

ENTRE DIREITO E PRÁTICA: MARCOS NORMATIVOS E EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

BETWEEN LAW AND PRACTICE: NORMATIVE FRAMEWORKS AND THE EFFECTIVENESS OF RURAL EDUCATION

ENTRE LA LEY Y LA PRÁCTICA: MARCOS NORMATIVOS Y LA EFICACIA DE LA EDUCACIÓN RURAL

Vanessa Dal Canton¹, Luci Mary Duso Pacheco², Fernando González Alonso³

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6697

Recibido: 20/07/2026 | Aceptado: 13/08/2026 | Publicación en línea: 20/08/2026.

RESUMO

O presente texto faz um apanhado dos marcos legais que constituíram historicamente a educação do campo no Brasil e a educação rural na Espanha com a finalidade de comparar as realidades e problematiza-las sob a perspectiva do direito educativo. Tem como objetivo compreender a constituição histórico legal da educação do campo, no Brasil e na Espanha, em uma perspectiva comparada a fim de evidenciar as contribuições do direito educativo. Para alcançar esse propósito, organiza-se em movimentos complementares: inicialmente, apresenta-se a formação histórico-social da educação no meio rural, marcada pelas desigualdades territoriais e pelo projeto civilizatório imposto às populações do campo; em seguida, analisam-se os processos de luta e mobilização dos sujeitos coletivos que impulsionaram a transformação da educação rural em Educação do Campo e a positivação jurídica de suas demandas; por fim, discutem-se as principais diretrizes legais que configuram essa política pública, relacionando-as à efetividade do direito educativo. Compreende uma abordagem qualitativa de educação comparada que utiliza como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental, com análise de conteúdo. Busca-se demonstrar que a Educação do Campo é resultado de uma construção histórica e política que articula território, legislação, cultura e projetos de sociedade. O direito educativo tem no caso brasileiro um exemplo paradigmático, todavia o desafio contemporâneo está em assegurar a continuidade e a efetividade dessas políticas não só a nível legal, mas nos cotidianos escolares.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Rural. Brasil. Espanha. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This text provides an overview of the legal milestones that have historically shaped rural education in Brazil and rural education in Spain, with the aim of comparing and problematizing

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vanessadalcanton@uri.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0887-1057>

² Doutora em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8585-8246>

³ Doutor em Educação pela Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, Castilla y León, Espanha.
E-mail: fgonzalezal@upsa.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6507-3433>

these realities from the perspective of educational law. Its objective is to understand the historical and legal constitution of rural education in Brazil and Spain from a comparative perspective, in order to highlight the contributions of educational law. To achieve this purpose, it is organized into complementary movements: initially, it presents the historical and social formation of education in rural areas, marked by territorial inequalities and the civilizing project imposed on rural populations; then, it analyzes the processes of struggle and mobilization of collective subjects that propelled the transformation of rural education into Rural Education and the legal codification of their demands; finally, it discusses the main legal guidelines that shape this public policy, relating them to the effectiveness of educational law. It comprises a qualitative approach to comparative education that uses bibliographic and documentary research, with content analysis, as its procedures. This study aims to demonstrate that rural education is the result of a historical and political construction that articulates territory, legislation, culture, and societal projects. The right to education is a paradigmatic example in Brazil; however, the contemporary challenge lies in ensuring the continuity and effectiveness of these policies not only at the legal level, but also in daily school life.

Keywords: Rural Education. Rural Education. Brazil. Spain. Educational Policies.

RESUMEN

Este texto ofrece una visión general de los hitos legales que históricamente han configurado la educación rural en Brasil y España, con el fin de comparar y problematizar estas realidades desde la perspectiva del derecho educativo. Su objetivo es comprender la constitución histórica y jurídica de la educación rural en ambos países desde una perspectiva comparada, para así destacar las contribuciones del derecho educativo. Para ello, se organiza en movimientos complementarios: inicialmente, presenta la formación histórica y social de la educación en las zonas rurales, marcada por las desigualdades territoriales y el proyecto civilizador impuesto a las poblaciones rurales; a continuación, analiza los procesos de lucha y movilización de los colectivos que impulsaron la transformación de la educación rural en Educación Rural y la codificación jurídica de sus demandas; finalmente, examina los principales lineamientos legales que configuran esta política pública, relacionándolos con la efectividad del derecho educativo. Emplea un enfoque cualitativo de educación comparada que utiliza la investigación bibliográfica y documental, con análisis de contenido, como procedimientos. Este estudio pretende demostrar que la educación rural es el resultado de una construcción histórica y política que articula territorio, legislación, cultura y proyectos sociales. El derecho a la educación es un ejemplo paradigmático en Brasil; sin embargo, el desafío actual reside en garantizar la continuidad y la eficacia de estas políticas no solo en el plano legal, sino también en la práctica escolar cotidiana.

Palabras clave: Educación Rural. Brasil. España. Políticas Educativas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação entre sociedade e educação tem sido objeto de numerosos estudos, na medida em que projetos educativos refletem concepções de sociedade e incorporam, em sua formulação, um conjunto não linear de forças econômicas, sociais e políticas. As políticas públicas, ao traduzirem princípios de igualdade jurídico-política, constituem o modo pelo qual o Estado materializa direitos constitucionais. Nesse sentido, os direitos sociais assumem particular relevância por garantirem, entre outras prerrogativas, o acesso universal à educação.

A formulação e a operacionalização das políticas são influenciadas por um conjunto de forças que refletem os antagonismos sociais e o jogo de poder entre interesses distintos, sejam eles, sociais, econômicos, políticos, ambientais e/ou culturais. Assim, para que os direitos sociais sejam efetivamente garantidos, as políticas sociais devem cumprir seu papel tanto no planejamento quanto na execução. Como exemplo de política social, citam-se as políticas educacionais que não são estáticas, uma vez que elas expressam o projeto de governo vigente e revelam, em diferentes momentos, os conflitos e as tensões presentes na sociedade.

Destaca-se a Educação do Campo no debate das políticas educacionais, especialmente por representar a expressão viva da mobilização e participação dos sujeitos organizados. Esta modalidade de educação é, ao mesmo tempo, construção teórica, conquista política e processo contínuo de luta e sua consolidação depende da permanência das práticas educativas vinculadas às comunidades, da formação de professores comprometidos com a realidade rural e do fortalecimento dos instrumentos legais que assegurem a continuidade das políticas públicas.

Insere-se nessa discussão, o direito educativo que emerge em diferentes contextos como objeto de estudo, compondo uma Rede Internacional de Investigação que pretende promover, de forma crítica, problematizações acerca do direito educativo, com fins de articular suas perspectivas às desigualdades sociais apresentadas, lançando possibilidades de transformações e (re)invenções para promoção de cidadania e qualidade de vida. Assim, o direito educativo é visto como um fim para pensar a garantia da efetivação das políticas do que se prevê para a educação, como é feito, quem fiscaliza, quem é responsabilizado pelo não cumprimento.

Assim, o trabalho aqui apresentado, faz um apanhado dos marcos legais que constituíram historicamente a educação do campo no Brasil e a educação rural na Espanha com a finalidade de comparar as realidades e problematiza-las sob a perspectiva do direito educativo. Nesse sentido, tem-se como objetivo compreender a constituição histórico legal da educação do campo,

no Brasil e na Espanha, em uma perspectiva comparada a fim de evidenciar as contribuições do direito educativo.

Para tanto, o texto está organizado inicialmente para apresentar a mudança epistemológica da educação do campo no cenário brasileiro, seguido do levantamento dos marcos legais que constituíram a educação do campo no Brasil e a educação rural na Espanha. Na sequência, são apresentados os resultados da análise, precedidos pela metodologia e, por fim, seguem algumas considerações sobre este percurso e as referências utilizadas.

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: GÊNESE HISTÓRICA, LUTAS SOCIAIS E VIRADA EPISTEMOLÓGICA

Desde o princípio da colonização, a educação brasileira surgiu vinculada ao projeto civilizatório europeu. As Missões Jesuíticas, implantadas no século XVI, constituíram a primeira experiência sistemática de ensino, orientada pela catequese e pela submissão cultural dos povos originários (Kolling; Cerioni; Caldart, 2002). O objetivo não era formar sujeitos críticos, mas inculcar valores religiosos e morais, adequando indígenas e mestiços à lógica colonial e às exigências do sistema produtivo emergente. Essa estrutura fundacional estabeleceu uma divisão entre o saber erudito, reservado às elites, e o saber popular, relegado à ignorância, uma distinção que atravessou os séculos seguintes e se perpetuou nas políticas educacionais voltadas ao meio rural.

Com a consolidação da economia agroexportadora, o campo se tornou o espaço da produção e da subalternização. A escravidão e, posteriormente, o trabalho servil e assalariado, constituíram as bases de uma sociedade rural hierarquizada e excludente. O acesso à terra e à escola permaneceu restrito às camadas dominantes, enquanto a população trabalhadora era mantida em condição de dependência.

Assim, a educação rural se consolidou entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX como política voltada à fixação do trabalhador na terra e à formação de mão de obra dócil. Conforme Santos (2018), tratava-se de um projeto adaptativo, orientado por uma pedagogia da submissão e pela internalização de valores urbanos e capitalistas. A escola rural assumia a função de disciplinar o “homem do campo”, ensinando-lhe o lugar social que deveria ocupar. Essa concepção corresponde ao que Caldart (2009) denomina “educação a serviço da

ordem”, na qual o processo educativo cumpre o papel de reprodução das hierarquias sociais e de naturalização da desigualdade.

O chamado ruralismo pedagógico, predominante nas políticas públicas do período republicano, expressava essa lógica de controle social. Inspirado em modelos europeus e norte-americanos, defendia a “moralização” e a “civilização” do campo por meio da escola, entendida como instrumento de regeneração social (Kolling; Cerioni; Caldart, 2002). No entanto, essa educação formal ignorava as especificidades culturais e produtivas das comunidades camponesas, desvalorizando os saberes locais e promovendo uma visão depreciativa do trabalho agrícola.

Segundo Dal Canton, González Alonso e Pacheco (2024), essa política de homogeneização educacional corresponde a uma negação do direito à diferença e da efetividade do direito educativo, uma vez que legislações e programas não eram acompanhados de condições concretas de implementação e de participação social. Em contraposição a essa lógica escolar homogeneizadora e tutelar, emergiram experiências alternativas que buscavam integrar o conhecimento acadêmico às práticas de vida das comunidades rurais. Como exemplo, destaca-se a pedagogia da alternância que, conforme Pacheco (2010), representa uma ruptura com o paradigma tradicional da educação rural, uma vez que parte da vida concreta dos sujeitos e promove o diálogo entre gerações, articulando escola, família e comunidade.

A virada conceitual que transforma a “educação rural” em Educação do Campo começa a se delinear, portanto, com a ampliação das lutas sociais e com o protagonismo dos movimentos de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Segundo Caldart (2009), a Educação do Campo nasce das práticas e das lutas concretas dos sujeitos coletivos do campo, especialmente dos movimentos ligados à Reforma Agrária, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que passam a exigir do Estado uma educação pública, gratuita e voltada à realidade camponesa. Essa nova concepção não mais identifica o campo como espaço de atraso, mas como território de produção de conhecimento, cultura e vida, uma categoria política e epistemológica que desafia a hegemonia urbana e capitalista.

Para Fernandes (2006), essa transição representa uma mudança de paradigma: o campo deixa de ser objeto de políticas compensatórias e passa a ser reconhecido como sujeito político de direitos. O conceito de Educação do Campo, portanto, surge como expressão de resistência frente à lógica do agronegócio e das políticas neoliberais que mercantilizam a educação e o território. Dal Canton e Pacheco (2024) reforçam essa perspectiva ao defenderem que a Educação

do Campo deve ser compreendida como questão de direito educativo, ou seja, como materialização do princípio constitucional da igualdade e da garantia da educação como bem público e socialmente referenciado.

Nesse sentido, González Alonso, Dal Canton e Castro Hernández (2024), ao apresentar a legislação educativa espanhola com foco na educação rural, apontam que o direito educativo deve ir além da existência formal das leis: ele implica a efetividade das políticas públicas e a corresponsabilidade do Estado em assegurar condições reais de acesso, permanência e aprendizagem. Essa reflexão é fundamental para compreender que a luta pela Educação do Campo não se restringe ao campo pedagógico, mas atravessa o campo jurídico e político, reafirmando que o direito à educação, para os povos do campo, é também o direito à terra, à cultura e à dignidade.

Durante grande parte do século XX, a chamada educação rural se manteve vinculada à lógica desenvolvimentista e produtivista. Santos (2018) observa que as propostas tinham como principal objetivo conter o êxodo rural por meio de estratégias para ‘fixar o homem e a mulher no campo’, o que, na prática, significava ajustar o trabalhador às necessidades do capital agrário e não garantir o acesso a uma educação de qualidade e transformadora. Essa educação, de caráter compensatório e adaptativo, reproduzia a ideologia dominante, legitimando a subordinação do campo à cidade.

De acordo com Pacheco (2010), o ruralismo pedagógico foi o principal eixo orientador dessas políticas, concebendo o espaço rural como lugar de atraso e de carência, que deveria ser “civilizado” pelo saber urbano e técnico. A autora demonstra que, nesse contexto, a escola era vista como um instrumento de “modernização” do campo, e não como espaço de formação crítica. Essa perspectiva começa a ser questionada nas décadas seguintes, à medida que se intensificam os movimentos sociais que reivindicam terra e educação contextualizada e de qualidade.

A partir da redemocratização e da reorganização dos movimentos populares, o campo político-educacional brasileiro passou a ser profundamente influenciado por organizações como o MST, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais instituições articularam esforços para vincular as lutas agrárias à pauta educacional, propondo uma escola voltada à realidade camponesa e ao fortalecimento da cidadania. Esse movimento social resultou na realização do I Encontro Nacional de Educadores

e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, em Luziânia/GO, momentos considerados fundadores da Educação do Campo enquanto projeto político-pedagógico.

Conforme Caldart (2012, p. 261),

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo.

A autora destaca que a luta pela Educação do Campo extrapola a questão agrária e passa a envolver o conjunto dos sujeitos do campo, agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, assentados, indígenas, entre outros, que compartilham uma mesma condição de exclusão e resistência. Assim, o campo deixa de ser identificado como um espaço homogêneo e passa a ser compreendido como território plural, de diversos modos de vida e de produção cultural.

A virada epistemológica do “rural” para o “campo” foi amplamente analisada por Fernandes, Cerioli e Caldart (1998), que explicam que o abandono da expressão “meio rural” e a adoção do termo “campo” representaram uma mudança de paradigma político e teórico. Para os autores, o novo termo buscava “incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998, p. 44). Essa redefinição semântica e política incorporou o reconhecimento de que o campo é um espaço de produção de saberes, trabalho, cultura e resistência, e não apenas de carência e atraso.

Como sintetiza Caldart (2009, p. 45), “a Educação do Campo não é apenas um direito a ser garantido; é também uma luta que se reinventa a cada novo tempo histórico”. Assim, a transição do “rural” ao “campo” não se limita a uma mudança terminológica, mas simboliza o deslocamento de uma política de controle para uma política de emancipação, de um modelo tutelar e homogêneo para um projeto plural e democrático, fundado na participação dos sujeitos, na valorização dos saberes locais e na efetivação dos direitos. Essa trajetória reafirma o caráter dinâmico e político da Educação do Campo como espaço de resistência, de produção de conhecimento e de construção da cidadania. Caldart (2012, p. 259) define com precisão esse horizonte quando afirma:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre

a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo deve ser compreendida como dimensão concreta das lutas por direitos. Dal Canton e Pacheco (2024) ressaltam que sua consolidação como política pública e como campo de pesquisa é fruto de um processo histórico que transforma a educação do campo em uma questão de direito educativo, ancorada nos princípios constitucionais de igualdade e na materialização da cidadania. As autoras observam que a garantia legal desse direito só foi possível porque movimentos sociais, universidades e comunidades camponesas atuaram conjuntamente, convertendo demandas sociais em normas jurídicas e políticas públicas.

A redemocratização também abriu espaço para o diálogo entre Estado e sociedade civil, criando condições para a formulação de políticas públicas educacionais voltadas às populações do campo. As conquistas sociais alcançadas pelos trabalhadores do campo, portanto, não se limitaram ao plano das ideias, mas se materializaram em normativas oficiais, transformando reivindicações históricas em direitos educacionais reconhecidos pelo Estado.

Marcos Legais Estruturantes da Educação do Campo no Brasil e da Educação Rural na Espanha

Nesse contexto, os programas e diretrizes legais que emergiram no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB n. 36/2001 e Resolução CNE/CEB n. 1/2002), consolidaram juridicamente o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade específica da educação básica (Brasil, 2001; 2002).

Esses marcos normativos traduzem o que Dal Canton e Pacheco (2024, p. 378) denominam de “constituição histórico-social da Educação do Campo como questão de direito”. As autoras argumentam que a Educação do Campo não pode ser compreendida apenas como política educacional, mas como expressão jurídica do direito à diferença, derivada das lutas coletivas e da ação política dos movimentos sociais. Ao se transformar em objeto de legislação, a Educação do Campo passou a integrar o conjunto de garantias constitucionais, reforçando o

princípio da igualdade material previsto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), especialmente em seu artigo 28, que garante adaptações curriculares e organizacionais para a população rural.

O texto determina que, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino “promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, incluindo a adequação curricular e metodológica, o calendário escolar vinculado aos ciclos agrícolas e o respeito à natureza do trabalho rural (Brasil, 1996, s/p).

O texto legal do artigo 28 da LDB/1996 reconhece formalmente a diversidade do campo e inaugura um novo paradigma de inclusão. Como observam Silva e Silva Júnior (2012, p. 318), “as medidas de adequação da escola à vida do campo não estavam contempladas anteriormente na sua especificidade”, o que demonstra o avanço normativo e o diálogo com as reivindicações históricas dos movimentos populares.

A concepção de educação do campo foi gradualmente incorporada aos documentos oficiais. As Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 2/2008) reafirmaram o princípio da participação das comunidades na gestão escolar, da valorização dos saberes locais e da formação docente específica para o campo. Já em 2020 e 2023, novas normas, como o Parecer CNE/CP n. 22/2020 e a Resolução CNE/CP n. 1/2023, estenderam a regulamentação à Pedagogia da Alternância, integrando-a à Educação Básica e ao Ensino Superior, reafirmando o vínculo entre trabalho, território e conhecimento (Brasil, 2020; 2023).

Segundo Dal Canton, González Alonso e Pacheco (2024), o reconhecimento da Educação do Campo como questão de direito educativo aproxima o Brasil de experiências internacionais, como a da Espanha, país em que a legislação tem buscado assegurar a igualdade de oportunidades para as populações rurais, ainda que em moldes diferentes. Enquanto no Brasil a Educação do Campo se consolida como categoria política e curricular específica, na Espanha ela se insere em políticas de educação compensatória, voltadas a reduzir desigualdades regionais e sociais.

A experiência espanhola apresenta um percurso distinto, ainda que orientado por princípios semelhantes de equidade territorial. De acordo com González Alonso, Dal Canton e Castro Hernández (2024), a legislação educacional da Espanha, especialmente a *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), a *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013) e a *Ley Orgánica de Modificación de la LOE* (LOMLOE, 2020), buscam assegurar o acesso e a permanência dos estudantes das zonas rurais por meio de políticas compensatórias,

criação de *Centros Rurales Agrupados* (CRA) e *Zonas Educativas Rurales* (ZER). Essas medidas refletem a preocupação do Estado espanhol em garantir igualdade de oportunidades entre áreas urbanas e rurais, embora não configurem uma modalidade educativa específica como no caso brasileiro.

O marco normativo inicial desse modelo é a *Ley Orgánica de Educación* (LOE), promulgada em 2006, que estabelece os princípios gerais do sistema educacional espanhol e define como objetivos a coesão territorial, a igualdade de oportunidades e a compensação das desigualdades socioeducativas. A LOE prevê, em seu Título II, que as administrações públicas devem adotar medidas específicas para as áreas rurais, garantindo a oferta educativa próxima ao domicílio e a manutenção de escolas em localidades de baixa densidade populacional (González Alonso; Dal Canton; Castro Hernández, 2024).

Em 2013, a *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) introduziu modificações voltadas à eficiência e à competitividade do sistema, reforçando o princípio da avaliação de resultados e a centralização curricular. Essa reforma, embora tenha mantido o compromisso com a equidade territorial, foi criticada por reduzir a autonomia das comunidades autônomas e dos centros educativos, o que afetou indiretamente a gestão das escolas rurais. González Alonso; Dal Canton e Castro Hernández (2024, p. 50) observam que a LOMCE

[...] respecto de la escuela rural sigue con el mismo planteamiento que la LOE y la LOGSE. Sin embargo, refiere frecuentemente a la 'calidad y mejora de la enseñanza en el medio rural se podrá escolarizar al alumnado en municipios próximos al de su residencia'; aunque es consciente de que en la zona rural mantener la calidad es más complicado, por ejemplo en relación a las lenguas cooficiales⁴.

A mais recente *Ley Orgánica de Modificación de la LOE* (LOMLOE), de 2020, recuperou e ampliou o compromisso da legislação espanhola com a educação inclusiva e territorialmente equitativa, reafirmando o dever do Estado de oferecer educação de qualidade a todas as pessoas, independentemente de sua localização geográfica. A LOMLOE estabelece, em seu artigo 83, que o Ministério da Educação e as comunidades autônomas devem adotar medidas de apoio para escolas rurais, incluindo planos de conectividade digital, transporte escolar gratuito e incentivos à fixação docente em áreas rurais. Assim, a lei reintroduz a perspectiva de coesão social e

⁴ [...] em relação às escolas rurais, mantém a abordagem que a LOE e a LOGSE. No entanto, refere-se frequentemente à 'qualidade e melhoria da educação nas zonas rurais, permitindo que os alunos se matriculem em municípios próximos do seu local de residência'; embora reconheça que manter a qualidade nas zonas rurais é mais complexo, por exemplo, no que diz respeito às línguas cooficiais (tradução nossa).

territorial como eixo do sistema educacional (González Alonso; Dal Canton; Castro Hernández, 2024).

A trajetória legislativa da educação rural na Espanha revela uma continuidade histórica que remonta à *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (Lei n. 14/1970), primeira a prever a universalização da educação básica e a expansão de centros escolares em todo o território espanhol (España, 1970). Embora seu propósito fosse ampliar o acesso à escolarização, o resultado prático foi o fechamento de muitas pequenas escolas rurais, substituídas por centros regionais maiores, o que ocasionou o êxodo de estudantes e famílias do campo para as cidades. Esse movimento de concentração escolar provocou reações sociais e políticas que, nas décadas seguintes, impulsionaram uma revisão das políticas educativas voltadas ao meio rural.

Em resposta a esse cenário, o Real Decreto n. 1174/1983 introduziu o conceito de *educación compensatoria*, com o objetivo de reduzir as desigualdades derivadas de fatores econômicos, sociais ou territoriais (España, 1983). Esse decreto estabeleceu uma política de redistribuição de recursos e de apoio às escolas situadas em áreas desfavorecidas, incluindo as rurais, marcando o início de uma abordagem estatal voltada à equidade territorial. Poucos anos depois, a *Ley Orgánica* n. 8/1985, conhecida como *Ley del Derecho a la Educación*, reforçou o princípio da igualdade de oportunidades e determinou que o Estado deveria criar condições para o exercício efetivo do direito à educação, independentemente do local de residência (España, 1985). Essa lei é considerada o marco fundacional da educação como direito universal na Espanha contemporânea.

Com base nessas premissas, a década de 1980 testemunhou a criação de dois instrumentos administrativos fundamentais, os *Colegios Rurales Agrupados* (CRA), formalizados pelo Real Decreto n. 2731/1986, e as *Zonas Educativas Rurales* (ZER), instituídas em 1988 na Catalunha e depois adotadas em outras comunidades autônomas. Os CRA surgiram como alternativa à dispersão populacional e à inviabilidade de manter escolas unitárias em pequenos povoados. Neles, várias escolas rurais próximas são agrupadas sob uma direção única e um projeto pedagógico comum, permitindo a otimização de recursos humanos e financeiros. Já as ZER configuram um modelo de colaboração intercentros, em que escolas mantêm autonomia, mas compartilham formação docente, projetos culturais e tecnológicos, fortalecendo a rede educativa rural como um sistema integrado (España, 1986; 1988).

A LOE representa um ponto de inflexão, ela introduz a noção de coesão territorial como dimensão da qualidade educativa, determinando que as administrações públicas garantam a proximidade das escolas, o transporte gratuito e o apoio a centros de baixa densidade populacional. O texto legal reconhece explicitamente que as autoridades educacionais adotarão as medidas necessárias para assegurar a igualdade de oportunidades no meio rural (Espanha, 2006). Essa formulação inspirou as reformas posteriores e serviu de base para os planos regionais de educação rural.

A *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013) deu continuidade a essa trajetória, mas introduziu mudanças significativas ao adotar uma lógica de eficiência e avaliação padronizada. Embora tenha mantido o discurso da equidade, a LOMCE foi criticada por recentralizar competências e reduzir a autonomia pedagógica das escolas rurais. Como destacam Dal Canton, González Alonso e Castro Hernandez (2024), a LOMCE mantém o tratamento das leis anteriores, mas reconhece as dificuldades específicas da escola rural em manter a qualidade, sobretudo nas regiões com línguas cooficiais. Assim, a reforma acabou priorizando metas de desempenho em detrimento da valorização dos contextos locais e culturais das comunidades.

Com a *Ley Orgánica* n. 3/2020 (LOMLOE), a Espanha revisou profundamente sua política educacional, reafirmando o compromisso com a inclusão territorial, digital e social. Essa legislação define a educação rural como parte estratégica da coesão nacional e reconhece a necessidade de inovação pedagógica e tecnológica nas zonas de menor densidade populacional. A LOMLOE explicita que o Estado e as comunidades autônomas devem garantir infraestrutura digital, transporte escolar gratuito e incentivos à permanência de docentes no meio rural, medidas que demonstram a incorporação da justiça territorial como valor educativo.

Em termos de continuidade política, pode-se afirmar que o conjunto normativo espanhol configura um sistema legal evolutivo e articulado, que passou de um modelo centralizador (1970-1990) para outro descentralizado e compensatório (2000-2020). Essa trajetória demonstra que o Estado espanhol, ao longo de cinco décadas, buscou equilibrar eficiência e equidade, garantindo o acesso à educação de qualidade nas zonas rurais. Ainda que não exista na Espanha uma modalidade de “educação do campo” com a profundidade sociopolítica observada no Brasil, o arcabouço legal espanhol oferece um modelo consolidado de gestão territorial e equidade educacional, em que a escola rural é vista como núcleo de coesão e permanência das comunidades locais.

Um dos instrumentos administrativos mais relevantes na efetivação dessa política é o modelo dos CRA, criados para assegurar o funcionamento de escolas com poucos alunos em localidades dispersas. Os CRA agrupam diferentes escolas de vilas próximas sob uma única direção e projeto pedagógico, otimizando recursos humanos e materiais sem eliminar a presença escolar nos territórios rurais. Cada centro mantém uma unidade docente e administrativa comum, mas preserva o vínculo comunitário local. Os professores se deslocam entre as localidades conforme o calendário e o número de turmas, garantindo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Outro modelo complementar são as ZER, criadas principalmente nas comunidades autônomas da Catalunha, Aragão e Galícia. As ZER funcionam como redes colaborativas de centros escolares rurais, permitindo o compartilhamento de serviços pedagógicos, projetos formativos e estratégias de inclusão digital.

O conjunto formado pelas leis orgânicas (LOE, LOMCE e LOMLOE) e pelos dispositivos administrativos (CRA e ZER) constitui uma estrutura de educação rural articulada e descentralizada, que prioriza a manutenção das escolas nos territórios e a equidade de oportunidades. Ainda que não configure uma modalidade educativa específica, como ocorre com a Educação do Campo no Brasil, o modelo espanhol se destaca pela consistência jurídica e pela integração entre políticas educacionais e territoriais.

METODOLOGIA

O presente trabalho se insere em uma abordagem qualitativa de educação comparada que utiliza como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. Chizzotti (2003) argumenta que a abordagem qualitativa sustenta uma relação dinâmica e interdependente entre sujeito e mundo, em que o sujeito-observador integra o processo de conhecimento ao interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significado. Para ele, o conhecimento não se limita a um conjunto de dados isolados organizados por uma teoria explicativa; o objeto investigado não é neutro nem inerte, mas carregado de significados e de relações produzidos por sujeitos concretos em suas práticas.

A educação comparada não se restringe à compreensão e à comparação de aspectos pedagógicos, mas, adota um olhar holístico e interdisciplinar que incorpora na análise as inter-relações entre educação e sociedade. Nessa perspectiva sincrônica, trabalha-se com

uniformidades de coexistência, ou seja, fenômenos que ocorrem simultaneamente em um determinado momento histórico, conforme apontado por Bonitatibus (1989). Assim, o trabalho aqui exposto, se debruça a compreender a trajetória de constituição da educação do campo pelos marcos legais no Brasil e a trajetória da educação rural na Espanha, a fim de perceber as concepções de educação presentes em cada um dos países com vistas ao direito educativo.

Para tanto, a educação deve ser entendida como um subsistema do sistema social, dado o vínculo intrínseco entre ambos. Assim, procede-se inicialmente a uma análise das forças externas à escola, forças históricas que moldam a configuração e as especificidades de uma sociedade e, em seguida, examina-se o sistema educacional, que, sendo parte integrante do todo social, reflete essa mesma tipicidade e se apresenta como um espelho do caráter nacional (Bonitatibus, 1989).

É fundamental que a realidade de cada contexto estudado seja o ponto de partida de qualquer análise na área da educação. Foram selecionadas as Diretrizes para a educação do campo no Brasil, dada a característica brasileira desta categoria constituída histórica e socialmente; e o conjunto de legislações da Espanha. Assim, foram consideradas as orientações legais em ambos os países e constituídas unidades de comparação que seguiram por uma análise de conteúdo, conforme o que orienta Laurence Bardin.

Destaca-se ainda conforme Santos, Baade, Silva (2017), que o fim da Educação Comparada é o de descobrir as diferenças nas forças e causas que produzem diferentes sistemas educativos. Seu maior valor está na análise das causas que determinam o desenvolvimento dos sistemas, na comparação das diferenças entre os distintos sistemas, nos motivos subjacentes e, por último, no estudo das soluções tentadas.

ANÁLISE E RESULTADOS

A comparação entre os dois contextos evidencia que, embora partam de premissas distintas, ambos os países reconhecem o direito à educação no campo como expressão da efetividade dos direitos humanos e sociais. No caso brasileiro, a ênfase recai sobre o protagonismo dos movimentos sociais e o reconhecimento jurídico da diversidade cultural; no contexto espanhol, sobre a garantia de igualdade de oportunidades por meio de políticas compensatórias e territoriais. Em ambos os casos, o desafio permanece na implementação concreta das normas, aspecto que Dal Canton e Pacheco (2024) e Quinto e Pacheco (2023) apontam como núcleo do debate sobre o Direito Educativo.

O quadro a seguir traz uma comparação entre os marcos legais da Educação do Campo no Brasil e da Educação Rural na Espanha.

Quadro 1 – Comparação entre realidades da educação do campo/rural

Elementos de comparação	Brasil	Espanha
Origem e contexto histórico	Surge das lutas sociais pela Reforma Agrária e pelo reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de direitos.	Surge de políticas de educação compensatória, com foco em equiparar oportunidades entre meio urbano e rural.
Concepção legal predominante	Educação do Campo como categoria política e projeto coletivo.	Educação rural como componente geral do sistema educacional, sem modalidade específica.
Marco constitucional e legal	CF/1988; LDB/1996 (art. 28); PRONERA (1998); Diretrizes Operacionais (2002); Diretrizes Complementares (2008); Res. CNE/CP n. 1/2023.	LOE 2006; LOMCE 2013; LOMLOE 2020; criação de CRA e ZER para garantir acesso.
Tipo de política	Política de Estado construída “de baixo para cima” por movimentos sociais.	Política compensatória, focada em acesso, transporte e permanência.
Currículo e identidade educativa	Currículo contextualizado e valorização dos saberes do território.	Matriz curricular é nacional e urbana, com adaptações pontuais.
Sujeito político reconhecido	Trabalhador/a do campo como protagonista e produtor de conhecimento.	Estudante rural visto como público vulnerável a receber compensações.
Participação social	Forte atuação de movimentos sociais, universidades e comunidades na formulação de normas.	Participação comunitária menos estruturada e sem protagonismo político.
Ênfase das garantias legais	Direito à diferença, diversidade cultural, Pedagogia da Alternância.	Igualdade de oportunidades, não discriminação, manutenção de escolas rurais.
Desafios centrais	Financiamento, formação docente, fechamento de escolas do campo.	Conectividade territorial, isolamento, estabilidade dos CRA/ ZER.

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A comparação evidencia que Brasil e Espanha respondem à educação nos territórios rurais com pressupostos distintos de política pública e direito educativo. No Brasil, o reconhecimento legal da Educação do Campo decorre de um processo de mobilização social que transforma reivindicações históricas em normativas estatais, assegurando identidade pedagógica própria e a valorização das culturas e dos saberes locais. Já na Espanha, embora haja um conjunto consistente de medidas legais destinadas às áreas rurais, a política tem caráter predominantemente compensatório, operando ajustes no acesso e na permanência, mas sem instituir uma modalidade educativa específica. Assim, enquanto no Brasil a Educação do Campo se constitui como projeto coletivo dos sujeitos do campo e de território, na Espanha a educação rural se insere como ação de equidade no sistema educacional, voltada à igualdade de oportunidades em contextos geograficamente desfavoráveis. Essa leitura comparativa demonstra

que, embora ambos reconheçam o direito à educação, os caminhos percorridos expressam diferentes concepções de campo, ruralidade e justiça social.

Retomando a especificidade brasileira, é possível observar que a Educação do Campo se inscreve em um movimento mais amplo de defesa da diversidade territorial e do direito à educação vinculada ao trabalho, à cultura e à vida das comunidades camponesas.

Desse modo, a análise comparativa reforça que a Educação do Campo, no contexto brasileiro, não deriva apenas de decisões administrativas ou de ajustes no sistema educacional, mas emerge como conquista política e histórica dos trabalhadores do campo, afirmando sua identidade e seus direitos no espaço público. Essa singularidade coloca a Educação do Campo para além da lógica de compensação social, pois está vinculada à luta por reconhecimento, autonomia e transformação das realidades concretas dos povos do campo. Nessa direção, compreender sua constituição exige olhar para os sujeitos que a edificaram e para as disputas hegemônicas que a atravessam, uma vez que sua consolidação representa confrontos diretos com modelos de sociedade que insistem em subordinar o campo ao urbano e o trabalho camponês à lógica do mercado.

A educação rural insere-se progressivamente no sistema educativo espanhol como uma questão que ganha visibilidade no âmbito de iniciativas destinadas a melhorar a qualidade da educação. As desigualdades — sociais, econômicas e territoriais — passaram a integrar a agenda política e a legislação a partir de 1983, por meio de um Programa de Educação Compensatória. É a partir desse quadro legal que a educação rural se articula e vai consolidando espaço no contexto espanhol ao longo das décadas.

A concepção de educação rural vinculada à educação do campo na Espanha relaciona-se ao acesso, sobretudo no que tange à distância entre escola e residência dos alunos; à igualdade de oportunidades, implicando recursos materiais e corpo docente suficientes para atender às demandas, em especial de estudantes com necessidades específicas; e à proteção contra a discriminação por motivos socioeconômicos ou de outra natureza, com vistas a assegurar equidade, qualidade, inovação e permanência escolar.

A estratégia de criação dos Centros Rurais Agrupados (ou Escolas Rurais Agrupadas) configura-se como instrumento relevante para incorporar, nos currículos gerais, as especificidades subjetivas da educação do campo. Embora essa estratégia tenha sofrido alterações que, por vezes, produziram efeitos positivos e, em outras ocasiões, repercutiram em concepções pejorativas do espaço rural, ela permanece presente no panorama educativo espanhol.

Apesar de a educação rural não ser regulada por uma legislação única e específica para todo o território nacional, estando inserida no ordenamento que rege a educação em geral, algumas comunidades autônomas têm abordado a temática de modo distinto, como é o caso da Catalunha.

As reflexões aqui apresentadas indicam que o futuro da Educação do Campo está intimamente ligado ao fortalecimento do Direito Educativo como campo científico e instrumento analítico. À medida que essa área se consolida, oferece ferramentas conceituais e metodológicas para avaliar a efetividade das políticas públicas, identificar lacunas de implementação e propor mecanismos de garantia e monitoramento. Nesse sentido, Quinto e Pacheco (2023) defendem a urgência de institucionalizar o Direito Educativo nas universidades e nos órgãos de controle, para que a avaliação das políticas educacionais vá além dos indicadores quantitativos e alcance as dimensões éticas e sociais do direito.

No caso específico da Educação do Campo, isso significa pensar em indicadores de efetividade que contemplem matrícula, frequência e qualidade das práticas pedagógicas, valorização dos educadores, adequação curricular e fortalecimento das identidades locais. Tais indicadores devem ser formulados de modo participativo, respeitando o protagonismo das comunidades e integrando os saberes tradicionais aos conhecimentos científicos.

Além disso, o fortalecimento do Direito Educativo permite ampliar o diálogo interdisciplinar entre juristas, pedagogos, gestores e movimentos sociais, superando a fragmentação que ainda caracteriza a gestão da política educacional. Essa integração é condição para o avanço da democracia educacional e para a efetiva concretização dos princípios estabelecidos na CF/1988, especialmente o da igualdade material e o da valorização da diversidade.

A Educação do Campo, portanto, revela-se como uma práxis de resistência e de esperança. Resistência, porque se opõe à lógica excludente e produtivista do agronegócio e do mercado educacional; esperança, porque projeta um modelo de formação humana capaz de articular conhecimento, ética e transformação social. Essa perspectiva evidencia que o direito à Educação do Campo não pode se resumir ao reconhecimento formal das leis, mas à sua efetiva realização nos territórios e pela participação direta dos sujeitos que os constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, volta-se ao objetivo inicial do trabalho de compreender a constituição histórico legal da educação do campo, no Brasil e na Espanha, em uma perspectiva comparada a fim de evidenciar as contribuições do direito educativo. Assim sendo, a efetivação do direito à educação em contextos rurais constitui um desafio histórico tanto no Brasil quanto na Espanha, ainda que as trajetórias jurídicas e políticas de ambos os países revelem caminhos distintos em sua origem e consolidação. Portanto, a comparação entre esses dois contextos permite compreender como distintas matrizes históricas e normativas expressam modos diferentes de realizar o mesmo princípio constitucional, o direito à educação em condições de igualdade, independentemente do local de residência ou das condições socioeconômicas da população.

A constituição da Educação do Campo está intrinsecamente ligada à formação social e agrária brasileira, marcada por uma herança colonial, escravista e concentradora de terras que moldou profundamente as relações sociais e o acesso à educação. Sem compreender esse percurso histórico, torna-se difícil apreender o sentido político e epistemológico do que hoje se denomina “Educação do Campo”.

Tal concepção, diferencia-se da educação rural espanhola. Fruto de uma política de Estado para a equidade, com caráter compensatório, prevê a garantia de acesso e igualdade de oportunidades frente a um currículo único com adaptações pontuais, a depender da iniciativa dos sujeitos envolvidos. A organização nos CRA – Centro ou Colégio Rural Agrupado se destaca pela sua efetividade ao reunir profissionais da educação frente aos objetivos pedagógicos, evitando o deslocamento dos estudantes aos centros urbanos. Mantém-se abertos, mesmo que com poucos alunos, garantindo a oferta da educação no lugar ou muito próximo em que a população rural reside.

Nesse contexto, percebe-se que no Brasil, a Educação do Campo emerge da resistência e da participação social, enquanto na Espanha, a educação rural se sustenta na compensação e na gestão pública, ambas, contudo, convergindo para o mesmo princípio da equidade educacional.

Um ponto central da análise comparada é a tensão entre os princípios de universalidade e especificidade da política educacional. No Brasil, as políticas da Educação do Campo se baseiam na ideia de que a universalização do direito à educação só se concretiza quando há reconhecimento das diferenças históricas e culturais. Essa concepção está expressa na LDB/1996

e reforçada pelas Diretrizes de 2002 e 2008, que determinam a construção de currículos contextualizados e de calendários adequados aos ciclos agrícolas.

Na Espanha, por outro lado, prevalece o princípio da universalidade sob o paradigma da igualdade formal, segundo o qual todos os alunos devem ter acesso ao mesmo currículo, padrões de qualidade e oportunidades educativas, independentemente de sua localização geográfica. A legislação assegura a oferta educativa nas zonas rurais por meio de ajustes logísticos e administrativos, sem, contudo, instituir uma modalidade específica de educação rural.

No contexto atual brasileiro, as diretrizes gerais reconhecem a diversidade territorial como princípio orientador da gestão e da prática pedagógica. Todavia, a efetivação plena desses princípios depende de financiamento adequado, de políticas de formação docente e de mecanismos de participação social. Assegurar legalmente tais princípios e diversidade, mesmo que em caráter formativo e emancipador, não garante efetivamente que as práticas estejam sendo concretizadas no cotidiano escolar. Enquanto, comemora-se a conquista de direitos alcançados, via resoluções e diretrizes, assiste-se ao fechamento de inúmeras escolas do campo diariamente.

A educação do campo no Brasil constitui-se um exemplo paradigmático para o Direito Educativo, pois demonstra que o reconhecimento jurídico dos direitos educacionais só se efetiva quando articulado à luta política e à participação popular. Portanto, compreender a Educação do Campo sob a ótica do Direito Educativo implica reconhecê-la como processo de constitucionalização de direitos, no qual a luta social precede e condiciona a elaboração das normas. O desafio contemporâneo está em assegurar a continuidade e a efetividade dessas políticas, especialmente diante das reformas educacionais e econômicas que tendem a recentralizar o poder e a reduzir a participação popular.

REFERÊNCIAS

ALONSO, F. G.; DAL CANTON, V.; HERNÁNDEZ, R. M. C. La educación rural y su legislación educativa en España a favor del derecho educativo. **Memorias del** [X Congreso Internacional y VI Nacional de Investigación en Derecho Educativo]. Academia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo. D.R. 2024 Universidad Autónoma de Chiapas: Difusión Digital, año 5, número 5, noviembre de 2024.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1989.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF: Conselho Nacional da Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB), dez. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em: 24 set. 2024.

CALDART, R.S. Educação do campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: Expressão Popular, 2012. p. 258–267.

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, RJ, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar./jun. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. v. 16. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

DAL CANTON, V.; PACHECO, L.M.D. A constituição histórico-social da educação do campo: uma questão de direito. In: BIANCHESSI, C. (org.). **Diálogos sobre o ensino e a educação**: diferentes olhares e contextos. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2024. v. 3, p. 377–388. E-book.

DAL CANTON, V.; PACHECO, L.M.D. Educação popular, do campo e o desenvolvimento local sustentável: pontos de convergência que orientam contextos educativos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, MG, edição especial, p. 104–123, out. 2024a.

ESPAÑA. Ley n. 14/1970, de 4 de agosto. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 187, 6 ago. 1970. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>. Acesso em: 9 nov. 2025.

ESPAÑA. Ley Orgánica n. 2/2006, de 3 de mayo. De Educación (LOE). **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 106, 4 maio 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>. Acesso em: 9 nov. 2025.

ESPAÑA. Ley Orgánica n. 3/2020, de 29 de diciembre. Por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 340, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>. Acesso em: 9 nov. 2025.

ESPAÑA. Ley Orgánica n. 8/1985, de 3 de julio. De Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 159, 4 jul. 1985. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12767>. Acesso em: 9 nov.

2025.

ESPAÑA. Ley Orgánica n. 8/2013, de 9 de diciembre. Para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 295, 10 dez. 2013. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>. Acesso em: 9 nov. 2025.

ESPAÑA. Real Decreto n. 1174/1983, de 27 de abril. Sobre Educación Compensatoria. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 110, 9 maio 1983. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-12167>. Acesso em: 9 nov. 2025.

ESPAÑA. Real Decreto n. 2731/1986, de 24 de diciembre. Sobre la Constitución de los Colegios Rurales Agrupados (CRA). **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 21, 24 jan. 1987. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1987-1640>. Acesso em: 9 nov. 2025.

ESPAÑA. Decreto n. 29/1988, de 10 de febrero. Sobre la Constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía. **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla**, n. 15, 13 fev. 1988. Disponível em: <https://www.juntadeandalucia.es/boja>. Acesso em: 9 nov. 2025.

FERNANDES, B.M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, M.C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <https://revistamare.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/resumo_bernardo_revista_mare.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

KOLLING, E.J.; CERIONI, P.R.; CALDART, R.S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. 92 p. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

PACHECO, L.M.D. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

QUINTO, J.R.; PACHECO, L.M.D. **Redes colaborativas e de pesquisa em direito educativo na pós-graduação stricto sensu**: formadoras de capitais intelectuais? 2023. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2023.

SANTOS, A. M. D.; BAADE, J. H.; SILVA, E. D. Educação comparada: relevância epistemológica e operacional. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 41–56, 2017. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6994>>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SANTOS, M. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de

Janeiro, RJ, v. 26, n. 98, p. 7–24, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/>>. Acesso em: 24 jan. 2023.