PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 3 – p. 01 – 22, jul./set. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

Formación del profesorado en escuelas rurales y escuelas del campo: diálogos entre Brasil y España

Eliene Novaes Rocha
Roser Boix Tomás

Eliene Novaes Rocha
Universidade de Brasília, UnB, Brasil
E-*mail*: elienenrocha@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6878-9034

Roser Boix Tomás
Universidad de Barcelona, UB, Espanha
E-*mail*: roser.boix@ub.edu
https://orcid.org/0000-0003-3135-5608

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES

Recebido em: 17/03/2026
Aprovado em: 09/11/2026

Resumen

Este artículo analiza las aproximaciones entre la educación rural en Cataluña (España) y la Educación del Campo en Brasil, considerando sus procesos históricos, políticos y pedagógicos. El estudio se basa en una revisión documental y bibliográfica, con especial atención a las estrategias institucionales relacionadas con la formación del profesorado y la organización de las escuelas en los territorios rurales. Aunque se desarrollan en contextos históricos e institucionales diferentes, ambas experiencias presentan procesos de movilización social e institucional orientados a la defensa del derecho a la educación de las poblaciones rurales. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en el análisis de documentos producidos en ambos países, marcos normativos, informes técnicos y referentes teóricos relacionados con la construcción de las políticas educativas dirigidas a los territorios rurales. El análisis identifica aproximaciones en cuanto al papel de la escuela en la vida de las comunidades y en el fortalecimiento de los territorios rurales, la importancia de una formación docente vinculada a las especificidades de estos contextos y la participación de educadores, instituciones y movimientos sociales en la construcción de políticas educativas. Asimismo, reconoce las particularidades históricas y conceptuales que distinguen ambas experiencias. El diálogo entre estos contextos contribuye a ampliar la comprensión de los desafíos de la educación en territorios rurales y de la importancia de la formación docente y de la organización colectiva para la defensa del derecho a la educación.

Palabras clave: Educación del Campo. Territorios rurales. Formación del profesorado.

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e111428

Resumo

Formação de professores em escolas rurais e escolas do campo: diálogos entre o Brasil e a Espanha

Este artigo analisa as aproximações entre a educação rural na Catalunha (Espanha) e a Educação do Campo no Brasil, considerando seus processos históricos, políticos e pedagógicos. O estudo fundamenta-se em uma revisão documental e bibliográfica, com especial atenção às estratégias institucionais relacionadas à formação de professores e à organização das escolas nos territórios rurais. Embora se desenvolvam em contextos históricos e institucionais distintos, ambas as experiências apresentam processos de mobilização social e institucional voltados à defesa do direito à educação das populações rurais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise de documentos produzidos em ambos os países, marcos normativos, relatórios técnicos e referenciais teóricos relacionados à construção das políticas educacionais destinadas aos territórios rurais. A análise identifica aproximações quanto ao papel da escola na vida das comunidades e no fortalecimento dos territórios rurais, à importância de uma formação docente vinculada às especificidades desses contextos e à participação de educadores, instituições e movimentos sociais na construção de políticas educacionais. Além disso, reconhece as particularidades históricas e conceituais que distinguem ambas as experiências. O diálogo entre esses contextos contribui para ampliar a compreensão dos desafios da educação em territórios rurais e da importância da formação docente e da organização coletiva para a defesa do direito à educação.

Palavras-chave:
Educação do Campo.
Territórios rurais.
Formação de professores.

Abstract

Teacher training in Rural Schools and Schools of the Countryside: dialogues between Brazil and Spain

This article analyzes the approximations between rural education in Catalonia (Spain) and Rural Education in Brazil, considering their historical, political and pedagogical processes. The study is based on a documentary and bibliographic review, with special attention to institutional strategies related to teacher training and the organization of schools in rural territories. Although they are developed in different historical and institutional contexts, both experiences present processes of social and institutional mobilization aimed at defending the right to education of rural populations. The research adopts a qualitative approach, based on the analysis of documents produced in both countries, normative frameworks, technical reports and theoretical references related to the construction of educational policies aimed at rural territories. The analysis identifies approximations regarding the role of the school in the life of communities and in the strengthening of rural territories, the importance of teacher training linked to the specificities of these contexts and the participation of educators, institutions and social movements in the construction of educational policies. In addition, it recognizes the historical and conceptual particularities that distinguish both experiences. The dialogue between these contexts contributes to broadening the understanding of the challenges of education in rural territories and the importance of teacher training and collective organization for the defense of the right to education.

Keywords:
Rural Education.
Rural territories.
Teacher training.

1. Introducción

En este artículo, se busca comprender los contextos y las cuestiones históricas que constituyeron las bases para la estructuración de las políticas educativas dirigidas a los territorios rurales en Brasil y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). Fruto de estudios, investigaciones e intercambios académicos, el trabajo tiene como objetivo comprender los contextos y las cuestiones históricas que constituyeron las bases para la estructuración de las políticas educativas dirigidas a los territorios rurales en Brasil y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). Esta mirada se articula a partir de dos aspectos considerados fundamentales para la construcción de políticas educativas en estos territorios.

El primer aspecto se refiere a la construcción de lo que denominamos educación en territorios rurales, categoría que busca integrar y dialogar con las diferentes concepciones utilizadas para abordar la Educación Rural y la Educación del Campo. La educación en territorios rurales permite analizar las construcciones históricas del desarrollo del campo y de la educación, sin establecer una dualidad entre Educación del Campo y Educación Rural al estudiar las trayectorias de ambos países.

El segundo aspecto se centra en las aproximaciones entre Brasil y España en relación con las estrategias de formación de educadores, entendidas como elemento estructurante en la consolidación del proyecto educativo de las escuelas rurales. En el caso brasileño, existe una diferenciación conceptual fundamental entre educación rural y Educación del Campo, esta última construida históricamente a partir de las luchas y reivindicaciones de los movimientos sociales del campo. En España, por su parte, la expresión “educación rural” continúa siendo el término utilizado en los marcos legales del país. Cabe señalar que su uso en Cataluña no pretende vincular esta concepción al concepto brasileño que se busca superar.

En cuanto a la formación de docentes para trabajar en territorios rurales, se observa que se ha buscado consolidarla como campo de investigación, estrategia político-pedagógica y, sobre todo, como expresión de las luchas sociales por el derecho a la educación. Aunque estos derechos están formalmente garantizados en los marcos normativos, la exclusión histórica de la clase trabajadora, los campesinos, los quilombolas y los pueblos tradicionales constituye una base estructural de las desigualdades educativas. Esto evidencia un abismo entre la base legal y su aplicación práctica en la vida cotidiana de los sujetos del campo.

Los datos muestran que, con la mayor exclusión social, mayores son los indicadores de desigualdad educativa, un fenómeno presente en cualquier sociedad. En este sentido, las luchas históricas por el derecho a la educación han articulado colectivos de docentes y movimientos sociales en distintas regiones del mundo, incluidos países de África, América Latina y Europa. Al diseñar

propuestas educativas dirigidas a poblaciones históricamente excluidas, especialmente en territorios rurales, las desigualdades estructurales se hacen más evidentes. Al mismo tiempo, se identifican luchas colectivas y experiencias organizadas por diversas instituciones que buscan garantizar la calidad de la educación y la efectividad de los derechos educativos.

En Cataluña, el análisis se centra en la articulación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. En Brasil, las experiencias vinculadas al Foro Nacional de Educación del Campo (FONEC), que reúne movimientos sociales de lucha por la tierra, organizaciones sindicales, instituciones de educación superior, escuelas familiares agrícolas y casas familiares rurales, constituyen la base de los colectivos comprometidos con el derecho a la educación en territorios rurales.

El acercamiento entre Brasil y Cataluña se intensificó a partir de las iniciativas del Ministerio de Educación brasileño en la década de 2000, que buscaban articular países involucrados en políticas educativas dirigidas a escuelas rurales. Entre estas iniciativas destaca el Programa EuroSocial**,** orientado a construir mecanismos de cooperación entre la Unión Europea y los países de América Latina, con el objetivo de fortalecer reformas en políticas públicas que reduzcan desigualdades sociales, promuevan la igualdad de género, fortalezcan la gobernanza democrática y amplíen las políticas sociales.

El programa facilitó el intercambio entre la Universidad de Barcelona y las iniciativas brasileñas vinculadas a la Educación del Campo, generando oportunidades de diálogo, producción de conocimientos y cooperación académica. Este proceso abrió un espacio significativo para el intercambio entre profesores, investigadores, instituciones y gestores públicos, consolidando una agenda internacional en la que la educación en territorios rurales ocupa un papel central.

En Brasil, esta dinámica se acompañó de una intensa movilización política y pedagógica que culminó con la aprobación de las Directrices Operativas para la Educación Básica en las Escuelas del Campo (Brasil, 2002). Estas directrices resultaron de las luchas emprendidas en la década anterior por colectivos y movimientos sociales que demandaban políticas educativas capaces de reconocer las especificidades de los territorios rurales y de sus habitantes. Durante más de 20 años, el movimiento nacional por una Educación del Campo ha consolidado una conciencia colectiva organizada, orientada a garantizar la permanencia de las escuelas rurales y el derecho a la educación de los pueblos del campo, considerando la lucha por la tierra como condición fundamental para la reproducción de la vida en estos territorios.

Otro elemento relevante para el acercamiento entre Brasil y España son los períodos de regímenes dictatoriales que ambos países vivieron desde la década de 1930 hasta la de 1980. En Brasil, la dictadura militar duró 21 años, mientras que en España el franquismo permaneció más de 36 años. Estos períodos impactaron significativamente en el derecho a la educación, las identidades

culturales y la supervivencia de las escuelas rurales. A pesar de las diferencias históricas, ambos países desarrollaron procesos de organización social y política que contribuyeron a construir políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación, especialmente en zonas rurales.

En este contexto, la formación docente asume un papel central en la construcción y consolidación de las políticas educativas. Las alianzas entre instituciones brasileñas y universidades de Cataluña han favorecido la producción de conocimientos, el intercambio académico y la cooperación institucional, fortaleciendo redes de investigación y ampliando la reflexión sobre los desafíos de la educación en territorios rurales.

De este modo, se destacan las experiencias de formación docente en ambos países como herramientas estratégicas para consolidar redes de instituciones, promover el intercambio de conocimientos y fortalecer políticas públicas en educación, tanto a nivel nacional como internacional. Estas iniciativas reafirman el papel de la escuela como espacio central para la defensa de los territorios rurales y para garantizar el derecho a la educación de niños, jóvenes, adultos y personas mayores que habitan estos contextos.

Cabe destacar, por último, que la metodología de este trabajo se sitúa dentro del campo de la investigación cualitativa, con el estudio de aspectos que acercan a los dos países (Brasil y España) en su organización. Como instrumentos de recogida de datos se utilizan la base documental producida en ambos países, el análisis de los marcos normativos que sustentan la política y los informes de investigación técnica, en diálogo con los marcos teóricos que abordan la construcción de las políticas en debate.

2 La educación en territorios rurales y la formación docente: bases para la construcción de la escuela y el vínculo con la realidad

La categoría educación en territorios rurales busca unificar el entendimiento entre investigadores de varios países de África, América Latina y Europa sobre el contexto en el que se encuentran las escuelas rurales y las escuelas del campo. Esta consolidación se produjo en foros de debate, estudios e investigaciones, ya que las denominaciones de campo y rural al referirse a las escuelas constituyen una comprensión histórica y una lucha distintas entre los distintos países[1].

[1] En 2022 se celebró en Barcelona, España, el Seminario Internacional sobre Educación en Territorios Rurales, promovido por universidades, movimientos e investigadores. Precedido por seminarios regionales y nacionales en cada país participante, el seminario consolidó una importante articulación internacional para el fortalecimiento de la educación en territorios rurales, con especial atención a las metodologías y la formación de profesores para actuar en estos territorios. Brasil fue signatario de este proceso, organizando a través de FONEC un amplio proceso de movilización nacional y debate que se presentó en el Seminario como parte del proceso de síntesis de la construcción colectiva realizada (Boix Tomás; Juárez Bolaños, 2025).

La categoría escuela rural se refiere a las escuelas situadas en territorios rurales de Cataluña, y la categoría escuelas del campo designa a las escuelas situadas en comunidades rurales, asentamientos y campamentos en Brasil. Se entiende que la Escuela del Campo se compone de diversos elementos que se acumulan gracias a los movimientos sociales populares para constituir una educación a partir de las luchas en los territorios y del papel que la escuela representa para el proyecto del campo que se defiende para Brasil. Esta concepción se constituye en los marcos legales brasileños que definen y caracterizan la política de educación en los territorios rurales brasileños.

En lo que respecta al uso de la categoría escuela rural en Cataluña, en primer lugar, cabe destacar que no se refiere al concepto de escuela rural utilizado históricamente en Brasil para designar las escuelas situadas en espacios rurales, que negaban las identidades de los pueblos del campo y su construcción histórica. Por ello, al utilizar las dos categorías se pretende delimitar las diferencias existentes entre los dos países, sin jerarquizar necesariamente la relación entre los dos conceptos, ya que, de hecho, existen similitudes y diferencias, y no es el objetivo de este trabajo profundizar en estos elementos.

Sin embargo, se entiende que el estudio de la situación de las escuelas rurales, ya sea en Cataluña o de las Escuelas del Campo en Brasil, presupone una comprensión de la forma en que está organizado el campo/rural y requiere buscar entender la organización del espacio rural en ambos países, con el fin de comprender cómo están organizadas las escuelas rurales/del campo.

2.1 Educación rural en Cataluña: contexto del mundo rural, organización de las escuelas (ZER) y redes institucionales

Para comprender la organización de las escuelas rurales en Cataluña, es necesario analizar las transformaciones ocurridas en el mundo rural europeo en las últimas décadas. El informe del Proyecto Fopromar [2] destaca que las zonas rurales han experimentado profundos cambios económicos, demográficos y sociales, caracterizados principalmente por la diversificación de las actividades productivas y la expansión del sector servicios.

En primer lugar, las sociedades rurales han dejado de depender exclusivamente de la agricultura, experimentando un proceso de diversificación económica. Actualmente, gran parte de las actividades en estos territorios están vinculadas al sector servicios. En segundo lugar, los cambios demográficos han marcado la realidad de las zonas rurales en Europa (Aldomá, 2015 *apud* Proyecto Fopromar, 2019). Por último, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación

[2] Proyecto FOPROMAR: proyecto de investigación internacional, cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea para la formación profesional y las competencias del profesor rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural, durante el período 2017-2019, con la participación de la Universidad de Barcelona, la Universidad de Zaragoza, la Facultad de Psicología de la Universidad de Lisboa y la Fundación Mundo Rural (Proyecto Fopromar, 2019).

(TIC) ha contribuido a mejorar significativamente la calidad de vida en muchas regiones rurales (Aldomá, 2015 *apud* Proyecto Fopromar, 2019, p. 12).

Durante la primera década del siglo XXI, se observó una recuperación demográfica en algunas zonas rurales, impulsada en gran medida por la inmigración extranjera. Así, el mundo rural europeo actual no se limita a la agricultura, sino que incorpora actividades industriales, comerciales y de servicios, junto con espacios naturales y pequeñas ciudades que conforman la dinámica territorial de estas regiones.

El informe del Proyecto Fopromar (2019), en diálogo con la definición de la Comisión Europea, señala que:

> El mundo rural incluye zonas y regiones en las que se desarrollan diversas actividades - agricultura, artesanía, pequeñas y medianas industrias, comercio y servicios - y abarca también espacios naturales y cultivados, pueblos, pequeñas ciudades y centros regionales, así como zonas rurales industrializadas. Estas características permiten compararlo con un verdadero palimpsesto territorial, en el que los nuevos usos y funciones sociales se superponen a las huellas del pasado (Proyecto Fopromar, 2019, p. 17).

Esta diversidad demuestra que no es posible definir el mundo rural mediante un único criterio. Como señala el informe:

> No existe un criterio único para diferenciar el mundo rural de lo que no es rural, ni para cuantificar el grado de ruralidad. Coexisten territorios que conservan las características clásicas de la ruralidad con otros que se han transformado, acercándose a realidades urbanas, fenómeno asociado al declive demográfico y a la reducción de las actividades agrícolas y pesqueras, lo que caracteriza una 'urbanización' de la cultura rural (Proyecto Fopromar, 2019, p. 17).

En Cataluña, la ruralidad se caracteriza por una gran extensión territorial y una densidad poblacional relativamente baja, especialmente en comparación con la ciudad de Barcelona. Esta dispersión refleja procesos de despoblación, aunque no lineales, ya que factores económicos y sociales influyen en la permanencia o retorno de las familias a municipios rurales, contribuyendo al mantenimiento de las escuelas locales.

El territorio catalán está dividido en cuatro provincias (Barcelona, Lleida, Girona y Tarragona) y 948 municipios, organizados en comarcas y distribuidos en ámbitos territoriales como Alto Pirineu i Aran, Camp de Tarragona, Comarcas Centrales, Comarcas Gironesas, Región Metropolitana, Penedès, Ponent y Terres de l'Ebre (Fundació del Món Rural, 2015). Estas divisiones territoriales afectan directamente al perfil y a la organización de las escuelas, que se encuentran en contextos montañosos, llanuras o zonas costeras.

Cataluña cuenta con una política institucional de reconocimiento y valorización de los territorios rurales. De acuerdo con los criterios establecidos por la Generalitat de Catalunya, se

consideran municipios rurales aquellos que cumplen parámetros como tener una población de hasta 2.000 habitantes y pertenecer a una comarca rural. Actualmente, Cataluña reconoce 602 municipios rurales, de un total de 947 municipios, lo que evidencia la importante presencia de los territorios rurales en su organización territorial (Generalitat de Catalunya, 2025).

En el ámbito educativo, Cataluña cuenta con una red de 363 escuelas rurales, que representan aproximadamente el 22,3 % de las escuelas públicas, según datos correspondientes al período 2024-2025. La organización de esta red comprende 88 Zonas Escolares Rurales (ZER) y 61 escuelas rurales individuales, que no están integradas en estas agrupaciones.

Según Boix Tomás (2014):

> La escuela rural es un actor dinámico en la dimensión territorial, que desempeña diferentes funciones que se complementan: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como espacio de producción de identidades y emociones, como capital social y como elemento configurador de la construcción social del medio rural (Boix Tomás, 2014, p. 90).

En Cataluña, la escuela rural cumple un papel central en la vida social de las comunidades y en la permanencia de las familias en el territorio. Su existencia y calidad influyen incluso en el retorno de familias que habían emigrado a centros urbanos.

La reorganización de las escuelas rurales se consolidó con la creación del Secretariado de Escuela Rural (SER), que, junto con el Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP), generó espacios de debate, formación y elaboración de material pedagógico. Di Pierro (2000) destaca que estos movimientos contribuyeron a reemplazar el paradigma de la educación compensatoria de la dictadura franquista por uno basado en la educación continua, la descentralización educativa y la integración, adoptando el territorio como unidad de planificación educativa.

El SER actúa coordinando las escuelas y las Zonas Escolares Rurales (ZER), fomentando la educación en la diversidad y promoviendo proyectos educativos adaptados a las particularidades de cada escuela rural. La estrategia principal es mantener una red de profesores, escuelas y organizaciones educativas para cualificar las acciones pedagógicas.

La Federación del Movimiento de Renovación Pedagógica (FMRP), creada en 1983, agrupa entidades de distintos campos educativos y coordina las demandas de los movimientos pedagógicos ante las instancias gubernamentales de Cataluña. Entre sus funciones destacan la planificación de actividades de formación, la organización de propuestas pedagógicas y el intercambio de experiencias (Novaes Rocha, 2013). Su objetivo no es convertir una escuela privada en pública, sino impulsar la innovación pedagógica, la formación continua del profesorado y defender la calidad de la enseñanza pública. Cuenta, además, con una rama específica para el medio rural denominada Secretariat d'Escola Rural.

Por su parte, la Fundación Mundo Rural promueve la reflexión sobre la ruralidad catalana y apoya investigaciones, conferencias y estudios sobre desarrollo rural, considerando la diversidad de actividades económicas, infraestructura y servicios, así como la preservación de los recursos naturales y culturales. La fundación también ha elaborado el Atlas del Mundo Rural de Cataluña, que analiza la situación del espacio rural y sus implicaciones para la educación.

El papel de estas fundaciones consiste en proporcionar informes, estudios y apoyo técnico, sin llegar a actuar como entidades gestoras de escuelas públicas. Ambas entidades trabajan de manera colaborativa para el sistema público de enseñanza de Cataluña y en conjunto con él, contribuyendo a definir las directrices curriculares y la formación docente para las escuelas rurales; no obstante, permanecen como organizaciones del tercer sector y movimientos sociales.

En la formación docente y la investigación sobre educación rural, las universidades juegan un papel central. Muchos profesores participan en el Grupo Interuniversitario de Educación Rural (GIER), creado en 1995, que organiza debates y produce conocimiento teórico sobre la escuela rural, reafirmando su importancia como derecho y como motor de desarrollo rural y reequilibrio territorial.

2.2 Educación del Campo en Brasil: trayectoria, luchas sociales y políticas públicas

La trayectoria de la educación destinada a las poblaciones rurales en Brasil está profundamente relacionada con la estructura agraria y las desigualdades históricas presentes en el campo brasileño. Durante gran parte del siglo XX, la llamada educación rural se caracterizó por la precariedad institucional y la subordinación a las relaciones de poder establecidas por los grandes terratenientes.

A partir de las últimas décadas del siglo XX, los movimientos sociales del campo, los sindicatos, las universidades y diversas organizaciones populares comenzaron a cuestionar este modelo educativo y a reivindicar una propuesta educativa vinculada a las realidades sociales, culturales y productivas de las poblaciones campesinas. En este contexto, surge la Educación del Campo, concebida como un proyecto político-pedagógico que reconoce a los pueblos del campo como sujetos de derechos y protagonistas en la construcción de políticas educativas (Silva, 2019).

Para comprender la realidad de las escuelas rurales en Brasil, es necesario situarlas en el contexto histórico de la organización del campo brasileño, marcado por el predominio de la estructura agraria basada en el latifundio y el minifundio. Desde el proceso de colonización, las actividades económicas del campo se orientaron hacia la exportación, lo que implicaba la extracción de materias primas, el uso de grandes extensiones de tierra (para la producción de café y caña de azúcar para la exportación) y la demanda de una gran cantidad de mano de obra. En este modelo productivo, la

escolarización de la clase trabajadora rural no se consideraba necesaria para el ejercicio de las actividades laborales.

Silva (2019) afirma que es preciso tener en cuenta la gran extensión territorial de Brasil, ya que la distribución de la tierra y las formas de producción agrícola no son homogéneas en todas las regiones. Existen diferencias significativas en cuanto a la inserción en el mercado, el nivel de incorporación tecnológica y la intensidad de la producción. Aun así, en diferentes contextos regionales, la población rural ha sido históricamente estigmatizada y a menudo considerada atrasada, sobre todo por su menor inserción en los procesos de escolarización y por la limitada presencia de tecnologías.

Ante esta realidad, la escuela destinada a las poblaciones rurales se concibió inicialmente a partir de un modelo universalizado, pero fuertemente marcado por la influencia y el control de los propietarios de tierras. Este modelo se conoció como educación rural y estaba estructurado desde la perspectiva del llamado ruralismo pedagógico.

La educación rural se desarrolló, por lo tanto, en un campo de disputas, teniendo como fundamento el mantenimiento de las relaciones de dominación y del statu quo en el medio rural. Este período también coincide con la intensificación de las relaciones entre el campo y la ciudad, impulsadas por el proceso de industrialización. En este contexto, las disputas se expresaban en las relaciones económicas entre lo rural y lo urbano, entre la agricultura y la expansión de la industria.

Así, la educación rural permaneció durante mucho tiempo circunscrita a la lógica de dominación ejercida por los propietarios de tierras sobre los trabajadores rurales, agregados y temporeros, muchos de los cuales experimentaban procesos migratorios entre el campo y la ciudad. Cabe destacar que, incluso con el avance del proceso de modernización agrícola a partir de la segunda mitad del siglo XX, esto no se tradujo necesariamente en mejoras en las condiciones de vida o en los niveles de escolarización de la población rural. Hasta la década de 1980, este seguía siendo el escenario predominante en el campo brasileño (Silva, 2019).

La perspectiva de la Educación del Campo surge precisamente en contraposición a la educación rural. Esta nueva concepción se construye a partir de las luchas de las poblaciones campesinas y abarca a quienes viven y trabajan en el campo en su diversidad de formas de uso de la tierra, incluyendo también a los pueblos originarios y otros sujetos colectivos del medio rural.

En este contexto diverso, el Movimiento de Educación del Campo surge a finales de la década de 1990 con el objetivo de construir una referencia teórica, política y metodológica para un proyecto educativo comprometido con las necesidades y los derechos de las poblaciones rurales. Se trata de un movimiento que busca articular la construcción de un proyecto escolar vinculado a un proyecto del campo y a un proyecto social, en el que el campesinado sea reconocido como sujeto de derechos. Más que promover la integración de estas poblaciones en la dinámica social existente, este proyecto busca

contribuir a la transformación de las condiciones sociales, en dirección a relaciones más justas e igualitarias.

Ante las cuestiones que impregnan el debate sobre el campo en Brasil, las cuestiones sobre las escuelas rurales y la defensa de los territorios rurales como lugares de vida y de producción de la existencia están intrínsecamente relacionadas.

El Movimiento Nacional de Educación del Campo es el resultado de la articulación y el encuentro de movimientos que luchan por la tierra, del movimiento sindical rural en defensa del territorio y de los derechos de los pueblos rurales, y de educadores de escuelas rurales. Esta construcción histórica nace de la comprensión de que no es posible discutir la escuela rural en Brasil sin debatir la disputa entre los paradigmas de los proyectos rurales (Munarim, 2008). Por un lado, el proyecto del campesinado, que entiende la escuela como patrimonio del territorio, como lucha por un derecho y como forma de luchar por mantenerse en el campo. Por otro lado, el paradigma del latifundio y la agroindustria, que entiende la escuela como un espacio de formación de mano de obra y que no necesariamente tiene que estar en el territorio. El debate sobre el derecho y el acceso a la educación queda relegado a un segundo plano, dada la escasa necesidad de escolarización que exige este modelo de explotación del campo.

El capital disputa con el campesino el territorio, las aguas, la tierra, la cultura y la educación, expulsándolo para dar espacio a más y más producción de monocultivos, extracción minera y control de las aguas, entre tantas otras disputas libradas.

> Al territorializarse en el campo, el capital expulsa al campesinado. En estos casos, lo que se establece es un conflicto directo entre el capital y el campesinado. Estos conflictos entre el campesinado y el capital en el campo hacen que los campesinos construyan diferentes estrategias de resistencia, como la lucha en la tierra y la lucha por la tierra a través de su organización en movimientos sociales, lo que les da la perspectiva de seguir reproduciéndose en su territorio y mantener su modo de vida, o incluso seguir existiendo en un nuevo territorio conquistado (Gomide; Moura; Alves, 2015, p. 8).

La Educación del Campo en Brasil es el resultado de una construcción colectiva, en primer lugar, de educadores que, buscando explicitar los retos de sus prácticas docentes en las escuelas rurales, se reúnen, se articulan, intercambian experiencias y construyen estrategias para consolidar las bases para la transformación de la escuela rural en Escuela del Campo. Es colectiva, ya que conlleva todo el proceso de organización de los movimientos sociales y sindicales que, en la lucha por la tierra, defienden la lucha por la educación. Son diversos y tienen propuestas diversas, pero comparten un objetivo común: construir una política pública de Educación del Campo, en la que los sujetos del campo sean sujetos de derechos y de su historia, de identidades y de producción de conocimiento, pero también luchen por la transformación de la Escuela, de sus contenidos, de sus metodologías, de su práctica, de su formación en gestión y organización.

Como la mayoría de estos sujetos están fuera de la escuela, esto se convierte en una cuestión central, ya que en muchos casos no hay escuelas y, cuando las hay, son precarias, están en mal estado, abandonadas desde el punto de vista infraestructural, pero también desde el punto de vista pedagógico. Son escuelas que reproducen la idea de que la escuela era un lugar para estudiar y abandonar el campo, ya que este no tenía nada bueno que ofrecer a los niños y jóvenes. Eran escuelas que, desde la perspectiva para la que fueron creadas, negaban todo el conocimiento construido fuera de su espacio. Escuelas que negaban su papel de articuladoras de su territorio, cuyos proyectos educativos negaban el campo como lugar de vida y de producción.

En este sentido, una cuestión central que se proponía era ocupar la escuela, en primer lugar, por parte de los sujetos (el derecho a tener y poder ir a la escuela), pero además transformar la forma escolar, sus contenidos, sus prácticas, sus modos de relacionarse con el territorio y con las cuestiones centrales de la vida de los estudiantes, pero también de la vida de la comunidad.

Como destaca Caldart (2004), es necesario ocupar la escuela:

> Ocupar la escuela significa, en un primer y básico sentido, crear conciencia de la necesidad de aprender o saber más de lo que ya se sabe. En general, cuando los sin tierra hablan de la importancia de estudiar, pueden estar refiriéndose a la escuela, pero no en el sentido estricto de la escolaridad, que remite al significado históricamente construido de la escuela como un lugar al que hay que ir para obtener un título, para luego conseguir un mejor empleo, y del que se es excluido cuando la cabeza no da para eso... (Caldart, 2004, p. 215).

La transformación de la conciencia sobre la importancia y el papel de la escuela fue un elemento estructurante para el proceso de lucha, ya que fue necesario reavivar la esperanza, olvidada o negada, de que la escuela es un derecho, no solo para los niños, sino también para los jóvenes y los adultos.

Son elementos de esta conciencia colectiva, desde la perspectiva de la construcción de luchas por los derechos, los que articulan los movimientos sociales y sindicales del campo y otras redes y organizaciones que se unen en una lucha común en defensa de la educación y la escuela rural.

Los movimientos sociales son redes que articulan entre sí una pluralidad de individuos, grupos y organizaciones que comparten acciones comunes, basadas en el enfrentamiento de conflictos sociales, políticos y culturales, y constituyen a partir de ahí una identidad colectiva (Scherer-Warren, 2006), constituyéndose en una articulación de sujetos colectivos.

Los movimientos sociales y sindicales del campo, representados especialmente por el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), la Confederación Nacional de Trabajadores Agrícolas (CONTAG) y los Centros Familiares de Formación por Alternancia (CEFFAs), que agrupan a las Escuelas Familiares Agrícolas (EFAs) y las Casas Familiares Rurales (CFR), y la Red de Educación del Semiárido Brasileño (RESAB), en años anteriores, fueron constituyendo en sus

bases propuestas educativas para pensar otro tipo de escuela, ya no una escuela rural dispuesta a negar el campo, sino más bien una Escuela del Campo (FONEC, 2010).

El Movimiento de Educación del Campo nace con el objetivo de fomentar la creación de una referencia teórica, política y metodológica en lo que respecta a la construcción de un proyecto educativo que pueda atender las demandas de las poblaciones que residen y trabajan en el espacio campesino para contrarrestar la educación rural. “La fuente de inspiración son las experiencias pedagógicas concretas protagonizadas por sujetos locales en el ámbito, principalmente, de la sociedad civil” (Munarim, 2008, p. 3).

El Movimiento Nacional de Educación del Campo se sustenta en la materialidad práctica de las acciones cotidianas y en la lucha por la supervivencia y la afirmación de la identidad del sujeto y del territorio.

> [...] La realidad que dio origen a este movimiento *por una educación rural* es la violenta deshumanización de las condiciones de vida en el campo. Una realidad de injusticias, desigualdad y opresión, que exige transformaciones sociales estructurales y urgentes.
> Los sujetos de la educación del campo son aquellas personas que sienten en su propia piel los efectos de esta realidad perversa, pero que no se conforman con ella.
> Son sujetos de la resistencia en y del campo: sujetos que luchan por seguir siendo agricultores a pesar de un modelo de agricultura cada vez más excluyente; sujetos de la lucha por mejores condiciones de trabajo en el campo; sujetos de resistencia en la tierra de los quilombos y por la identidad propia de esta herencia, sujetos de la lucha por el derecho a seguir siendo indígenas y brasileños, en tierras demarcadas en identidades y derechos sociales respetados; y sujetos de tantas otras resistencias culturales, políticas y pedagógicas (Caldart, 2002, p. 29).

Este Movimiento actuaría en los años siguientes, que fueron años de debate por la consolidación de políticas públicas que tenían como objetivo transformar la escuela del campo. A partir de ese período, surgieron programas importantes a través de la acción del Ministerio de Educación (MEC), los estados, el Distrito Federal y los municipios.

Por último, dentro del Movimiento Nacional de Educación del Campo se consolidó el Foro Nacional de Educación (FONEC), constituido en 2010, como un amplio espacio de articulación de movimientos sociales, sindicatos, organizaciones e Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), con la perspectiva de constituirse como un espacio de propuesta y construcción de acciones que apunten a cambios en las escuelas y en la formación de los docentes, para luchar contra el cierre de las escuelas en los territorios rurales y por la consolidación de políticas públicas para la Educación del Campo. En su Carta de Creación, se destaca que el FONEC...

> Se caracteriza, ante todo, como una articulación de los sujetos sociales colectivos que lo componen, regidos por el principio de autonomía en relación con el Estado configurado en cualquiera de sus partes. No obstante, esta autonomía no impide que participen como miembros efectivos del Foro: institutos de educación y universidades públicas y otros movimientos/entidades que actúan en la Educación del Campo, así como, en calidad de invitados, organismos gubernamentales cuya función es pertinente a la Educación del Campo (FONEC, 2010, p. 1).

Y tiene como objetivo:

> [...] el ejercicio de un análisis crítico constante, severo e independiente sobre las políticas públicas de Educación del Campo, así como la correspondiente acción política con vistas a la implantación, consolidación e incluso elaboración de propuestas de políticas públicas de Educación del Campo (FONEC, 2010, p. 1).

Es sobre esta base que el Movimiento Nacional de Educación del Campo cuestiona el abandono de las escuelas en los territorios rurales por parte del Estado. A partir de las prácticas educativas, se va construyendo una nueva concepción de la escuela, una nueva concepción de la formación de educadores para actuar en las escuelas de estos territorios.

3 Formación de profesores en Brasil y España: aproximaciones y aportes al debate educativo

La formación del profesorado constituye uno de los ejes centrales de las políticas educativas contemporáneas y ha sido objeto de intensos debates en el ámbito de la educación, especialmente cuando se tienen en cuenta las especificidades territoriales y socioculturales en las que se desarrollan los procesos educativos. En el contexto internacional, se observa que diferentes países han tratado de reorganizar sus sistemas de formación docente con el objetivo de mejorar la calidad del trabajo pedagógico, fortalecer la relación entre la teoría y la práctica y responder a las demandas sociales y culturales de las comunidades escolares. En este sentido, la aproximación entre Brasil y España permite identificar tanto singularidades como similitudes en los modelos de formación de docentes, sobre todo en lo que se refiere a la educación en territorios rurales.

En Brasil, la trayectoria de la formación docente ha estado marcada históricamente por modelos centralizados y por una concepción de la educación rural que, durante décadas, ha ignorado las especificidades sociales, culturales y económicas de los pueblos del campo. Durante gran parte del siglo XX, la escuela rural se concibió como una extensión de la escuela urbana, reproduciendo currículos, metodologías y concepciones pedagógicas que poco dialogaban con la realidad de las comunidades campesinas. Esta perspectiva reforzó una visión urbana de la educación y contribuyó a la marginación del campo en el interior de las políticas públicas educativas (Caldart, 2008; Silva, 2019).

Sin embargo, en las últimas décadas, este escenario ha experimentado importantes transformaciones impulsadas por movimientos sociales del campo, instituciones de educación superior y políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a la educación en contextos rurales. En este proceso, surge el movimiento de Educación del Campo, que propone una redefinición del papel de la escuela y de la formación de los docentes a partir de las necesidades, identidades y luchas sociales de las poblaciones campesinas. Según argumentan Caldart *et al.* (2012), la Educación del Campo se constituye como un fenómeno político y pedagógico protagonizado por los trabajadores

del campo y sus organizaciones sociales, que buscan influir en las políticas educativas a partir de los intereses de las comunidades rurales y de un proyecto de sociedad que valore el trabajo, la cultura y los modos de vida campesinos.

En este contexto, la formación de los docentes se entiende como un elemento estratégico para la construcción de una escuela comprometida con los procesos de emancipación social y de valorización de las identidades del campo.

Arroyo (2012) destaca que la formación de educadores para las escuelas de campo exige superar los modelos formativos generalistas y descontextualizados que históricamente se han impuesto a las poblaciones rurales. Para el autor, es necesario construir propuestas formativas que dialoguen con los territorios, las culturas y las experiencias de vida de los sujetos del campo, reconociéndolos como protagonistas del proceso educativo.

Las Licenciaturas en Educación del Campo (LEdoC), implementadas en diversas universidades públicas brasileñas a partir de la articulación entre movimientos sociales, universidades y el Estado, constituyen una experiencia fundamental para la formación inicial de profesores de escuelas de educación básica en el campo. Estos grados presentan características pedagógicas innovadoras, como la organización curricular por áreas de conocimiento y la adopción de la pedagogía de la alternancia, que articula los tiempos formativos vividos en la universidad y en las comunidades de origen de los estudiantes. Este modelo busca fortalecer la relación entre el conocimiento académico y los saberes populares, permitiendo que la formación docente esté directamente vinculada a las realidades sociales y territoriales de las escuelas (Molina; Sá, 2011).

Además, las Licenciaturas en Educación del Campo incorporan una perspectiva interdisciplinaria y colectiva de la formación, en la que la participación de los movimientos sociales, las comunidades y las escuelas constituye un elemento fundamental. En este sentido, la formación de docentes deja de ser un proceso restringido al espacio universitario y se configura como una experiencia social más amplia, marcada por el diálogo entre diferentes sujetos y saberes. Como destacan Molina y Sá (2011), esta propuesta formativa busca construir educadores comprometidos con la transformación social y capaces de desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas, articuladas con las luchas y los proyectos políticos de las comunidades rurales.

Es importante destacar que el fortalecimiento de la Educación del Campo está directamente relacionado con las luchas protagonizadas por los movimientos sociales y por diferentes colectivos organizados a lo largo de más de 70 años. Este proceso contribuyó a la creación de importantes políticas públicas, entre las que destacan el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria

(Pronera)[3], el Programa de Apoyo a la Formación Superior en Licenciatura en Educación del Campo (PROCAMPO), las Licenciaturas en Educación del Campo y diversos programas orientados a la formación docente y a la producción de materiales didácticos específicos. Estas iniciativas ampliaron el acceso a la formación de docentes y fortalecieron las prácticas pedagógicas vinculadas a los territorios rurales y las culturas campesinas. Además, se establecieron importantes marcos legales, como directrices operativas (Brasil, 2010), decretos y resoluciones que reconocen las especificidades de la educación destinada a las poblaciones rurales.

También cabe destacar la oferta de cursos superiores en diferentes áreas del conocimiento con clases específicas destinadas a los colonos de la Reforma Agraria, a través del PRONERA. Entre las áreas contempladas se encuentran Pedagogía, Historia, Artes, Derecho, Agronomía, Enfermería, Trabajo Social y Administración, entre otras (Santos, 2016).

Este proceso de lucha social y de construcción de políticas públicas no solo consolidó nuevos derechos educativos, sino que también contribuyó a ampliar el imaginario social sobre los campesinos, reconociéndolos como sujetos históricos, portadores de derechos y protagonistas en la construcción de proyectos y de sociedad. De esta manera, se rompe gradualmente con la visión que históricamente los posicionaba en un lugar de atraso.

En el ámbito de la educación superior, también se observa un crecimiento significativo de las investigaciones en Educación del Campo, tanto en programas de maestría como de doctorado en diferentes instituciones de educación superior del país. Además, se amplió la oferta de cursos de especialización orientados a la formación continua de educadores, con diferentes énfasis, como la formación por área de conocimiento, la organización escolar y las metodologías del trabajo pedagógico en las escuelas rurales (Molina, 2015).

Las experiencias de formación inicial desarrolladas por las Licenciaturas en Educación del Campo han abierto nuevas perspectivas para las prácticas educativas en las escuelas ubicadas en territorios rurales. En el ámbito de la formación continua, el programa Escola da Terra[4] ha contribuido significativamente a la cualificación de los profesores que trabajan en las escuelas rurales.

[3] El Pronera es una política pública federal de Brasil, creada en 1998, orientada a promover la educación en áreas de reforma agraria, comunidades quilombolas y poblaciones del campo, del bosque y de las aguas. Ofrece desde alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) hasta educación secundaria, cursos técnicos, estudios universitarios de grado y posgrado, y tiene como público a jóvenes y adultos de asentamientos, comunidades quilombolas, pescadores, habitantes de las riberas, educadores del campo y beneficiarios del Programa Nacional de Crédito Fundiario (PNCF) (INCRA, s. d.).

[4] El programa Escola da Terra es una política pública brasileña de educación rural, creada en 2013 y vinculada al Ministerio de Educación (MEC) a través de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización de Jóvenes y Adultos, Diversidad e Inclusión (SECADI), como una de las acciones del Programa Nacional de Educación Rural (PRONACAMPO). Sus principales objetivos son: la mejora del aprendizaje, mediante la promoción del acceso, la permanencia y la calidad de la enseñanza para los estudiantes de escuelas rurales y de comunidades quilombolas; la formación continua, mediante la oferta de cursos de perfeccionamiento o especialización para docentes que trabajan en los primeros años de la educación primaria (especialmente en escuelas multigrado) y en escuelas quilombolas; y la valorización de la identidad, mediante el fortalecimiento de la identidad cultural, los saberes tradicionales y la organización pedagógica específica de las poblaciones rurales (Brasil, 2024).

En España, especialmente en la Comunidad Autónoma de Cataluña, el debate sobre la formación de profesores en contextos rurales también cobró fuerza a partir de las transformaciones políticas y educativas que se produjeron tras el proceso de redemocratización del país. La Constitución de 1978 representó un hito importante al establecer un nuevo modelo de organización territorial basado en las comunidades autónomas, otorgándoles mayor autonomía para desarrollar políticas educativas adaptadas a sus realidades regionales.

En este contexto, Cataluña desarrolló una política educativa específica para las escuelas rurales, basada en la valorización del territorio, la participación de las comunidades y la cooperación entre escuelas. Uno de los elementos principales de esta política fue la creación de las Zonas Escolares Rurales (ZER), que consisten en redes de escuelas ubicadas en diferentes comunidades rurales, organizadas de forma colaborativa para compartir recursos pedagógicos, profesores y proyectos educativos. Esta organización busca hacer frente a los retos que plantean la baja densidad de población y el aislamiento geográfico característicos de muchas zonas rurales, al tiempo que refuerza la calidad de la enseñanza y la formación continua del profesorado.

Según Boix Tomás (2014), la escuela rural en Cataluña debe entenderse como un actor fundamental en el desarrollo territorial, desempeñando un papel central en el mantenimiento de la vida social y cultural de las comunidades rurales. Para la autora, la presencia de la escuela en el territorio contribuye a fortalecer los vínculos comunitarios, promover la cohesión social e incentivar la permanencia de las familias en el campo. En este contexto, la formación de los docentes asume un papel estratégico, ya que estos deben desarrollar competencias pedagógicas que les permitan trabajar en contextos multigrado, colaborar con otros profesionales y establecer relaciones estrechas con las comunidades locales.

Otro aspecto relevante de la experiencia catalana se refiere a la construcción colectiva de las políticas de educación rural. Como destaca Feu (2004), la reorganización de las escuelas rurales en Cataluña fue impulsada, en gran medida, por la movilización de los docentes y los movimientos de renovación pedagógica que defendían la valorización de las escuelas situadas en territorios rurales. Este movimiento dio lugar a la construcción de un nuevo modelo de escuela rural, caracterizado por la cooperación entre profesores, la innovación pedagógica y la valorización de las especificidades culturales y territoriales de las comunidades.

Al analizar las experiencias de formación de profesores en Brasil y España, es posible identificar importantes convergencias. En ambos contextos, se observa el reconocimiento de que la formación docente no puede concebirse de manera homogénea y descontextualizada, sino que debe tener en cuenta las particularidades de los territorios y las comunidades en los que se insertan las escuelas. Tanto las Licenciaturas en Educación del Campo en Brasil como las Zonas Escolares

Rurales en Cataluña, articuladas con la formación de los docentes, representan intentos de construir modelos educativos más sensibles a las realidades locales y capaces de promover prácticas pedagógicas contextualizadas.

Además, ambas experiencias destacan la importancia de la articulación entre la universidad, la escuela y la comunidad en la formación de los docentes. Esta articulación permite que el proceso formativo se enriquezca con la diversidad de conocimientos y experiencias presentes en los territorios, contribuyendo a la construcción de prácticas pedagógicas más críticas, reflexivas y comprometidas con la transformación social.

Por último, el análisis comparativo entre Brasil y España revela que la formación de docentes en contextos rurales debe entenderse como parte de un proyecto más amplio de desarrollo territorial y justicia social. En este sentido, las políticas educativas orientadas a estos contextos deben articular la formación inicial y continua de los docentes, la organización territorial de las escuelas y la participación de las comunidades en el proceso educativo. La integración de estas dimensiones contribuye a fortalecer la escuela como espacio de producción de conocimiento, de valorización cultural y de construcción de ciudadanía, reafirmando su papel estratégico en la promoción de sociedades más democráticas e inclusivas.

4. Aproximaciones entre las experiencias de Brasil y España

Uno de los primeros aspectos a considerar se refiere a las diferencias en la terminología. En España, especialmente en Cataluña, se utiliza la expresión “escuela rural”, mientras que en Brasil se habla de “Educación del Campo”.

Más allá de los términos, el estudio demostró que las prácticas educativas y las políticas públicas se articulan con los contextos locales, identificando aproximaciones entre ambos países. Se analizan los procesos pedagógicos e institucionales desarrollados en las escuelas rurales catalanas y sus similitudes con las experiencias brasileñas, como se puede identificar en el estudio de Novaes Rocha y Almeida Martins (2020).

En Cataluña, a lo largo de más de treinta años, se han incorporado cambios significativos en la estructura escolar, los modelos de gestión y la adopción de metodologías pedagógicas participativas e innovadoras. En Brasil, la Educación del Campo surgió para superar la imagen histórica de la escuela rural como un espacio precario y sin apoyo institucional, redefiniendo la escuela como un actor comprometido con el territorio, los sujetos rurales y la justicia social. En ambos contextos, la escuela se entiende como un elemento central de la vida social del medio rural, fundamental para la permanencia de las familias. Además de ser un espacio de enseñanza formal, cumple funciones de convivencia comunitaria, preservación de valores culturales y construcción de identidad territorial.

La frase “sin escuela no hay campo” (Caldart *et al.*, 2012; Boix Tomás, 2014) refleja la importancia de la escuela como estrategia de resistencia frente a la industrialización, la modernización agrícola y la expansión de monocultivos. Fortalecer la escuela rural y del campo constituye una inversión estratégica para garantizar la continuidad y vitalidad del mundo rural.

En España, los movimientos pedagógicos impulsados por profesores promovieron la defensa de las escuelas rurales y políticas públicas específicas que valoran el territorio y la educación pública de calidad.

En Brasil, educadores, movimientos sociales y organizaciones del campo cuestionaron la escuela rural tradicional y consolidaron la Educación del Campo como un proyecto pedagógico y político. Ambos procesos muestran que la defensa de la educación en territorios rurales es también movilización social y construcción de identidad territorial.

En ambos países, las políticas educativas rurales se construyeron a partir de las demandas de educadores y organizaciones sociales:

- Cataluña: La legislación educativa incorporó el agrupamiento de escuelas rurales, llamadas Zonas Escolares Rurales (ZER), modelos de gestión específicos y metodologías participativas.
- Brasil: Desde principios de la década de 2000, se consolidaron normativas oficiales que reconocen la Educación del Campo como orientación para la organización pedagógica, administrativa y política de las escuelas rurales.

Estos casos muestran que las políticas públicas no surgen únicamente de la iniciativa del Estado, sino que resultan de procesos históricos de movilización social e institucional. La construcción de redes de educadores y movimientos sociales ha sido fundamental. Estas redes permiten el intercambio de experiencias, el diálogo y la articulación política, fortaleciendo la innovación pedagógica, la formación docente y la construcción de proyectos educativos vinculados a la realidad territorial.

A pesar de los avances, persisten desafíos importantes en ambos contextos:

- Reducción del número de escuelas rurales/del campo por cierres administrativos o disminución de estudiantes.
- Urbanización del campo y migración de la población rural hacia las ciudades.
- Menor interés de algunos docentes por trabajar en territorios rurales.

El proceso histórico de construcción de la educación rural y de la Educación del Campo está marcado por avances y retrocesos, lo que reafirma la necesidad de movilización constante para garantizar la educación como derecho y elemento clave del desarrollo territorial.

5. Consideraciones finales

El análisis de las experiencias de Cataluña y Brasil pone de manifiesto que la construcción de políticas educativas orientadas a los territorios rurales es el resultado de procesos históricos de movilización social e institucional. En ambos contextos, la defensa del derecho a la educación en el campo estuvo asociada a la actuación de profesores, movimientos sociales, universidades y comunidades locales.

A pesar de las diferencias históricas e institucionales entre ambos países, es posible identificar elementos comunes relacionados con la valorización de la escuela como espacio de producción de conocimiento, de construcción de identidades y de fortalecimiento de los territorios rurales. El diálogo entre estas experiencias contribuye a ampliar la comprensión de los retos a los que se enfrentan las escuelas en los territorios y a fortalecer la construcción de políticas públicas capaces de garantizar el derecho a la educación de las poblaciones que viven en el campo, especialmente aquellas políticas centradas en la formación de los educadores que trabajan en estas escuelas.

Referencias

ARROYO, Miguel. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BOIX TOMÁS, Roser. La escuela rural en la dimensión territorial. **Innovación Educativa**, v. 24, p. 89-97, 2014.

BOIX TOMÁS, Roser; JUÁREZ BOLAÑOS, Diego. **Miradas internacionales de la educación en territorios rurales**. Barcelona: Morata: Editorial Laboratório Educativo, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2002/rceb001_02.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Escola da Terra**: conjunto de dados. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: Portal de Dados Abertos do MEC – Escola da Terra. Acesso em: 5 nov. 2026.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise do percurso. 2008. Mimeografado.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**:

identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 233-252, ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/XwwfF4LLKbMCf7V7TkCQjkk/?format=pdf&lang=pt&ilang=en. Acesso em: 13 fev. 2026.

FEU, Jordi. La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. **Revista Digital eRural**: Educación, Cultura y Desarrollo Rural, v. 2, n. 3, jun. 2004. Disponível em: http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, ago. 2010.

FUNDACIÓ DEL MÓN RURAL. **L'actualitat del món rural**: els anys de la gran crisi a la Catalunya rural, 2008-2015. Lleida: Fundació del Món Rural, 2015.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Educació. **Estadística de l'ensenyament**: curs 2024-2025. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2025. Disponível em: https://educacio.gencat.cat/. Acesso em: 5 nov. 2026.

GOMIDE, Caroline Siqueira; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; ALVES, Sandra Aparecida. Conflitos territoriais gerados pela mineração de escala global no sudeste de Goiás. *In*: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 15., 2015, Havana. **Anais** [...]. Havana, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília: INCRA, [*s. d.*]. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao. Acesso em: 5 nov. 2026.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 6 mar. 2026.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5).

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt03-4244-int.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

NOVAES ROCHA, Eliene. **Das práticas educativas às políticas públicas**: tramas e artimanhas pela Educação do Campo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/14084. Acesso em: 13 jan. 2026.

NOVAES ROCHA, Eliene; ALMEIDA MARTINS, Maria de Fátima. **Relatório final de estágio de pós-doutoramento em Educação**. 2020. Relatório de pós-doutoramento – Universidade de Barcelona; Universidade de Brasília; Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

PROYECTO FOPROMAR. **La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural**. [*S. l.*]: Université de Bordeaux; Universitat de Barcelona; Universidad de Zaragoza; Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa; Fundació del Món Rural; Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 2019. 398 p. Disponível em: https://hal.science/hal-02372049v1/document. Acesso em: 13 abr. 2026.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Pronera, educação técnico-profissional e reforma agrária popular**: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14824. Acesso em: 13 mar. 2026.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e sua institucionalidade: o fio da navalha pela criação e institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 233-248.