
Peru	Ministério da Educação	Plano Estratégico Setorial Multianual de Educação PESEM 2016-2024
	Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação	Projeto Educacional Nacional até 2036 "El reto de la ciudadanía plena"

Fonte: UNESCO (2023). Organização: A autora. (2023).

APÊNDICE D - QUADRO 5 - MANUAIS DIDÁTICOS GERAIS DE MULTISSERIAÇÃO

Categoria	Material	Ano de publicação	Organização Instituição	Nível de ensino	País de publicação
Estratégias didáticas gerais de multisseriação	Didáctica para la escuela Unitaria en Veracruz	1984	Daniel Domínguez	Primaria	México
	Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural	1995	Boix, Roser	Primaria	España
	Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural	1995	Boix, Roser	Primaria	España
	Las Unidades de Investigación-Aprendizaje-Acción	1995	Rosas, Lesvia	Preescolar, primaria y secundaria	México
	Técnica de Guiones. Didáctica y Evaluación	1997	Secretaría de Educación de Veracruz	Primaria	México
	Escuelas Multigrado en el Campo	1997	Uttech, Melanie y Victoria, Alejandro	Primaria	México
	Maestros que transforman su práctica educativa: hacia una nueva escuela multigrado	2004	Rosas, Lesvia	Primaria	México
	Proyecto de atención educativa a población indígena: La ficha comunitaria.	1995	CONAFE	Preescuela	México

	Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Propuesta pedagógica integral	2009	Ministerio de educación de Perú	Primaria	Peru
	Saber enseñar un trabajo de maestros: Análisis de la docencia en el aula y propuesta para mejorarla	2013	Maldonado, Ruth Mercado y Luna, María Eugenia	Primaria	México
	Marco Curricular de la Educación Comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo	2016	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	México
	El trabajo por proyectos en aulas multigrado	2022	Ruiz, Amanda Cano (Coord.)	Primaria	México
Estrategias didáticas específicas	¡Vamos a dialogar para juntos construir! La Asamblea Escolar en la escuela multigrado	2009	Ortiz, Berenice	Primaria	México
	Asamblea de aula. Estrategias para promover la convivencia democrática en escuelas multigrado. Desde la experiencia de	2009	Ministerio de educación de Perú	Primaria	Peru

	docentes de escuelas multigrado en áreas rurales				
Planejamento, avaliação e reorganização curricular	Manual del Instructor Preescolar	1991	CONAFE	Preescolar	México
	Proyecto de atención educativa a población indígena: La ficha comunitaria.	1995	CONAFE	Preescola	México
	Serie: Temas claves de la Educación Infantil. El nivel inicial en el ámbito rural. Propuestas de enseñanza	2018	Sarlé, Patricia y Rodríguez, Inés.	Preescolar	Argentina
Educação para o ensino Secundário rural	Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías. Módulo 1	2019	Solari, Nora y Soriano, Estela	Secundaria	Argentina
	Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías. Módulo 2	2020	Solari, Nora y Soriano, Estela	Secundaria	Argentina
	Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por	2020	Solari, Nora y Soriano, Estela	Secundaria	Argentina

	Tecnologías. Módulo 3				
--	--------------------------	--	--	--	--

Fonte: RIER (2023) Organização: a autora (2023)

APÊNDICE E - QUADRO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS DE MULTISSERIAÇÃO

Material	Ano de publicação	Organização/ Instituição	Nível de ensino	País de publicação
Manual del Instructor Preescolar	1991	CONAFE	Preescolar	México
Apoyo a la Educación Rural UNIBID	1993	Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz	Primaria	México
El Uso de las Lenguas I	1995	CONAFE	Preescolar	México
El Uso de las Lenguas II	1995	CONAFE	Primaria	México
El Taller de Lengua y Cultura	1995	CONAFE	Primaria	México
El Taller de Desarrollo Lingüístico	1995	CONAFE	Primaria	México
Escuelas Multigrado en el Campo	1997	Uttech, Melanie y Victoria, Alejandro	Primaria	México
Dialogar y descubrir. Guía de trabajo del instructor comunitario. Fichas preescolar	1997	CONAFE	Preescolar	México
Dialogar y descubrir. Libro de juegos. Niveles I, II y III	1997	CONAFE	Preescolar	México
Dialogar y descubrir. Manual del instructor comunitario. Fichas Nivel II	1997	CONAFE	Primaria	México
Propuesta Educativa Multigrado 2005	2005	Secretaria de Educación Pública	Primaria	México
Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y fichas de trabajo	2005	Secretaria de Educación Pública	Primaria	México
Hacia una mejor calidad de la educación rural: matemática	2005	Hisse, María Cristina y Záttera, Olga (Coords.)	Primaria	Argentina

Hacia una mejor calidad de la educación rural: ciencias naturales	2005	Hisse, María Cristina y Záttera, Olga (Coords.)	Primaria	Argentina
Cuadernos para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales	2007	Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación	Primaria	Argentina
Guía Didáctica Multigrado. Español	2008	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
Guía Didáctica Multigrado. Matemáticas	2008	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
Guía Didáctica Multigrado. Ciencias Naturales	2008	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
Guía Didáctica Multigrado. Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía	2008	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
La Escuela Multigrado que Queremos	2008	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
Contamos nuestras noticias. Estrategias para desarrollar capacidades comunicativas con grupos multigrado	2009	Ministerio de Educación Perú	Primaria	Peru
Folleto didáctico para el tratamiento de las tradiciones orales en el segundo ciclo de la escuela primaria rural	2009	Rodríguez, María Luz y Díaz, María Fidelia	Primaria	Cuba
Guías del docente. Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I	2010	Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia	Primaria	Colombia
Guías del docente. Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y	2010	Ministerio de Educación Nacional.	Primaria	Colombia

Orientaciones Pedagógicas de Segundo a Quinto Grado		República de Colombia		
Guías y fichas del estudiante. Lenguaje, Matemáticas, Ciencias sociales y Ciencias Naturales	2010	Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia	Primaria	Colombia
Manual del instructor comunitario. Niveles I y II	2011	CONAFE	Primaria	México
Manual del Instructor Comunitario. Nivel III	2011	CONAFE	Primaria	México
Secundaria Comunitaria. Libro Multigrado. Bloque 1	2012	CONAFE	Secundaria	México
Unidades de Aprendizaje Independiente. Español. Bloque 1. (Primer, segundo y tercer grado)	2012	CONAFE	Secundaria	México
Unidades de Aprendizaje Independiente. Matemáticas. Bloque 1. (Primer, segundo y tercer grado)	2012	CONAFE	Secundaria	México
Unidades de Aprendizaje Independiente. Ciencias. Bloque 1. (Primer, segundo y tercer grado)	2012	CONAFE	Secundaria	México
Unidades de Aprendizaje Independiente. Geografía. Historia. Bloque 1. (Primer, segundo y tercer grado)	2012	CONAFE	Secundaria	México
Unidades de Aprendizaje Independiente. Formación Cívica y Ética Bloque 1. (Segundo y tercer grado)	2012	CONAFE	Secundaria	México
Unidades de Aprendizaje Independiente. Artes. Bloque 1. (Primer, segundo y tercer grado)	2012	CONAFE	Secundaria	México
Unidades de Aprendizaje Independiente. Educación Física. Bloque 1. (Primer, segundo y tercer grado)	2012	CONAFE	Secundaria	México
Unidades de Aprendizaje Independiente. Inglés.	2012	CONAFE	Secundaria	México

Bloque 1. (Primer, segundo y tercer grado)				
Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas. Prácticas para la alfabetización inicial en aulas multigrado	2013	Ministerio de Educación Perú	Primaria	Peru
La escuela primaria rural multigrado: un acercamiento didáctico-metodológico	2013	Pérez, Alfonso, <i>et al.</i>	Primaria	Cuba
Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia	2015	Santos, Tania	Preescolar, primaria y secundaria	México
Guías de orientación para docentes de primaria de escuelas multigrado y unidocentes en el uso pedagógico de cuadernos de autoaprendizaje	2016	Ministerio de Educación Perú	Primaria	Peru
Unidades de Aprendizaje Autónomo. Lenguaje y Comunicación	2016	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	Mexico
Unidades de Aprendizaje Autónomo. Pensamiento matemático	2016	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	Mexico
Unidades de Aprendizaje Autónomo. Exploración y Comprensión del Mundo Natural	2016	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	Mexico
Unidades de Aprendizaje Autónomo. Exploración y Comprensión del Mundo Social	2016	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	Mexico
Unidades de Aprendizaje Autónomo. Participación en Comunidad	2016	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	Mexico
Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado	2016	Rockwell, Elsie y Rebolledo,	Preescolar, primaria y secundaria	Mexico

		Valeria (Coords.)		
Orientaciones didácticas para la organización y el funcionamiento de la escuela multigrado	2016	Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa	Preescolar, primaria y secundaria	Mexico
Orientaciones generales sobre módulos didácticos para la enseñanza multigrado	2017	Ministerio de Educación de Chile	Primaria	Chile
Módulos Multigrado Lenguaje y Comunicación	2017	Ministerio de Educación de Chile	Primaria	Chile
Módulos Multigrado Matemáticas	2017	Ministerio de Educación de Chile	Primaria	Chile
Módulos Multigrado Ciencias Naturales	2017	Ministerio de Educación de Chile	Primaria	Chile
Módulos Multigrado Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2017	Ministerio de Educación de Chile	Primaria	Chile
Libreta de alumnos. Sentido numérico y cálculo mental en escuelas primarias multigrado de Tabasco. 1o y 2o	2018	Moscoso, José Antonio, <i>et.al</i>	Primaria	México
Libreta de alumnos. Sentido numérico y cálculo mental en escuelas primarias multigrado de Tabasco. 3o grado	2018	Moscoso, José Antonio, <i>et.al</i>	Primaria	México
Libreta de alumnos. Sentido numérico y cálculo mental en escuelas primarias multigrado de Tabasco. 4o grado	2018	Moscoso, José Antonio, <i>et.al</i>	Primaria	México
Libreta de alumnos. Sentido numérico y cálculo mental en escuelas primarias multigrado de Tabasco. 5o	2018	Moscoso, José Antonio, <i>et.al</i>	Primaria	México

Comunicación 1er grado. Mi cuaderno de autoaprendizaje	2019	Ministerio de Educación Perú	Primaria	Peru
Comunicación 4o grado. Mi cuaderno de autoaprendizaje	2019	Ministerio de Educación Perú	Primaria	Peru
Comunicación 6o grado. Mi cuaderno de autoaprendizaje	2019	Ministerio de Educación Perú	Primaria	Peru
Matemática 1° grado. Mi cuaderno de autoaprendizaje	2019	Ministerio de Educación Perú	Primaria	Peru
Milpas educativas para el buen vivir	2019	Red de Educación Inductiva Intercultural	Preescolar y primaria	México
Matemática en aulas plurigrado: las nociones espaciales y geométricas en la escuela primaria		Laspina, Cecilia y Imvinkelried, María Laura	Primaria	Argentina
Compendio de Técnicas Multigrado	2020	Reyes, Daniela (Comp)	Primaria	México
Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas	2020	Sandoval, Juan Carlos, <i>et.al</i>	Preescolar, primaria y secundaria	México
Conocimiento del Medio. Material de apoyo para primer ciclo. Primer Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Español. Material de apoyo para segundo ciclo. Primer Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de	Primaria	México

		Educación del Estado de Veracruz.		
Español. Material de apoyo para tercer ciclo. Primer Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Español. Material de apoyo para tercer ciclo. Segundo Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Matemáticas. Material de apoyo para tercer ciclo. Primer Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Matemáticas. Material de apoyo para tercer ciclo. Segundo Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Geografía. Material de apoyo para tercer ciclo. Primer Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria	Primaria	México

		Estatal- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.		
Geografía. Material de apoyo para tercer ciclo. Segundo Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Historia. Material de apoyo para tercer ciclo. Primer Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Historia. Material de apoyo para tercer ciclo. Segundo Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Formación Cívica y Ética. Material de apoyo para tercer ciclo. Primer Trimestre	2020	Dirección General de Educación Primaria Estatal- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Formación Cívica y Ética. Material de apoyo para	2020	Dirección General de	Primaria	México

tercer ciclo. Segundo Trimestre		Educación Primaria Estatal- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.		
Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México	2021	Santos, Tania y Espinoza, Daniela (Coords.)	Primaria y Secundaria	México
Procesos de tutoría en la enseñanza y fomento de la lectura en lengua originaria en escuelas multigrado. Orientaciones para el docente y el alumno tutor	2021	Herrera, David y Chan, Lidia Patricia	Primaria	México
Libro 1: Orientaciones para el trabajo en contextos escolares multigrado	2021	Juárez, Diego, <i>et.al.</i>	Primaria	México
Libro 2: Propuestas de trabajo en el aula	2021	Juárez, Diego, <i>et.al.</i>	Primaria	México
Libro 3: Cuaderno de Actividades para alumnos	2021	Juárez, Diego, <i>et.al.</i>	Primaria	México
Veracruz. La entidad donde vivo. Material de apoyo para segundo ciclo. Primer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Español. Guiones didácticos	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal- Secretaría de Educación del	Primaria	México

		Estado de Veracruz.		
Español. Material de apoyo para tercer ciclo. Tercer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Matemáticas. Guiones didácticos	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Matemáticas. Material de apoyo para segundo ciclo. Primer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Matemáticas. Material de apoyo para tercer ciclo. Tercer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Ciencias Naturales. Guiones didácticos	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-	Primaria	México

		Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.		
Ciencias Naturales. Material de apoyo para segundo ciclo. Primer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Ciencias Naturales. Material de apoyo para tercer ciclo. Tercer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Geografía. Guiones didácticos	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Geografía. Material de apoyo para segundo ciclo. Primer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Geografía. Material de apoyo para tercer ciclo. Tercer Trimestre	2021	Dirección General de Educación	Primaria	México

		Primaria Estatál- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.		
Formación Cívica y Ética. Guiones didácticos	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatál- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Formación Cívica y Ética. Material de apoyo para segundo ciclo. Primer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatál- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Formación Cívica y Ética. Material de apoyo para tercer ciclo. Tercer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatál- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Historia. Guiones didácticos	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatál- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México

Historia. Material de apoyo para segundo ciclo. Primer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Historia. Material de apoyo para tercer ciclo. Tercer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Español. Material de apoyo para primer ciclo. Primer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Matemáticas. Material de apoyo para primer ciclo. Primer Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Matemáticas. Material de apoyo para primer ciclo. Segundo Trimestre	2021	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del	Primaria	México

		Estado de Veracruz.		
Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado. Compendio de secuencias didácticas	2022	Rodríguez, Blanca Araceli, Cano, Amanda y Durán, Yadira (Coords.)	Primaria	México
Conocimiento del Medio. Material de apoyo para primer ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Conocimiento del Medio. Material de apoyo para primer ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Lengua Materna. Material de apoyo para primer ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Lengua Materna. Material de apoyo para primer ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del	Primaria	México

		Estado de Veracruz.		
Pensamiento Matemático. Material de apoyo para primer ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Español. Material de apoyo para segundo ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Español. Material de apoyo para segundo ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Matemáticas. Material de apoyo para segundo ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Matemáticas. Material de apoyo para segundo ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-	Primaria	México

		Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.		
Ciencias Naturales. Material de apoyo para segundo ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Ciencias Naturales. Material de apoyo para segundo ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Ciencias Naturales. Material de apoyo para tercer ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Geografía. Material de apoyo para segundo ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Geografía. Material de apoyo para segundo ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación	Primaria	México

		Primaria Estat- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.		
Historia. Material de apoyo para segundo ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estat- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Historia. Material de apoyo para segundo ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estat- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Formación Cívica y Ética. Material de apoyo para segundo ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estat- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Formación Cívica y Ética. Material de apoyo para segundo ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estat- Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México

Veracruz. La entidad donde vivo. Material de apoyo para segundo ciclo. Segundo Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	Primaria	México
Veracruz. La entidad donde vivo. Material de apoyo para segundo ciclo. Tercer Trimestre	2022	Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.	1. Primaria	2. México

Fonte: RIER (2023) Organização: a autora (2023)

APÊNDICE F - QUADRO 6 – MATERIAIS DE PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Material	Ano de publicação	Organização/ Instituição	Nível de ensino	País de publicação
La integración de contenidos y el pensamiento conceptual en el niño	1998	Sosa, Eurídice	Primaria	México
Competencias. Preescolar Comunitario. Primaria Comunitaria	2001	CONAFE	Preescolar y Primaria	México
Propuesta Educativa Multigrado	2005	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
Guía de Autoformación Docente. Español	2008	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
Guía de Autoformación Docente. Matemáticas	2008	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
Guía de Autoformación Docente. Ciencias Naturales	2008	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
Guía Autoformación Docente. Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía	2008	Secretaría de Educación Pública	Primaria	México
Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado.	2009	Ministerio de Educación Perú	Primaria	Peru
Propuesta de trabajo para escuelas multigrado 2012. Reorganización curricular. Primaria	2012	Secretaría de Educación de Zacatecas	Primaria	México
Organización Curricular Multigrado 2013	2013	Secretaría de Educación de Veracruz	Primaria	México
Propuesta de reorganización curricular para escuelas multigrado del Estado de Yucatán	2015	Secretaría de Educación de Yucatán	Primaria	México
Planeación Didáctica Multigrado. Propuesta de	2016	Secretaría de Educación de Durango	Primaria	México

reorganización curricular para primaria multigrado				
Marco Curricular de la Educación Comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo	2016	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	México
Orientaciones pedagógicas para el aula multigrado. Matemática	2017	Ministerio de Educación de Chile	Primaria	Chile
Orientaciones pedagógicas para el aula multigrado. Ciencias Naturales	2017	Ministerio de Educación de Chile	Primaria	Chile
Orientaciones pedagógicas para el aula multigrado. Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	2017	Ministerio de Educación de Chile	Primaria	Chile
Modelo educativo 2017. Aprendizajes clave para escuelas primarias multigrado	2019	Secretaría de Educación de Guanajuato	Primaria	México
Planeación didáctica multigrado. El trabajo docente en el aula multigrado de telesecundaria	2019	Secretaría de Educación de Durango	Secundaria	México
Secuencias didácticas para plurigrado	2021	Galfrascoli, Adrián y Veglia, Silvia	Primaria	Argentina
Hacia un Modelo Didáctico para las Escuelas Multigrado. Tomo I. Fichero de organización de contenidos para la planeación didáctica multigrado. Educación Preescolar	2023	Secretaría de Educación del Estado de Durango	Preescolar	México
Hacia un Modelo Didáctico para las Escuelas Multigrado.	2023	Secretaría de Educación del Estado de Durango	Preescolar	México

Tomo II. Fichero de organización de contenidos para la planeación didáctica multigrado. Educación Primaria				
Hacia un Modelo Didáctico para las Escuelas Multigrado. Tomo III. Fichero de organización de contenidos para la planeación didáctica multigrado. Educación Secundaria	2023	Secretaría de Educación del Estado de Durango	Preescolar	México

Fonte: RIER (2023). Organização: a autora (2023)

APÊNDICE G - QUADRO 7 - MATERIAIS DE APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Material	Ano de publicação	Organização /Instituição	Nível de ensino	País de publicação
Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica	2010	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	México
Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica	2010	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	México
Discapacidad motriz. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica	2010	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	México
Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica	2010	CONAFE	Preescolar, primaria y secundaria	México

Fonte: RIER (2026). Organização: a autora (2026)

APÊNDICE H - QUADRO 8 – PUBLICAÇÕES DA REDE TEMÁTICA DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO RURAL ENTRE OS ANOS DE 2016 A 2021

ANO	PUBLICAÇÕES
2016	Educación rural: experiencias y propuestas de mejora
2017	Territorios de aprendizajes interculturales
2017	Historias de vida y experiencias pedagógicas. Sistematización de los relatos de líderes de educación comunitaria del CONAFE
2018	La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas
2018	Una Experiencia de Educación Rural en el territorio de Tranapunte, Carahue, Región de la Araucanía
2019	Estado del Arte de la educación rural en México (2004-2014)
2019	Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica: Debates y experiencias
2020	Formación de docentes para los territorios rurales
2020	Educación en territorios rurales en Iberoamérica
2021	Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México
2021	Procesos de tutoría en la Enseñanza y fomento de la Lectura en lengua originaria En escuelas multigrado: orientaciones para el docente y el alumno tutor
2021	Experiencias escolares de docentes y padres de familia en escuelas rurales e indígenas durante el confinamiento 2021

Fonte: RIER (2026) Organização: a autora (2026)

APÊNDICE I - QUADRO 09 – TEMAS ABORDADOS NOS BOLETINS DO GRUPO DE TRABALHO *EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS*

PERIODICIDADE	TEMAS
Junho/2020	Educación popular, crisis y desafíos del presente
Abril/2021	Disputas por la educación pública, organización popular y subjetividades críticas
Julho/2021	Paulo Freire: travesías de un pensamiento vivo. PRIMERA PARTE
Julho/2021	Paulo Freire: travesías de un pensamiento vivo. SEGUNDA PARTE
Outubro/2021	Paulo Freire: imaginando y experimentando inéditos viables. PRIMERA PARTE
Outubro/2021	Paulo Freire: imaginando y experimentando inéditos viables. SEGUNDA PARTE
Dezembro/2021	Paulo Freire y los marxismos. PRIMERA PARTE
Setembro/2022	Formación política, educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe
Junho 2023	La formación política como problema estratégico del presente. Reflexiones a partir de la 9na conferencia de CLACSO
Agosto 2023	Tensiones y posibilidades de la educación popular y las pedagogías críticas en el escenario latinoamericano actual
Outubro de 2023	Las disputas por la hegemonía y los procesos de conformación de subjetividades políticas contrahegemónicas

Fonte: CLASCO (2023)

Organização: a autora (2023)

ANEXOS

ANEXO A – MATERIAIS PEDAGÓGICOS DA ARGENTINA



Guia Docente Ensino Médio

Argentina



Universidade
Tuiuti do
Paraná

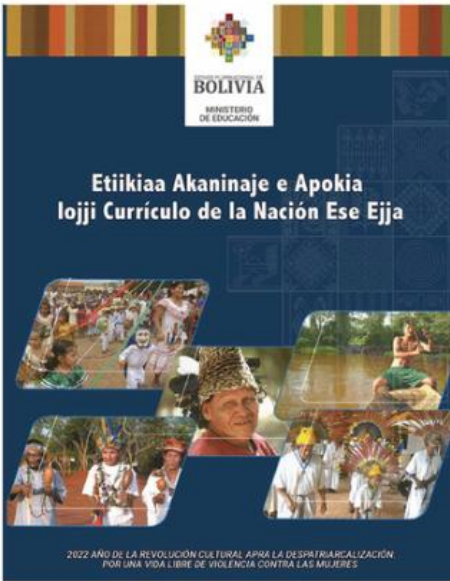


ANEXO B - MATERIAIS PEDAGÓGICOS DA BOLÍVIA

Alguns materiais complementares

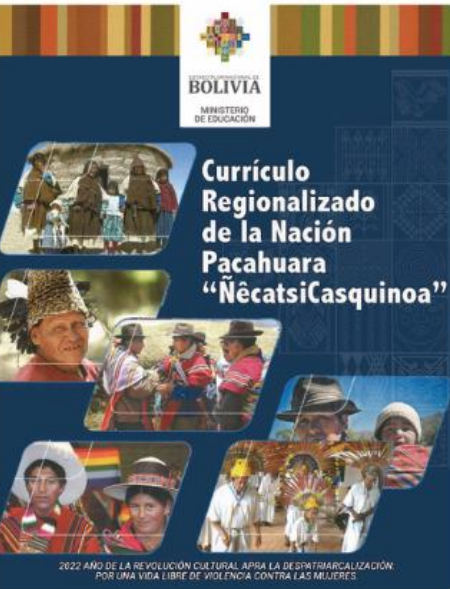
Bolívia





**Etiikiaa Akaninaje e Apokia
lojji Currículo de la Nación Ese Ejja**

2022 AÑO DE LA REVOLUCIÓN CULTURAL APRA LA DESPATRIARCALIZACIÓN.
POR UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES.



**Currículo
Regionalizado
de la Nación
Pacahuara
"NëcatsiCasquinoa"**

2022 AÑO DE LA REVOLUCIÓN CULTURAL APRA LA DESPATRIARCALIZACIÓN.
POR UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES.



**Currículo
Regionalizado
de la Nación
Machineri**

2022 AÑO DE LA REVOLUCIÓN CULTURAL APRA LA DESPATRIARCALIZACIÓN.
POR UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES.



CAPES Universidade Tuiuti do Paraná NUPECAMP

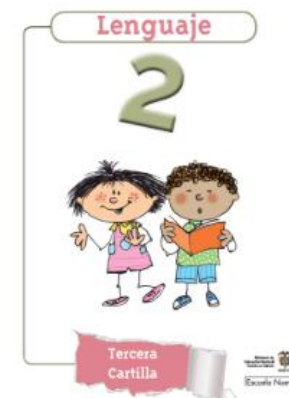
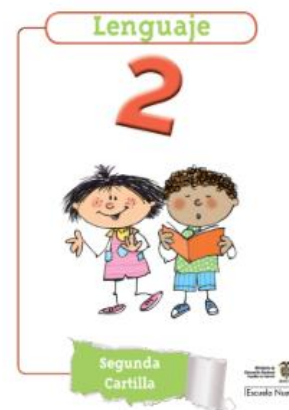
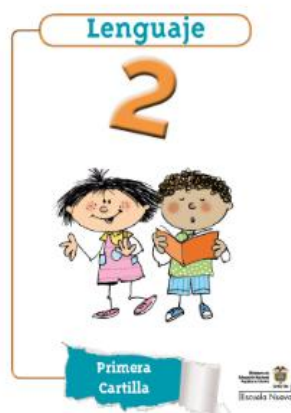
ANEXO C - MATERIAIS PEDAGÓGICOS DA COLÔMBIA

Manuais didáticos - alunos

Colômbia



Alfabetização - Ensino Fundamental

Universidade
Tuiuti do
Paraná

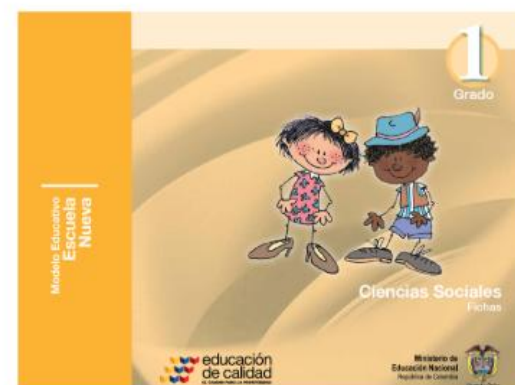
Material complementar
alunos

Colômbia



Alfabetização - Ensino Fundamental

Bitácora



Universidade
Tuiuti do
Paraná



Guia docente

Colômbia



Escuela Nueva



MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN ESCUELA NUEVA
Generalidades y Orientaciones Pedagógicas
para Transición y Primer Grado. Tomo I

Escuela Nueva



**Orientaciones Pedagógicas
de Segundo a Quinto Grado**
Tomo II

Ministerio de
Educación
Nacional
Escuela Nueva



Universidade
Tuiuti do
Paraná



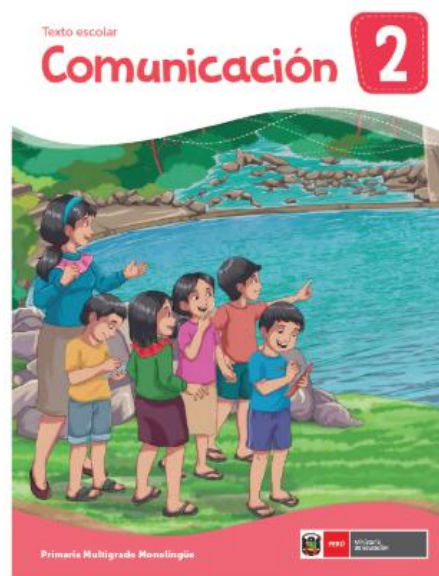
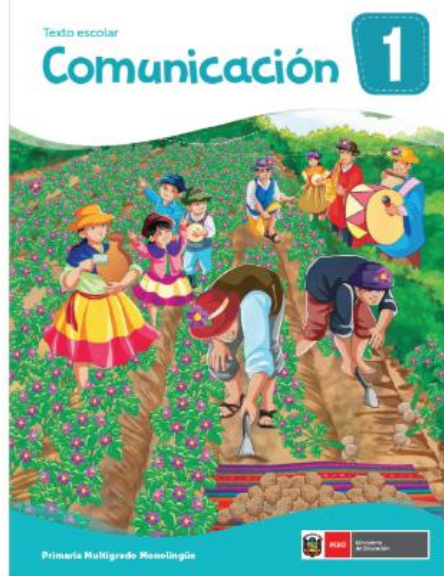
ANEXO D - MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO MÉXICO



ANEXO E - MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO PERU

Manuais didáticos- alunos

Alfabetização - Ensino Fundamental



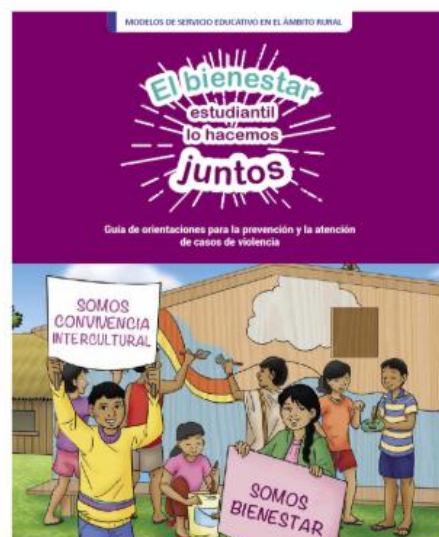
Universidade
Tuiuti do
Paraná

NUPECAMP
Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo,
Movimentos Sociais e Políticas Pedagógicas

Material complementar - alunos

Alfabetização - Ensino Fundamental

Peru



Universidade
Tuiuti do
Paraná

NUPECAMP
Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo,
Movimentos Sociais e Políticas Pedagógicas

Guia Docente

Peru

