

**A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL. DE POSIÇÕES E PERSPECTIVAS****Ana María Cadavid Rojas**

Licenciada en Educación primaria de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación de la Universidad de Antioquia. Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo [ancadavid@udem.edu.co](mailto:ancadavid@udem.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7021-0279>

**Luisa Fernanda Acosta Castrillón**

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo [fernanda.acosta@udea.edu.co](mailto:fernanda.acosta@udea.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4528-2318>

**Andrés Klaus Runge Peña**

Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). E-Mail: [andres.runge@udea.edu.co](mailto:andres.runge@udea.edu.co) ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>

**RESUMO**

Este artigo pretende apresentar o estado da discussão sobre os entendimentos acadêmicos que foram feitos sobre educação rural, escola multigrada, o modelo da Nova Escola na América Latina, Espanha, México, EUA e alguns países europeus. Para atingir esse objetivo, duas perguntas acompanharam essa jornada I. Qual é a eficácia da reflexão acadêmica sobre o ensino primário rural? II Quais são as características da oferta educacional para a ruralidade? Essa revisão permitiu gerar algumas tendências onde convergem as reflexões dos diferentes países, o que possibilita pensar que a educação rural possui importantes pontos de encontro a serem considerados nas análises atuais, sem desconsiderar a relevância das particularidades que podem ser tomadas como seus próprios modos. da educação - neste caso - institucionalizada. As tendências a que nos referimos são: relações entre escola rural, desenvolvimento econômico e contextos; Reflexões sobre educação rural: o modelo da Nova Escola e a Escola Multigrades; As experiências do modelo da Nova Escola em Educação Rural; Formação de professores para contextos rurais; Os discursos e projetos de organizações internacionais e nacionais sobre educação rural - educação primária, e concluímos com algumas considerações, onde apresentamos possíveis linhas de pesquisa que contribuem para continuar pensando sobre os desafios e desafios que estão em jogo na educação proposta para os contextos rural.

**Palavras-chave:** Educação em contextos rurais. Escola multigrades. Modelo New School. Treinamento de professores.

**RURAL PRIMARY EDUCATION. OF POSITIONS AND PERSPECTIVES****ABSTRACT**

This paper is intended to present the state of the discussion about the academic understandings that have been made about rural education, multigrade school, the New School model in Latin America, Spain, Mexico, USA and some European countries. To achieve this purpose, there were two questions that accompanied this journey I. How effective is the academic reflection on rural primary education? II. What are the characteristics of the educational offer for rurality? This review allowed to generate some tendencies where the reflections of the different countries converge, which makes it possible to think that rural education has important meeting points to be considered in the current analyzes, without ignoring the relevance of the particularities that can be taken as their own modes. of education - in this case - institutionalized. The trends we refer to are: Relations between rural school, economic development and contexts; Reflections on rural education: the New School model and the Multigrade School; The experiences of the New School model in Rural Education; Teacher training for rural contexts; The speeches and projects of international and national organizations regarding rural education - primary education, and we conclude with some considerations where we present possible lines of inquiry that contribute to continue thinking about the challenges and challenges that are at stake in the proposed education for the contexts rural.

**Keywords:** Education in rural contexts. Multigrade school. New School model. Teacher training.

## LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL. DE POSICIONES Y PERSPECTIVAS

### RESUMEN

Este escrito tiene como propósito presentar el estado de la discusión sobre las comprensiones académicas que se han realizado sobre la educación rural, la escuela multigrado, el modelo Escuela Nueva en América Latina, España, México, EE.UU y algunos países europeos. Para lograr tal propósito, fueron dos las preguntas que acompañaron este recorrido I. ¿Cuán vigente es la reflexión académica por la educación primaria rural? II. ¿Cuáles son las características de la oferta educativa para ruralidad?. Esta revisión permitió generar algunas tendencias donde confluyen las reflexiones de los distintos países, lo que posibilita pensar que la educación rural tiene puntos de encuentro importantes para ser considerados en los análisis actuales, sin desconocer la pertinencia de las particularidades que pueden ser tomadas como modos propios de la educación - en este caso-institucionalizada. Las tendencias que referenciamos son: Relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos; Reflexiones a propósito de la educación rural: el modelo Escuela Nueva y la Escuela Multigrado; Las experiencias de modelo Escuela Nueva en la Educación Rural; La formación de maestros para los contextos rurales; Los discursos y proyectos de los organismos internacionales y nacionales frente a la educación rural – educación primaria, y finalizamos con algunas consideraciones donde presentamos posibles líneas de indagación que contribuyan a seguir pensando los retos y desafíos que están en juego en la educación propuesta para los contextos rurales.

**Palabras clave:** Educación en contextos rurales. Escuela multigrado. Modelo new school. Formación de maestros.

### Introdução

No âmbito do estudo de mestrado “Sentidos construídos sobre as imagens presentes nos Guias de Aprendizagem Pré-escolar do modelo New School e no PhD New School na Colômbia, uma análise da componente curricular”, apresentamos este trabalho onde exploramos algumas pesquisas, trabalhos de reflexão, relatórios de organizações nacionais e internacionais que foram desenvolvidas nos últimos anos e que buscaram avançar no entendimento da educação rural, da escola multisseriada, do modelo da Nova Escola na América Latina, Espanha, México, EUA e alguns Países europeus. Durante esse passeio, uma das perguntas que sintetiza o escopo desta revisão em relação ao objeto de estudo é: Qual é a eficácia da reflexão acadêmica para o ensino primário rural? Quais são as características da oferta educacional para a ruralidade?

O conjunto de produção acadêmica foi organizado em quatro seções. Os três primeiros correspondem a categorias construídas que podem ser consideradas tendências no contexto da produção sobre a educação em contextos rurais. O primeiro refere-se às relações entre escolas rurais, discursos de desenvolvimento e vínculos com a comunidade; o segundo descreve pesquisas realizadas sobre o modelo New School e o local dos professores para a

escola rural; e, finalmente, na terceira tendência, o discurso oficial é analisado em relação à questão da educação rural e do modelo da Nova Escola. No último ponto, algumas questões e horizontes de reflexão são expostos para análises posteriores.

### **Relações entre escola rural, desenvolvimento econômico e contextos.**

São diferentes estudos que se referem à necessária relação entre educação rural e desenvolvimento de territórios. No caso da Colômbia, Pérez e Farah (2002) apontam como, dada a precariedade dos contextos rurais, são propostas melhorias através da educação para que esses territórios sejam transformados e se adaptem aos parâmetros do paradigma produtivo. A educação básica rural nesses cenários têm focado sua atenção na incorporação da chamada modernização do sistema, propondo uma educação técnica para a melhoria da produção econômica, resultando na transformação das condições de vida. No entanto, essas posições afirmativas que associam a produtividade a repercussões favoráveis nas condições de vida sofrem alertas como o de Rivera (2015), que alerta que a racionalidade moderna foi incorporada nas áreas rurais sem o conhecimento das particularidades das comunidades, obscurecendo ou, assim, homogeneizar o mundo rural plural.

Dessa forma, coloca em tensão a educação técnica voltada para o território rural, Serrano (2007) analisa políticas públicas na Colômbia para educação rural, desde as propostas da administração de V. Barco (1986-1990) ao primeiro mandato de A. Uribe (2002-2006). Problemática como a lógica neoliberal justificou a necessidade de melhorar a qualidade da educação nas áreas rurais a partir da ideia de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o estudo mostra como, nos diferentes planos de desenvolvimento do período estudado na Colômbia, estava presente a preocupação com a educação rural, mas algumas experiências significativas (como o caso da implementação do modelo New School no eixo cafeeiro) não eles impactaram ou resolveram significativamente a questão da qualidade da educação primária em contextos rurais.

Assim, a chamada lógica neoliberal e globalizante tornou invisível a dinâmica rural e se estabeleceu sem diálogo, concebendo o rural tardio, ineficaz e ineficiente. No entanto, essas linhas de pesquisa não se limitam apenas à Colômbia. Expandindo o campo de estudos em nível internacional, de acordo com os resultados de reflexões sobre práticas educativas em salas multigraduadas no Uruguai durante 2009 e 2010, realizadas com professores de escolas rurais, Santos (2011) problematiza o fato de a escola rural ter atuado como urbanização

cultural, e não como uma instituição que valoriza e ressignifica a cultura rural. Além disso, os conteúdos e métodos de ensino propostos nesse modo de escolarizar são projetados a partir da lógica das escolas urbanas.

Por outro lado, Boix (2003) e Bustos (2011) em defesa da escola rural, mostram em seu estudo sobre escolas multigraduadas na Espanha o poder que a educação rural tem para a preservação da identidade cultural das comunidades. Eles argumentam que a escola rural é um dos poucos espaços ainda em vigor que tem o desafio de tornar visíveis as vozes silenciadas e as culturas ocultas, entendidas como formas de vida, visões de mundo ou visões que não estavam presentes ou invisíveis.

Nesta direção de trabalho, onde a cultura e as premissas são de grande importância, encontramos as obras de Gallardo e Sepúlveda (2011), Amiguiño (2011) e Mejía (2001). Esses autores posicionam a escola como um cenário necessário para a resistência cultural, graças a recuperação e conservação das tradições como parte do cotidiano da escola. A partir dessas posições, o trabalho é feito para que a escola entre em diálogo com a comunidade, aprofunde o conhecimento da história dos povos, costumes, conhecimentos e formas de interação e relacionamento. A escola, entendida como instituição, deve ser reinventada em contextos rurais, para que o diálogo com o conhecimento local e o vínculo com a comunidade se tornem visíveis na construção de um profundo relacionamento entre sujeitos da escola e outros atores sociais (Rivera, 2015).

No entanto, nem todas as perspectivas são de defesa da preservação das particularidades dos contextos rurais. A proposta de Lozano (2012) que buscava analisar e refletir sobre os processos de desenvolvimento rural e local atualmente aplicados na Colômbia para o ensino básico e secundário, conceitua a categoria de agricultor, de Rogers e Svenning, para quem o conceito inclui "produtores de agricultura de subsistência e habitantes rurais tradicionais que raramente são completamente auto-suficientes ... eles são agricultores que estão em grande parte (mas não necessariamente inteiramente) envolvidos na produção de subsistência" (1973, p. 30-31); A concepção de que o autor entra em diálogo com a tendência da nova ruralidade e o desenvolvimento do processo de globalização permitiu a abordagem rural e urbana à estruturação de ofertas educacionais relevantes, ou seja, com capacidade de oferecer respostas às necessidades da sociedade e de produzir conhecimento que contribua para a transformação da realidade e o progresso da população.

O mesmo trabalho (Lozano, 2012), ao conceber o rural não como território isolado, refere-se à calçada ou ao pequeno município, mas entendido como territorialidade específica

em relação a um território maior em que o município, o departamento, o região, país e até mundo, com os quais está em permanente interação (Lozano, 2012, p, 127), possibilita pensar na escola rural e incluir nas análises questões como a participação de atores sociais rurais em processos sociais, equidade de gênero e formulação de projetos de desenvolvimento.

De maneira geral, a revisão da literatura que trabalha para conhecer as relações entre escolas rurais, desenvolvimento econômico e contextos permite identificar diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento rural na Colômbia e na América Latina. Por exemplo, os estudos de Pérez e Farah (2002) enfatizam a necessidade de conceber o rural além do agrário, tornando visível a grande diversidade de atividades realizadas em setores rurais, como agricultura, indústria de pequeno e médio porte, comércio, serviços, pecuária, pesca, mineração, turismo e extração de recursos naturais. A partir dessa concepção de desenvolvimento rural que não é apenas na agricultura, propõe-se a construção de programas e projetos educacionais a partir da diversidade e do reconhecimento próprio em cada região.

Os autores mencionados apresentam uma breve visão geral das relações entre educação rural, desenvolvimento social e econômico dos territórios. Os trabalhos aqui mencionados expõem duas grandes tendências no desenvolvimento do rural, uma tendência relacionada à necessidade de transformar o rural de acordo com as necessidades do progresso econômico, em que posições e visões urbanas ganham privilégio na construção de projetos e propostas educacionais, que são problematizados por sua desarticulação com os contextos e pelo não reconhecimento de conhecimentos e experiências locais. A outra tendência, a partir da abordagem de novas ruralidades, concebe o rural a partir do reconhecimento de sua identidade, com práticas e conhecimentos que precisam necessariamente ser resgatados. A escola como cenário de formação política, cultural e econômica é fundamental para o reconhecimento da mesma em contextos rurais. Trata-se de posicionar contextos rurais a partir do reconhecimento de seus próprios em diálogo com as comunidades, de maneira a ajudar a resistir a estratégias de homogeneização que buscam abolir a linguagem, os costumes, o conhecimento, as relações e as visões de mundo das culturas indígenas rurais.

Por sua vez, o trabalho realizado por Santos (2017) no Uruguai, inclui um grande número de produção acadêmica, propondo o contraste entre o abandono de territórios rurais pela população e o aumento de estudos e pesquisas que visam o rural Como um importante objeto de estudo. Nesse quadro de reflexões, ele afirma que, no contexto uruguaio, a escola rural estava muito próxima da comunidade, famílias, meio ambiente e sociedade rural na década de 40, gerando conceitos, produtos e fundamentos que eram presente na estrutura

curricular até 2008. Além disso, o autor ressalta que “a escola era a única instituição pública, a única presença do Estado, localizada no marco dessa conformação social com tantos problemas e identificada na época com tantas realidades em todo o país” (Santos, 2017, p.6) e, considerando os avatares contemporâneos, o conceito de ruralidade deve ser abordado a partir de diversas abordagens, exigindo pluralidades de ruralidade. Este trabalho termina mostrando o estado da infância no contexto rural do Cone Sul, sua ligação com a educação institucionalizada e os desafios da formação de professores para essa população em tais cenários.

Por outro lado, no estado da Bahia, no Brasil, a discussão sobre educação no meio rural tem estado presente por pesquisadores como De Souza, Souza dos Santos e Teixeira de Pinho (2011) que problematizam o fato de que as áreas rurais continuam a ter baixos indicadores educacionais e que essas áreas foram excluídas das agendas políticas, sociais e educacionais devido aos processos históricos de urbanização e desenvolvimento industrial. Os autores apresentam como resultado da investigação a compreensão de como é produzida a articulação entre sujeitos, práticas pedagógicas e territórios locais. Para isso, estudam por meio de pesquisa qualitativa, com metodologia de histórias de vida, as representações dos professores em relação à sua relação “com o espaço (campo e escola), os sujeitos (professores e alunos) e o próprio fato da escola unitária” (De Souza, Souza dos Santos e Teixeira de Pinho, 2011, p.135). O trabalho termina afirmando a necessidade de continuar a pesquisa que indaga o cotidiano das salas de aula da unidade com base no conhecimento dos professores e, assim, impactar as políticas educacionais.

### **Reflexões sobre educação rural: o modelo Nova Escola e a Escola Multigraduada**

Encontramos em artigos de reflexão, opinião ou divulgação alusões que exaltam a importância da implementação de modelos para o ensino primário rural. É feita referência aqui ao modelo Escola Nova, Salas de Aula Plurigraduadas, Escolas Multigraduadas, Salas Unitárias, com o objetivo de contribuir para a melhoria das condições de vida da população rural, dadas as múltiplas referências que destacam seu impacto nas décadas de oitenta e noventa pelas taxas de cobertura. No caso do modelo Nova Escola, é comum encontrar referências ao modelo New School a partir de dados históricos sobre sua construção e implementação, bem como de avaliações realizadas por consultores internacionais que tornam

visível a importância do Oriente e seu poder de ser replicado em outros países e não apenas na Colômbia.

No entanto, a análise e conceitualização do modelo New School a partir da pesquisa e produção de conhecimento pelos acadêmicos parece não ser abundante, especialmente na última década. Existem poucas investigações, nas quais são apresentados entendimentos do que aconteceu com o modelo nas escolas rurais e como esse modelo foi pensado, apropriado ou ressignificado por professores e alunos no cotidiano escolar. Parece que o modelo se torna um pretexto e contexto para pensar seus componentes de maneira fragmentada e, acima de tudo, o componente curricular e seus materiais foram visíveis: Guias de Aprendizagem

Entre as pesquisas que questionam a educação rural, o trabalho dos professores e a implementação do modelo Nova Escola, é comum encontrar sinais de problemas na educação rural, como: desigualdade, baixa cobertura e baixa qualidade da educação. educação, o que é evidente em altos índices de repetição e abandono escolar (Schiefelbein, 1993, Corvalán, 2006, López, 2006). Da mesma forma, o alto número de estudantes em idade extra, condições adversas como afastamento, pobreza, conflito armado e anacronismo cultural são apontados como problemas presentes no trabalho dos professores e dos estudantes. Precisamente, é o trabalho de Suárez e Parra (2015), que com o objetivo de conhecer o modelo da Nova Escola, sob a abordagem hermenêutica e estudo de caso, implementando técnicas de entrevista em profundidade, observação não participante, revisão de documentos, cadernos de anotações de notas e diário de pesquisa, concentre a análise do modelo New School no estudo de seus quatro componentes: formação de professores, currículo, gestão administrativa e comunitária. Os resultados da pesquisa mostram alguns problemas da escola rural sob a metodologia da Nova Escola em cada um dos componentes. No caso da formação de professores, um dos problemas apontados pelos professores participantes da pesquisa é o pouco treinamento que receberam em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos da proposta, o que dificulta a compreensão do modelo pelo professor. , o uso adequado dos materiais organizados para o ensino e, em geral, a implementação do modelo. Por outro lado, em face do componente curricular, central à proposta da Nova Escola na Colômbia, os professores problematizam a relevância dos Guias de Aprendizagem, elaborados há mais de 20 anos. Para eles, as Diretrizes acabam sendo descontextualizadas (não conhecem o contexto ou as crianças) e incompletas, porque não dialogam com as diretrizes, normas e competências curriculares.

Os Guias de Aprendizagem, tendo um lugar importante no modelo da Nova Escola, passam a ser materiais curriculares que mobilizam a produção acadêmica nos últimos anos.

Henaó, Rivera e Correa (2014) analisam os Guias de Aprendizagem em Ciências Naturais, sob o paradigma interpretativo qualitativo. Para isso, aprofundam as Diretrizes a partir das afirmações e imagens presentes nelas em relação aos desafios da educação em ciências naturais. O trabalho problematiza o fato de as Diretrizes apresentarem uma visão da ciência, ensino e aprendizagem que não dialoga com os desenvolvimentos da pesquisa no campo da educação científica. Além disso, quando construídos por especialistas, eles são apresentados como um currículo prescrito para ser reproduzido pelos professores. O trabalho conclui afirmando a necessidade de revisar criticamente as Diretrizes a partir do diálogo com os professores e de um entendimento crítico dos materiais auto-instrucionais do programa Nova Escola por professores e pesquisadores.

Também é reconhecido um grupo de pesquisadores que concentrou seu trabalho no desenvolvimento de novos materiais curriculares com base na estrutura dos modelos de Guias de Aprendizagem da Nova Escola. Encontramos o trabalho de Herrera (2015), que projetou, implementou e avaliou os guias do laboratório de química usando extratos de plantas retirados de plantas da região, como uma estratégia para o ensino de conceitos de ácido-base em alunos da décima série. O autor dessas Diretrizes considera que a Pedagogia Ativa, que apóia o design de materiais de uso escolar do modelo New School, favorece que os alunos adquiram a capacidade de autogerenciar seu próprio conhecimento por meio de autonomia didática, trabalho independente e trabalho em grupo que habilita esse recurso. Herrera (2015) tomou como componentes de referência os guias da Nova Escola como as “Experiências; Fundação científica; Experimentação; Aplicação e complementação; que apresentam um formato dinâmico que motiva sua criatividade e desperta seu espírito investigativo e exploratório, levando a novas descobertas”(p.30)

Na mesma linha, Moreno (2014) propôs Guias Interativos como estratégia para o ensino da nomenclatura química inorgânica no décimo ano. Para atingir esse objetivo, o professor retoma a estrutura dos Guias das Novas Escolas, mas, neste caso, destaca o relatório de pesquisa, distanciou-se da implementação das atividades interativas que são reconhecidas como componente constitutivo do material e, em vez disso, valeu a pena. dos mesmos momentos propostos por Herrera (2015) - Experiências, Fundação Científica, Experimentação, Aplicação e complementação - para o desenho do novo recurso. Este trabalho gerou uma série de quatro materiais curriculares em formato digital com o princípio de implementação que os alunos tiveram acesso a ele dentro e fora da sala de aula por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O relatório conclui mencionando que



“o uso das TIC facilita o processo de ensino-aprendizagem da nomenclatura química inorgânica e torna os alunos menos indiferentes nas aulas de química, uma vez que os ambientes virtuais geram outras expectativas” (Herrera, 2015 , p.74).

Assim como Moreno (2014), descobrimos que González (2013) pretende que seu estudo melhore o processo de ensino de geometria na oitava série. O pesquisador realiza a construção e aplicação de um Módulo Educacional Computadorizado (MEC), baseado no modelo pedagógico da Nova Escola. O aspecto particular desse caso é que o autor parte do orçamento em que sustenta que, quando os módulos ou os Guias de Aprendizagem não respondem às necessidades da escola e não garantem a conquista das realizações, é necessário fazer adaptações ou pensar na criação de novos Guias. , vendo no MEC uma possibilidade de inovação educacional que responde às complexidades da geometria da aprendizagem. Além disso, ele postula que a estrutura do modelo dos Guias da Nova Escola é poderosa, pois “[...] é um modelo que permite o ensino ativo e o aprendizado construtivista por meio de atividades ordenadas e orientadas, interação com o contexto e promove o trabalho em equipe com funções atribuídas ”(González, 2013, p.18-19), destaca que permitem que o trabalho seja mais organizado e que os objetivos acadêmicos propostos sejam alcançados de maneira mais eficaz e eficiente. O autor vê a digitalização das Diretrizes como uma adaptação necessária para alcançar maior aprendizado nos alunos com os quais ele desenvolveu sua pesquisa.

Nesses dois estudos (por exemplo, Moreno, 2014; González, 2013), encontramos pontos de encontro e desacordo. Destacamos o fato de retomar a estrutura em que são apresentados os conteúdos do modelo Guias da Nova Escola e as formas de fazer adaptações ao recurso digital, reconhecendo que esse desenho proposto para a educação rural oferece aos pesquisadores elementos para pensar sobre o conteúdo que os professores desejam ensinar nas áreas de geometria e química nas séries 8 e 10 do ensino médio para as quais a New School está pendente dos Guias de Aprendizagem projetados. No entanto, eles diferem na maneira como avaliam a implementação desses guias digitais.

O trabalho de González (2013) encerra o processo, realizando uma avaliação que visa identificar até que ponto os objetivos estabelecidos no início do trabalho foram alcançados e, Moreno (2014), por sua vez, realiza um fechamento de avaliação por meio de um Pós-teste para cada unidade que compõe o guia, tentando investigar quais das dificuldades encontradas na avaliação diagnóstica foram superadas com a aplicação do Guia.

Nesta mesma linha de desenvolvimento de materiais, reconhecemos o trabalho de Córdoba (2013). O que caracteriza esta pesquisa é que o autor aborda em particular o ensino

de física na 5ª série com o desenho de mediações curriculares. A pesquisa e desenvolvimento do novo material procura responder em seu projeto às competências dos Padrões Básicos de Ciências Naturais do Ministério da Educação Nacional (MEN) organizadas para o ensino fundamental. Para atingir esse objetivo, considerou-se que a primeira atividade em que a pesquisa deveria se concentrar era “Leia, entenda e organize a estrutura dos guias de metodologia da New School para a quinta série para facilitar a organização do guia de física” (Córdoba, 2013, p. 24).

Em outra linha de pesquisa, é possível destacar que as análises de materiais de uso escolar no modelo New School também investigaram o conteúdo das Diretrizes, apresentando as implicações na implementação das diretrizes que esses recursos oferecem. É o caso da proposta de Zapata e Mayo (2014), pesquisadores que estudaram aquelas situações guiadas pelas instruções sugeridas pelos Guias Modelo de Aprendizagem e que promovem interações sociais nos alunos dos Centros de Educação Rural (CER) do município de Marinilla, Antioquia. Os métodos de geração das informações foram entrevistas com os professores sobre a percepção das atividades propostas pelos materiais e observações do cenário em que as interações ocorreram. Os achados desta pesquisa destacam as mudanças geradas durante as atividades em que as crianças implementam o material em relação à maneira de interagir socialmente. Eles também mostram que são identificadas inconsistências entre o que é sugerido por Escuela Nueva a partir das atividades oferecidas nas Diretrizes e seu impacto nos centros educacionais rurais, em relação ao trabalho cooperativo e à interação social.

A pesquisa referenciada torna possível considerar que os Guias de Aprendizagem do Estudante da Nova Escola são valorizados favoravelmente no design e na forma de apresentar o conteúdo, no entanto, essa visão é posta em tensão ao estudar o conteúdo e a dinâmica social que são gerados a partir das orientações desses materiais. Desse fato, podemos inferir que continua sendo um desafio para quem propõe e implementa / implementa materiais de uso escolar para um determinado tipo de educação, revisa e avalia o que está disponível para ensinar algo que é transmitido. Esse desafio é ainda mais urgente para aqueles que consideram o trabalho em contextos rurais, onde o modelo da Nova Escola e o compromisso com a aprendizagem auto-instrucional fundam a prática educacional há mais de quatro décadas na maior parte da Colômbia, o que sugere que, devido ao seu escopo, ele deve ser constantemente revisado e ajustado.

Em linha com o exposto, Ramón (2009) preocupa-se em tornar visíveis, através de pesquisas históricas, as experiências significativas em relação à educação rural na Colômbia.

Para isso, o autor enfatiza a necessidade de analisar as concepções curriculares propostas nos modelos propostos para o ensino fundamental e médio entre 1960-2004, a fim de propor novos sentidos à escola rural da Colômbia. Nesse cenário, Ramón (2009) propõe assumir o currículo da educação rural na Colômbia a partir de um currículo crítico que visa reconhecer as possibilidades de desenvolvimento local, em que a comunidade participa da tomada de decisões sobre a propósitos e propósitos educacionais e reconhecer a pluralidade e a multiculturalidade dos contextos rurais. Da mesma forma, o trabalho enfatiza a necessidade de pensar nos modelos de escolas rurais ou propostas educacionais que não atendam apenas à cobertura em contextos rurais; no entanto, a análise das concepções curriculares em cada uma das experiências de educação rural na Colômbia, questão central da pesquisa.

### **As experiências do modelo Nova Escola de Educação Rural**

Outra linha de análise que focaliza suas elaborações na compreensão da dinâmica da escola rural e do local dos professores, aqui estão os trabalhos sob uma perspectiva etnográfica e narrativa (Parra, 1996, 2014 e Naranjo (2013), em que analisam o cotidiano de algumas escolas rurais da Colômbia, descrevendo suas formas de organização, o trabalho pedagógico realizado e a relação entre professores e alunos. Este trabalho, pela voz de professores e professores, reconstrói experiências que dar sentido e significado à ocorrência do novo modelo escolar em diferentes contextos rurais.

A pesquisa de Parra, publicada em 1996, teve como objetivo conhecer o cotidiano de 10 escolas rurais da Colômbia, em diferentes regiões do país, por meio de observações e entrevistas. Este trabalho permitiu compreender o modelo da Nova Escola em relação à sua dinâmica e não apenas a partir dos dados de cobertura. Nesse sentido, o local dos Guias de Aprendizagem é problematizado nas análises, que, quando construídas fora da escola por especialistas, geram deslocamentos do conhecimento do professor sobre a criança e propõem o alcance de objetivos que pouco reconhecem as condições de vida. da população.

Algumas das conclusões do trabalho apontam para a exposição de que os professores consideram a necessidade de continuar aprofundando a análise do modelo que o considera uma alternativa única para a educação rural na Colômbia, porque, além de unificar e homogeneizar a escola rural primária, desfoca o local do professor na construção de materiais didáticos e na seleção de conhecimentos a serem ensinados.

Da mesma forma, em sintonia com o interesse de conhecer o cotidiano da escola rural, temos o trabalho de Herrera e Buitrago (2015), que com o objetivo de mostrar as fragilidades e pontos fortes da área rural em relação à urbana, a partir das apreciações da professores, realizar um questionário aplicado a uma amostra de 434 professores e professores. Esta pesquisa foi realizada nos centros educacionais das áreas rurais e urbanas do departamento de Boyacá, Colômbia, indicando alguns pontos fortes e fracos da área rural em relação à urbana, com base em alguns aspectos relacionados ao contexto escolar e educacional. Os professores participantes do estudo reconhecem positivamente a relevância e o diálogo que o modelo pedagógico de suas instituições estabelece com o contexto em que a escola está localizada. Além disso, valorizam metodologias, processos avaliativos e a relação entre professores e alunos em alto grau, destacando o último fator no setor rural, fator que gera diferenças estatisticamente significativas em relação ao contexto urbano. Da mesma forma, a pesquisa apresenta como a avaliação pelos professores da escola multisseriada em outros contextos além da Colômbia se deve ao fato de que essa metodologia fortalece as relações sociais e aumenta a tolerância; Eles argumentam que isso se deve à existência de grupos de alunos formados por idades heterogêneas, onde o requisito é focado nas habilidades e não na relação idade-curso, o que favorece a coexistência e a qualidade das relações interpessoais entre os alunos. professores e alunos (Bustos, 2010).

Por outro lado, Urrea (2015) realiza um estudo no qual eles devolvem os manuais escolares distribuídos para professores e alunos que circularam na Colômbia a partir de 1987 com o modelo Escuela Nueva. O autor analisa as representações da ruralidade com base nos postulados de R. Chartier (1991), um acadêmico que os entende como “matrizes de práticas a partir das quais os sujeitos dão sentido ao mundo, mas não passiva e receptivamente, mas através de de lutas. ” Analisando a perspectiva da História Cultural, o pesquisador propôs que os modos como foi desenvolvido no Programa Nova Escola o configuraram como uma pedagogia ruralizadora, apresentando o contexto rural “como um cenário harmonioso, livre de contradições e conflitos, tradicional, o próprio espaço do camponês, para silenciar um rural percebido como elemento potencial de subversão ”(Urrea, 2015, p.10), conceito que possibilitou pensar e propor o modelo da Nova Escola como espaço para capacitar sujeitos dispostos a trabalhar o rural sem questionar os problemas sociais existentes, através do que o autor denomina como metodologia pragmática e currículo que se adapta ao campo em termos acadêmicos, de conteúdos e finalidades.

Nesse sentido, o trabalho de Martín y García (2014) chama a atenção para o fato de o modelo Escuela Nueva como um projeto para melhorar a cobertura nas áreas rurais da Colômbia pressupõe a compreensão da escola sob uma perspectiva homogênea e uma concepção curricular focados em conteúdo justificado da qualificação do ensino fundamental e não do conhecimento das comunidades e realidades culturais, Martín e García (2014) apontam que “a concepção curricular oficial, por meio de uma escolaridade levantada e projetada para contextos nacionais modernos de homogeneidade cultural e social, está totalmente desatualizado com a realidade étnica e cultural local do país” p. 229

Assim, conhecer o modelo da Nova Escola como uma proposta fundamental na educação colombiana tem sido uma questão que não só foi estudada por pesquisas qualitativas como as mencionadas acima, mas também a partir do paradigma quantitativo (por exemplo, McEwan e Benveniste, 2001). McEwan 1998, McGinn, 1996, Psacharopoulos et al. 1993, Schiefelbien, 1993, Shuh Moore A, Florez e Grajeda Eva. 2010). Em algumas avaliações, é comum encontrar uma avaliação favorável do modelo, pois constitui um caminho para a melhoria do ensino fundamental com pouco investimento econômico, bem como a relevância dos materiais curriculares propostos como parte essencial do modelo. Por exemplo, em 1987, Psacharopoulos, com os dados coletados pelo Instituto Superior de Educação Rural, conclui que os alunos da terceira série de escolas rurais do modelo New School obtiveram melhores resultados em espanhol e matemática em geral, e Os alunos da quinta série obtiveram melhores resultados em espanhol em comparação aos estudantes nas áreas rurais, usando as chamadas metodologias tradicionais. Da mesma forma, destaca-se que os alunos da terceira e quinta séries das novas escolas rurais obtiveram melhores resultados em valores cívicos e auto-estima.

Por outro lado, McEwan (1998), utilizando uma amostra diferente em 1992, reitera o sucesso em obter melhores resultados pelos alunos da Escuela Nueva da terceira série em espanhol. Assim, algumas melhorias no desempenho dos alunos foram atribuídas ao modelo graças a seus fundamentos e ao uso dos Guias de Auto-Aprendizagem que constituem os manuais escolares que, segundo Schiefelbien (1993), têm maior impacto na excelência acadêmica quando Eles são implementados nas classes.

No entanto, outros estudos realizados após a chamada expansão do modelo na Colômbia (1987-1994) fizeram variações visíveis nos componentes da Escuela Nueva entre as escolas rurais selecionadas (McEwan, 1999; McGinn, 1996). Os autores apontam inconsistências entre as propostas e indicações do modelo e sua implementação. Uma dessas

inconsistências corresponde ao componente de formação de professores, que, devido à rapidez na implementação do modelo, encurtou os dias dedicados às oficinas de treinamento e não possuía escolas de demonstração ou escolas de demonstração suficientes para os professores visitarem. eixo de sua formação (McGinn, 1996).

Outra questão importante destacada por McGinn (1996) diz respeito à característica de flexibilidade do modelo New School, evidenciada nas adaptações que os professores poderiam fazer nos Guias de Autoaprendizagem. O estudo destaca que essa flexibilidade foi encontrada "estática" durante o processo de expansão (McGinn, 1996). Dados de McEwan (1992) - três anos após a extensão - mostraram que apenas 33% a 45% das aulas nas Novas Escolas usavam os Guias de Autoaprendizagem, e apenas dois terços das escolas possuíam uma biblioteca escolar.

Com relação aos pontos fortes e fracos do modelo escolar, não mais de uma abordagem quantitativa, outros autores viram a necessidade de expandir os estudos nesse campo. Nesse sentido, temos o trabalho de Kline (2002), que aborda as peculiaridades da New School na Colômbia e do modelo de unidade escolar na Guatemala para reiterar a importância do modelo da New School para sua capacidade de transformar e influenciar as desigualdades entre Escolas urbanas e rurais. Também especifica como a construção dos Guias de Autoaprendizagem e no diálogo com a comunidade que é proposta em seus componentes é uma força que merece mais reprodução. Por sua vez, o autor faz as diferentes avaliações feitas para a implementação do modelo New School, como as questões que devem continuar sujeitas a análise e pesquisa, como: formação de professores, uso dos Guias de Auto-Aprendizagem, financiamento de a implementação e flexibilidade do modelo. Da mesma forma, este estudo mostra em sua análise como a reforma educacional da Guatemala se baseou no modelo colombiano da Nova Escola, uma vez que se constituiu como "uma demonstração das possibilidades de transferência do modelo da Nova Escola para diferentes contextos" (Kline, 2002, 170).

Além disso, Aguerro & Denis Vaillant 2015 e Colbert 2015 enfatizam apontar o modelo Escuela Nueva como uma das principais experiências inovadoras da América Latina, para isso apresentam alguns fatos históricos sobre o surgimento do modelo e referências a estudos dos anos 90 principalmente como elementos chaves para considerar o modelo New School como a referência mais relevante para contextos rurais.

Nesse mesmo sentido, é importante mencionar o trabalho de Juárez (2013), que, com o objetivo de conhecer experiências educacionais desenvolvidas em outras nações além

do México (país de residência do autor) que melhoraram os resultados em testes padronizados em contextos rurais, analisa o práticas educacionais em escolas primárias multigrades em Cuba, Colômbia e Finlândia, a fim de propor rotas de trabalho para a melhoria da educação rural no México. Com base em fontes documentais de informação e no trabalho de campo realizado em diferentes escolas rurais nos países mencionados, Juárez destaca os principais elementos das experiências escolares multigrades. Por exemplo, no caso do novo modelo de escola na Colômbia, indica que o uso dos Guias de Autoaprendizagem é constituído pelos materiais de trabalho que, por excelência, possibilitam o trabalho multigrade e os laços familiares, graças à inclusão nos guias. de atividades que ocorrem em casas com a participação dos pais. No entanto, a ausência desses materiais para uso escolar dos alunos da primeira série do ensino fundamental é apontada como uma grande fraqueza, pois constitui um vácuo que afeta o ensino da alfabetização, o que, segundo Juarez observou. Executa usando o método silábico-fonético tradicional, um método que não corresponde aos fundamentos teóricos do modelo New School.

Da mesma forma, diante do componente de formação de professores, destaca-se o processo realizado com os professores, que são treinados em oficinas por meio da experiência do modelo New School. Para Juarez, algumas das contribuições desse modelo para o caso mexicano são a função social que, através do componente de articulação comunitária, atinge essa forma de escolarização. Da mesma forma, seria necessário retomar o fornecimento de alimentos para os alunos do ensino fundamental para melhorar as condições das escolas multigrades no México. No entanto, é importante notar que a assistência alimentar que Juarez aponta não é um elemento exclusivo do modelo da Nova Escola na Colômbia; pelo contrário, o fornecimento de comida nas escolas está enquadrado nas políticas para melhorar as condições das crianças. Eles não se limitam às escolas rurais de acordo com o modelo referenciado.

Por fim, Juarez apresenta que o sucesso que Escuela Nueva teve nas regiões cafeeiras colombianas se deve ao compromisso e participação de organizações produtivas e sociais, que contribuíram no apoio às escolas nos aspectos econômico, organizacional, recursos materiais e apoio social. . Mas, por outro lado, as regiões colombianas também são identificadas com organizações sociais e produtivas menos consolidadas, gerando menos sucesso do modelo; portanto, a forma de escolaridade que predomina nesses territórios rurais é a pós-graduação.

Por outro lado, no estado da Bahia, no Brasil, a discussão sobre educação em áreas rurais tem estado presente por pesquisadores como Souza De Souza, Souza dos Santos e Teixeira de Pinho (2011) que problematizam a Isso significa que as áreas rurais continuam a ter baixos indicadores educacionais e que essas áreas foram excluídas das agendas políticas, sociais e educacionais devido aos processos históricos de urbanização e desenvolvimento industrial. Os autores apresentam como resultado da investigação a compreensão de como ocorre a articulação entre sujeitos, práticas pedagógicas e territórios locais. Para isso, estudam por meio de pesquisa qualitativa, com metodologia de histórias de vida, as representações dos professores em relação à sua relação “com o espaço (campo e escola), os sujeitos (professores e alunos) e o próprio fato da escola unitário ”(De Souza, et al 2011). O trabalho termina afirmando a necessidade de continuar a pesquisa que indaga o cotidiano das salas de aula da unidade com base no conhecimento dos professores e, assim, impactar as políticas educacionais.

Da mesma forma, encontramos diferentes autores (Ezpeleta 1997, Terigi 2008, Vidal & Souza dos Santos 2012, Teixeira de Pinho & De Souza 2012, Brumat & Baca 2015) que focam suas análises no conhecimento da dinâmica das escolas rurais multigradais da vida cotidiana, Conhecer as práticas pedagógicas e as vozes dos professores. Na pesquisa qualitativa de (Terigi, 2008) são reconstruídas as condições locais em que se desenvolve uma sala de aula com várias salas de aula, reconstruindo assim a lógica nas ações dos professores, as diferentes formas de ser uma escola rural multigrada e o conhecimento produzido pelos professores desde então. suas ações e reflexões em uma organização multi-organizacional, a esse respeito afirma que “o ensino em uma escola rural com várias seções coloca os professores na frente de um modelo organizacional para o qual o conhecimento estruturado sob o pressuposto de escolaridade graduada e baseada na idade não oferece respostas suficientes ”... (Terigi, 2008, p.147).

Nesse sentido, a pesquisa de Vidal & Souza dos Santos (2012) aborda a questão de como os professores organizam os tempos pedagógicos e o espaço de sala de aula multigrada, nas palavras dos professores, a organização do tempo escolar é um grande desafio para a diversidade, não apenas de idades com as quais a sala de aula tem, mas pelo fato de ter uma concepção de sala de aula a partir da lógica graduada. Da mesma forma, o estudo enfatiza mostrando como é problemático não ter uma formação de professores para multigrades que transcenda questões administrativas e se concentre no trabalho pedagógico.



### Formação de professores para os contextos rurais

A questão sobre os processos de formação de professores rurais ou para contextos rurais tem estado presente em diferentes estudos, como o trabalho de Triana (2012), que de forma descritiva e histórica apresenta a política e a prática relacionadas a treinamento, treinamento e aperfeiçoamento de professores rurais na Colômbia no período de 1946 a 1994. O estudo da abordagem histórico-hermenêutica teve como suporte metodológico diferentes fontes documentais (planos, programas, leis e decretos, artigos de periódicos, entre outros), além da análise propôs quatro tópicos fundamentais: professores rurais durante a segunda hegemonia conservadora, reformas e estruturas das escolas normais na segunda metade do século XX, treinamento e aperfeiçoamento de professores e cursos de crédito e microcentros rurais. Os resultados desta pesquisa concluem que o treinamento, treinamento e aprimoramento de Os professores rurais colombianos foram submetidos a transformações estruturadas e processos de modernização ao longo dos anos de 1946 a 1994.

Da mesma forma, nessa perspectiva de estudos sobre a formação de professores, é possível localizar a abordagem de Zamora (2005), um autor que explora as práticas de ensino de 400 professores de pré-escola e ensino fundamental a partir de entrevistas e grupos de discussão em 100 municípios da Colômbia, destacando a necessidade de conhecer os processos de formação de professores para contextos rurais. Em seu trabalho, ele se pergunta se o exercício de ensino na educação rural tem algumas especificidades e como foram esses processos de treinamento. Os resultados mostraram que, de fato, na Colômbia, o exercício do ensino em contextos rurais possui ações particulares: algumas de natureza pessoal dos professores e outras de natureza profissional, as quais, sugere Zamora (2005), exigem ampla discussão e trabalho em instituições de formação de professores do país. Nesse sentido, algumas das características do exercício de ensino nas áreas rurais são: o lugar da comunidade no trabalho do professor, a escola mono-ensino ou multi-série, a criatividade e a recursão em resposta à precariedade das condições materiais e ao desafio do baixo desempenho escolar: estranheza dos alunos. Assim, para os professores participantes da pesquisa, o trabalho docente em áreas rurais está necessariamente envolvido com a comunidade, onde o professor se torna o sujeito que possibilita o diálogo e o reconhecimento das necessidades do contexto, o que torna o A escola transforma o cotidiano da comunidade.

Por outro lado, descobrimos que outro estudo que investigou a formação de professores para contextos rurais é o realizado pela Organização dos Estados Ibero-

Americanos (OEI), responsável pelo desenvolvimento de uma caracterização de programas e experiências na Colômbia voltados para a formação, ou qualificação de professores para o trabalho em contextos rurais. Tentou-se conhecer em detalhes o lugar que o rural ocupa nos currículos das instituições de formação de professores, identificando as experiências através de um questionário dirigido às Escolas Normais da Colômbia e a revisão dos documentos produzidos por essas instituições de formação, dos professores que haviam participado do MEN no Projeto de Educação Rural - PER- até 2008 e, no caso das experiências das Universidades, foram identificadas instituições de trajetória reconhecida na formação de educadores para o rural. Nos dois casos, o projeto realizou reuniões de socialização e validação dos resultados com as instituições de formação, mostrando que, em termos gerais, para instituições de formação de professores na Colômbia (faculdades de educação e escolas normais), o rural, como cenário O ensino do trabalho pedagógico é desconhecido, invisível e involuntário nas propostas de formação de professores. A esse respeito, eles mencionam (González, 2012)

[...] educadores colombianos, com raras exceções, não foram e não estão sendo preparados para o desempenho total em áreas rurais, apesar de um em cada quatro professores e professores colombianos trabalhar atualmente em escolas localizadas nessas áreas, isso, em números, representa pouco mais de cem mil hoje (p. 15)

Por seu lado, nesta forma de estudos sobre professores na educação rural, as contribuições de Marland (2004) são importantes porque reiteram repetidamente a necessidade de melhorar a capacitação dos professores para a prática educacional, em escolas multigrades. Portanto, o autor propõe um programa de formação de professores que enfoque as fragilidades que, segundo seu estudo em salas de aula multigrades, os professores apresentam. Este programa propõe a partir do reconhecimento e desenvolvimento da autonomia dos alunos na vida escolar pelos professores, além de treinamento no uso de recursos didáticos para o ensino multisseriado e na avaliação da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, Escobar e Broitman (2016) apontam em sua pesquisa qualitativa que pretendiam entender e analisar o ensino da matemática em salas de aula plurigradas na Argentina que, nos processos iniciais de formação de professores, não existem elementos claros para a multigradagem. Pelo contrário, eles foram treinados no trabalho das escolas de pós-graduação, o que implica responder ao ensino apelando ao conhecimento construído a partir da lição de casa ou entre colegas. Além disso, os autores afirmam que, de acordo com

entrevistas com professores de institutos de formação de professores, as questões da ruralidade foram gradualmente incluídas, graças ao entendimento que alcançaram dos poderes do trabalho multigraduado no nível pedagógico e didático

Nesse sentido, repete-se a problematização de vários estudos (Rosas 2003, Ezpeleta e Weiss 2000, Vidal & Souza dos Santos 2012, Castedo e Siede 2012) diante da inexistência na formação inicial e contínua de elementos pedagógicos e didáticos relacionados à A multigrade, conseqüentemente, como aponta Juárez 2017, uma das causas dos problemas nas salas de aula multigrade, tem a ver com as deficiências na formação inicial e contínua da multigrade. Neste estudo qualitativo, realizado na Guatemala e no México, sobre percepções sobre o trabalho multigrades, ele destaca que, para os professores, uma das grandes vantagens do trabalho multigrades é a autonomia e a liberdade com que eles podem trabalhar em salas de aula multigrades, o que torna que o ensino com grupos heterogêneos seja fortalecido e as relações com os contextos sejam tecidas.

Em termos gerais, a pesquisa mostra as tensões que os professores enfrentam, como: trabalhar simultaneamente com crianças de diferentes idades, ter diferentes níveis de desenvolvimento nos espaços e a precariedade com que as salas de aula multigrades se reúnem. Os desafios acima são acentuados pelo isolamento e solidão com que a maioria dos professores rurais multigrades realiza o trabalho. No entanto, o que atrai muita atenção para essas investigações é o poder pedagógico e didático das multigrades, uma questão que, se considerada nos diferentes sistemas de formação de professores, aumentaria a produção de conhecimento educacional, reconhecendo as escolas rurais multigrades e, portanto, seus professores como sujeitos que constroem conhecimento didático multigrade.

### **Os discursos e projetos de organizações internacionais e nacionais sobre educação rural - educação primária**

Relatórios de organizações internacionais e nacionais mostram que as diferenças entre escolas rurais e urbanas estão associadas a níveis de precariedade, baixos recursos, falta e baixa capacitação de professores, o que leva a justificar a necessidade de melhorar a escola rural para que os resultados da escola urbana e a contribuição para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento são comparados. O Projeto de Educação da População Rural PER, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

Cultura (UNESCO) em 2006, apresentou, através de um estudo sobre o estado da educação rural em sete países da América Latina Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai e Peru, questões problemáticas e comuns na educação rural entre diferentes países, como: cobertura, qualidade educacional e ausência de políticas públicas claras para a educação da população rural. Este relatório enfatiza que nos setores rurais da América Latina a maior quantidade de pobreza e os mais baixos níveis educacionais continuam concentrados. Nessa perspectiva, o mundo rural latino-americano é concebido como um setor subdesenvolvido que exige apostas educacionais para melhorar as condições de vida da população e, assim, melhorar o desenvolvimento econômico.

É nesse sentido que a FAO e a UNESCO questionam que, na formação de professores para contextos rurais em diferentes países, programas que permitam conhecimento e preparação no trabalho com a população rural em escolas multigrades não se destinam. Eles especificam que, exceto para o componente de formação de professores do novo modelo de escola na Colômbia, não há processos de treinamento em que a reflexão sobre as metodologias para escolas multigrades é objeto de reflexão. Além disso, mostram como os sete países estudados apresentaram indicadores de cobertura e de aprendizado na área rural abaixo das médias obtidas na área urbana, argumentando a desigualdade em diferentes aspectos, falta de recursos físicos e doação, má formação de professores, , homogeneidade nas políticas curriculares e propostas para as áreas urbanas e rurais que não incluem a cultura rural e maiores taxas de pobreza. A partir desses resultados, a FAO e a UNESCO levantam a necessidade de proporcionar melhores condições às escolas rurais multigrades e elaborar propostas curriculares que se adaptem às condições dos contextos, para isso reiteram a necessidade de políticas educacionais para contextos rurais

Também encontramos o estudo realizado pela FAO em conjunto com a UNESCO (2004) chamado Educação para o desenvolvimento rural: em direção a novas respostas políticas, que agrupam categorias de reflexões de análises demográficas, econômicas, sociológicas ou ambientais que acompanham o curso de estudos sobre educação rural, principalmente em países considerados em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Para este trabalho, a educação é concebida como o caminho para a luta contra a pobreza rural e o desenvolvimento rural, no entanto, mostra o estado de abandono em que os contextos rurais são encontrados nesses países, bem como os problemas enfrentados em seu currículo. . Essas instituições mostram como, nos territórios pesquisados, existe um currículo único, definido e construído pelo Estado no nível central, geralmente proposto para e a partir de contextos

urbanos, resultando em uma proposta descontextualizada para contextos rurais, espalhando elementos que eles enfatizam e entram em conflito com os costumes e elementos culturais do território. Nesse sentido, o "viés urbano" complica o trabalho dos professores nas áreas rurais e "dificulta o aprendizado das crianças nessas áreas, que vêm pouca relevância de algumas disciplinas em relação à sua própria experiência e vida em sua comunidade "(FAO e UNESCO, 2004, p. 94).

No entanto, os estudos destacam que, no caso da Colômbia, a experiência do modelo New School propõe uma espécie de equilíbrio no currículo da educação básica e nas condições do território. Esse equilíbrio é proposto a partir de um currículo único, com possibilidades de adaptação, levando em consideração as condições locais das escolas rurais. Outro elemento destacado no modelo colombiano são os Guias de Autoaprendizagem distribuídos em todas as escolas rurais multigrades que preenchem o vazio do uso de livros didáticos que, nas palavras de Atchoarena, constituem um critério de qualidade da educação e que Ele esteve ausente em escolas rurais.

Por sua vez, McEwan (2008) realizou uma análise de três reformas realizadas na América Latina para a educação rural: a Nova Escola da Colômbia, a Nova Escola Unitária da Guatemala e o Programa de Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação Rural (MECE) do Chile. Nesta análise, o autor concentra sua atenção na avaliação de se as reformas que foram realizadas tiveram impacto na melhoria dos resultados dos alunos em testes internacionais. A esse respeito, ele conclui apontando que, embora os resultados das avaliações tenham melhorado para estudantes rurais, os estudantes urbanos obtêm pontuações mais altas nos testes nacionais e internacionais. Isso não prejudica, de acordo com McEwan, a conquista que a reforma significou para os estudantes de cada um desses países, embora seja necessário fazer uma avaliação crítica com profundidade suficiente sobre esse assunto. Em relação a esses programas, um dos destaques e que ainda não foi suficientemente valorizado em outros países é o da participação da comunidade nas escolas rurais nas quais esses modelos foram implementados como facilitadores do desempenho escolar e da melhoria da qualidade educacional. (McEwan e Trowbridge, 2007; Urquiola e Calderón, 2006). O estudo conclui que, embora as reformas tenham sido implementadas de maneira diferente, elas compartilham várias características relacionadas às recomendações internacionais de organizações e programas como a Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL) (2003), UNESCO (2004) e Banco Mundial (2005). Nesse sentido, eles podem ser listados como recomendações I. A necessidade de melhorar a formação de

professores para realizar um ensino de melhor qualidade em escolas multigrades; II Prosseguir nos países onde o uso de material didático e livros didáticos é implementado e nos demais constroem os materiais para que eles se adaptem à escola multigrade; e III. Possibilitar o trabalho cooperativo entre professores de diferentes escolas multigrades, para que o processo de interação profissional do grupo de ensino seja com o apoio e apoio de professores com experiência na escola multigrade.

Da mesma forma, diante dos discursos e projetos de organizações internacionais e nacionais sobre educação rural - a educação primária é o estudo realizado pelo London Evaluation Institute. Esta pesquisa, iniciada em 1998 em países como Peru, Vietnã e Sri Lanka, e estendida em 2002 a outras como Grécia, Colômbia, Finlândia, Espanha, Gana, Nepal e Reino Unido, foi reconhecida como um dos estudos mais aprofundados sobre o assunto. Multigradação e escola rural dos últimos anos. O programa de pesquisa foi chamado de “Aprendizado e ensino em ambientes multigrades” e começou com a intenção de conscientizar os profissionais políticos, universitários e educacionais sobre os problemas, oportunidades e necessidades colocadas pelo Aprendizagem e ensino multigrades.

No caso específico da Colômbia, a participação da Fundação e Desenvolvimento Federal em 2016 analisam os desafios que o país enfrenta para o pós-conflito e também diminuem a diferença entre os contextos urbano e rural. Para isso, Martínez, Pertuz e Ramírez (2016) apontam que, para desenvolver o campo e reduzir seus níveis de pobreza, é crucial melhorar a cobertura educacional e a qualidade e relevância da educação que as crianças e jovens rurais recebem. Nesse sentido, é importante destacar que, no Plano Nacional de Desenvolvimento (2015), a educação considerada o principal instrumento de igualdade social, que além de nivelar as oportunidades das pessoas, possibilita a melhoria da democracia.

Desse modo, reitera-se da Missão de Transformação de Campo (2014), a dívida histórica que a Colômbia possui com o campo, evidenciada na falta de oportunidades para o habitante rural e em uma crescente lacuna em termos de pobreza em relação a às áreas urbanas e ao sistema da cidade em particular. Como resposta alternativa, o primeiro ponto dos acordos de paz em Havana pretende realizar uma reforma rural abrangente, que também leve em consideração o acesso e uso da terra, a promoção da agricultura e segurança da família, alimentos, a construção de um plano especial de educação rural que permita a permanência produtiva dos jovens no campo e garanta que as instituições de ensino contribuam para o desenvolvimento rural (Delegados do Governo da República da Colômbia - FARC-EP, 2014).

Por outro lado, em nível internacional, destaca-se o projeto Rural Wings [Rural Wings] (2008), com a participação de pesquisadores de 13 países europeus. O objetivo do projeto era melhorar e apoiar as escolas rurais por meio de tecnologias. É especialmente focado nas áreas onde ainda existe isolamento geográfico e tecnológico. O projeto internacional tende a abrir a porta da Internet para as populações mais isoladas da Europa, baseadas em telecomunicações via satélite, usando novas tecnologias para proporcionar ambientes construtivos de aprendizado nas áreas rurais dos países selecionados. No entanto, há também outra parte interessante do projeto, baseada na criação de redes, comunidades virtuais e na geração de participação da comunidade por meio da tecnologia.

Nessa mesma linha de projetos internacionais, é reconhecida a Rede de Educação Multigrades (NEMED) (2008), proposta que reúne uma rede de escolas rurais em 9 países europeus, iniciando em 2004 e desenvolvendo até 2007. Um de seus principais objetivos era que a educação de escolas rurais com multisseriadas ocupasse um lugar nas políticas educacionais, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, o projeto começou com a idéia básica de oferecer apoio e treinamento especializados a professores de escolas rurais, dando ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) um papel preponderante para uso em sala de aula. E como uma contribuição importante, o projeto NEMED tem feito sugestões específicas sobre a melhoria da educação rural a nível europeu.

### **A título de conclusão**

Diante das perguntas que fazemos no início desta revisão da literatura para a compreensão da educação rural, escola multigraduada, o modelo da Nova Escola na América Latina, Espanha, México, EUA e alguns países europeus, a jornada apresentado anteriormente, permite concluir, em primeiro lugar, que a reflexão acadêmica sobre educação oferecida em contextos rurais requer abordagens teóricas, conceituais e empíricas que explorem e tornem visível o estado atual da educação rural, tanto nos territórios que foram cenários de estudo, como em outros que não são mencionados diretamente. Da mesma forma, consideramos que pesquisas sob perspectivas teórico-críticas que podem enfrentar o utilitarismo que coloca a educação como uma porta para o progresso e o desenvolvimento econômico, de forma preponderante, podem ser necessárias e relevantes, deixando em segundo plano o caráter emancipatório e libertador. .

Além disso, a revisão da literatura permitiu reconhecer que, em termos das características da oferta educacional para a ruralidade, é possível rastrear e identificar a recepção e implementação de modelos educacionais. O modelo da Nova Escola e seus materiais curriculares são especialmente reconhecidos, especialmente chamados de Guias de Autoaprendizagem e, em alguns casos, as TICs. Nesse caso, são registradas posições que expõem de maneira favorável e afirmativa os modos de operação de um modelo de educação em contextos rurais, e outros, por outro lado, expressam a necessidade de propostas que levem ao reconhecimento de seu próprio conhecimento e premissas que favorecem a diversidade e a pluralidade do mundo rural, sem ter como racero ou regra de medida o conhecimento homogeneizador de contextos urbanos e grandes metrópoles.

Focando a reflexão da pesquisa no contexto colombiano, no país, aproximadamente 24% da população vive em áreas rurais (11 milhões de pessoas) e essas áreas representam aproximadamente 80% do território do país. Entende-se por educação rural a oferecida aos habitantes do campo. Já encontramos aqui um ponto problemático: em termos de novos estudos sobre ruralidades e também em referência à variedade geográfica do país, o que é chamado de "educação rural para as pessoas rurais" precisa ser matizado de acordo com suas particularidades territoriais. Este é um trabalho que ainda está por ser realizado, porque, apesar do reconhecimento da diversidade cultural e territorial de nosso país, continuam a prevalecer visões homogeneizadoras sobre educação e escola. Mesmo assim, isso pode ser apontado como uma das situações antinômicas da escola rural em nosso país, porque, no âmbito do reconhecimento da diversidade e pluralidade de formas de vida, também se continua apostando em uma escola para os setores cívico, cívico e social. em valores universais.

De acordo com o Plano Nacional de Educação Decenal 2016-2026, um dos desafios é justamente oferecer educação de qualidade nessas regiões, como forma de promover o desenvolvimento da população rural<sup>1</sup>. Apesar desta e de outras tarefas ainda pendentes, deve-se dizer que a Colômbia há muito tempo tem propostas diferentes para a educação rural: fala-

---

<sup>1</sup> A educação na Colômbia foi definida como um direito constitucional. Na Lei 115 de 1994 - Lei Geral da Educação -, no artigo 1º menciona-se que: "A educação é um processo de formação permanente, pessoal, cultural e social que se baseia em uma concepção integral da pessoa humana, de sua dignidade, dos seus direitos e deveres". Particularmente no quarto capítulo da lei, a educação camponesa e rural diz que o "Governo Nacional e entidades territoriais promoverão um serviço de educação rural e camponesa que incluirá especialmente treinamento técnico em agricultura, pecuária, pesca, silvicultura e agroindustriais que contribuam para melhorar as condições humanas, de trabalho e a qualidade de vida dos agricultores e aumentar a produção de alimentos no país"(Lei 115 de 1994, art. 64



se de 1) um modelo tradicional que se refere à típica escola de pós-graduação de centros urbanos, 2) modelo indígena e indígena intercultural que busca uma formação integral coletiva, orientada ao resgate e fortalecimento da identidade cultural, ao reconhecimento e respeito aos territórios, à autonomia dos grupos indígenas e à manutenção e conservação de suas culturas (Decreto 1953, de 7 de outubro de 2014, artigo 39).

Existem também outras propostas mais variadas, denominadas 3) modelos educacionais flexíveis, com dinâmica e particularidades próprias e fundamentos específicos, articulados com o Projeto Educacional Institucional (PEI) ou com o Projeto Institucional de Educação Rural e Rural (PIECR). . Entre esses modelos educacionais flexíveis estão: Grupos Jovens Criativos, Crescendo, Caminhando no Secundário, Aceleração da Aprendizagem, Desafios para Gigantes, Círculos de Aprendizagem, Ensino Médio Rural, Secundário Ativo, Pós-Primário Rural e o Novo Modelo Escolar, com mais História e reconhecimento no país.

Em relação à formação de professores, é repetitivo nos diferentes trabalhos encontrar sinais contra a necessidade de instalar constante e rigorosamente reflexões sobre o tema dos programas de formação inicial e contínua de professores, focados nos contextos rurais. É necessário construir programas de formação de professores que, por um lado, transcendam o treinamento instrumental e, por outro lado, programas vinculados ao desenvolvimento de pesquisas educacionais que questionem a educação rural a partir de sua heterogeneidade, seu poder no ensino e conhecimento de os processos regionais e locais que estão avançando em diferentes contextos.

No que diz respeito ao desenvolvimento e à pesquisa sobre a questão curricular do ensino básico no contexto rural e rural, é importante notar que os trabalhos aqui referenciados se concentraram principalmente na revisão da relevância e adequação dos guias de aprendizagem, o que deixou de lado a questão do currículo como uma construção social e histórica que exige apostas para sua compreensão e construção do currículo a partir de perspectivas críticas, a partir das quais o currículo para contextos rurais é visto e analisado não apenas como “um dispositivo cultural que seleciona e ordena o conhecimento ”, mas também como um conjunto de relações e experiências que combinam conhecimento, práticas, experiências, conhecimento acadêmico, visões de mundo e ideologia; Trata-se de entender o currículo como uma prática social e cultural Grundy (1998).

Assim, a análise curricular das propostas educacionais rurais, a partir da compreensão do currículo como conteúdo cultural, permitirá a compreensão e valoração do conhecimento local, bem como a visibilidade das práticas e relações estabelecidas entre a

escola primária rural e os contextos Ao mesmo tempo, focar o currículo do ponto de vista cultural tornará possível problematizar o fato de justificar a educação rural como uma maneira de aliviar a pobreza e como uma alternativa para o desenvolvimento econômico.

Trata-se de realizar uma análise da educação rural a partir de sua própria história, que possibilitará a valorização do conhecimento local, permitirá revisar e propor metodologias, conteúdos e mediações, à luz das diferentes condições e elaborações próprias. Hoje, o problema de elaborar um currículo relevante e apropriado para os setores rurais da América Latina continua sendo uma questão pendente e é de vital importância enfrentá-lo / criá-lo / pensar em gerar uma oferta educacional significativa para crianças e jovens rurais Corvalán (2006).

Outro campo a ser explorado é o da infância em contextos rurais. Os modos de ser, de relacionar e agir de meninos e meninas nos dias de hoje nos colocam diante de conceitos como infância (Diker, 2009) ou subjetividades infantis, onde são problematizados (Marín, 2011) “the diferentes posições do sujeito que, no campo discursivo, tecem complexas relações de poder e conhecimento com as crianças ”(p.73), nas quais ocorrem os lugares dos adultos (pais, mães, professores, especialistas) simultaneamente com o dos meninos e meninas, contribuindo - em grande parte - na incorporação e fixação do sujeito infantil.

Pensar em termos de infância ou subjetividade infantil nas áreas rurais nos coloca frente a frente com as idéias sobre as quais se baseia a educação rural e a concepção do sujeito subjacente, abrindo questões como quais são as formas de configurar um sujeito infantil na ruralidade? Você pensa nas maneiras particulares e diversas de viver a infância nas áreas rurais para gerar propostas educacionais ou políticas que afetam meninos e meninas? Eles chegam com os mesmos padrões urbanos de educação para crianças em territórios rurais?

## Referências

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). **El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe**, UNESCO.

Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo rural. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 15 (2), 25–37. Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. En: **Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural**. Año 1, N° 1. pp. 1- 8. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1 Julio 2003, ISSN 0717-9898

- Brumat, R y Baca, B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. **Educación, formación e investigación**, Vol.1, No.2. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7587/7044>
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. **Revista de Educación**, 352. pp. 353-378.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿irreconciliables?. **Revista del currículo y formación del profesorado**, Vol. 5, No.2 pp. 155-170.
- Castedo, M. y Siede, I. (2016). Una secuencia de enseñanza sobre el estudio de las “migraciones hacia la Argentina” en aulas plurigrados rurales. **Educación Rural: Experiencias y propuestas de mejora**, México, RIER, Colofón.
- Colbert, V. (2015). Escuela Nueva: Una contribución a la calidad y la equidad en la educación para el siglo XXI. **Equidad Perspectivas para Colombia**. FES.
- Córdoba, Z. P. (2013). **Guía estructurada bajo modelo Escuela Nueva para la enseñanza de Física en el grado quinto (5º) de la escuela rural de Matanzas de la Institución Educativa Carlos Ramón Repizo Cabrera**. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/11895/1/8411505.2013.pdf>
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en 7 países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. **Revista Colombiana de Educación**, No. 51, Bogotá. pp. 137-159.
- De Souza, E. C.; Souza dos Santos, F.J. y Teixeira de Pinho, A.S. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del estado de Bahía (Brasil). **Revista de curriculum y formación del profesorado**, Vol. 15, No. 2, pp. 125-140
- Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP. (2014). **Hacia un Nuevo Campo en Colombia: Reforma Integral Rural**. Habana
- Diker, G. (2009). **¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?** 1a ed. – Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Argentina: Buenos Aires. Biblioteca Nacional.
- Escobar M. y Broitman, C. (2016). La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente. **Educación Rural: Experiencias y propuestas de mejora**, México, RIER, Colofón.
- Ezpeleta, J. & Weiss, E. (2000). **Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo**. México, DIE, Civestav, IPN.
- González, A. M (2013). **La aventura de aprender geometría en el grado octavo utilizando un módulo educativo computarizado de Escuela Nueva**. (Tesis de maestría). Universidad

Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/9749/13/8411507.2013.pdf>

González, M. (2012). **Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia**. Bogotá: CODICE LTDA.

Herrera, L. & Buitrago, R. (2015). Educación Rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectivas del profesorado. **Revista Praxis y saber**, Vol. 6 (12)., pp. 169-190.

Herrera, M. M. (2015). **Diseño e implementación de guías de laboratorio para la enseñanza del concepto químico ácido-base, empleando extractos vegetales**. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/53424/1/75065257.2015.pdf>

Juárez, D. (2013). **Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México**. Ciudad de México: México Becene, Rielslp.

Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador, Sinética, **Revista electrónica de educación**, Universidad Jesuita de Guadalajara, pp. 1-16.

Kline, R. (2002). A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. **Current Issues in Comparative Education** , 2 (2), pp. 170-181.

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. **Revista de la Universidad de la Salle**, 57, pp. 117-136

Marín, D. (2011). "Notas para pensar la constitución de un campo discursivo". En: Donoso, F. C., & Foxley, A. M. (Eds.). (2011). **Políticas públicas para la infancia**. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. pp. 55-76

Marland, P. (2004). **Preparing teachers for multigrade classrooms**: Some questions and answers. University of Southern Queensland.

Martín, M. Á. & García W. 2014. Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia. Escuela Nueva vs Educación Indígena. **Revista Española de Educación Comparada**, 23, pp. 223-240.

Martínez, Pertuz y Ramírez (2016). **La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo**. Fundación compartir y Fedesarrollo. Bogotá.

McEwan P.. (2008). Evaluating multigrado school reform in Latin America. **Comparative Education**. Vol. 44, No. 4, pp. 465-483.

McEwan P.J & Benveniste L.A. (1999). **Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools**. Stanford, CA: School of Education, Stanford University.

McEwan Patrick J. & Benveniste Luis (2001). The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia, **Journal of Education Policy**, 16:6, pp. 547-559

McEwan, P. J. (1998). **The effectiveness of multigrade schools in Colombia**. Stanford, CA: School of Education, Stanford University.

McGinn, N. F. (1996). Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Colombia. En L. Buchert, **Education reform in the South in the 1990s**. Paris: UNESCO. pp.. 29-52

Mejía, M. (2001). Pedagogía en la acción popular. (Ponencia). **Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “Presente y futuro de la educación popular”**.

Mineducación. (2016). **Plan Nacional Decenal de Educación. 2016-2016**. Disponible en <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>

Ministerio del interior. (2014). **Decreto 1953 del 7 de octubre de 2014**. Disponible en <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>

Misión para la Transformación del Campo. (Octubre de 2014). **Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo**. Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>

Moreno, E. (2014) **Diseño e implementación de guías didácticas interactivas para la enseñanza-aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica en el grado décimo**. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/44381/1/8412504.2014.pdf>

Naranjo, S (2013). **Vivencias del docente de escuela nueva en relación con su reflexión pedagógica**. (Tesis de maestría), Universidad de San Buenaventura, Medellín.

OCDE. (2016). **Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia**. . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Parra, R; Castañeda, E; Panesso, J; Parra, F; Vera, C. (1996). **La Escuela Rural**. Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.

Pérez E. & Farah M. A. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. **Cuadernos de desarrollo rural**, (49) pp 10-27.

Perfetti, M. (2004). **Estudios sobre la educación para la población rural en Colombia**. Proyecto FAO, UNESCO.

Psacharopoulos, R. &. (1993). Achievement evaluation of Colombia Escuela Nueva: Is multigrade the answer? **Comparative Education Review** , 37 (3), 263-276.

- Ramón, J. (2009). El currículo en la educación rural en Colombia. González y López. **Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido**. Anroat Ediciones, Madrid.
- República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (2014). **Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, todos ór un nuevo país** . Bogotá.
- Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. **Itinerario Educativo**, **65**, pp. 99-120.
- Rosas, L. (2003). **Aprender a ser maestro rural**. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. SNTE.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes. Especificaciones didácticas de la escuela rural. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, Vol. 5, No. 2, pp. 71-91.
- Santos, L. (2017). Clase XV. Infancia y ruralidades: debates pedagógicos y nuevos escenarios. **Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía - Cohorte 8**.
- Schielfelbein, E. (1993). **En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?**, UNESCO, UNICEF, Chile.
- Sepúlveda M. del P. & Gallardo M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada nuevos caminos para una realidad silenciada. **Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado**, Vol. 15, No. 2, pp. 141-153.
- Serrano, J. (2007). **Educación y neoliberalismo. El caso de la educación básica primaria** . Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Shuh, A.; Flórez, A. & Grajeda, E. (2010). **Evaluation of education programns development by public and private Alliance between the coffee growers committe of caldas and the state goverment of caldas**. Colombia.
- Suárez, D. .; Liz, A. y Parra, C. F. (2015, enero-junio). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. **Rev. Cient. Gen. José María Córdova** **13**(15), pp. 195-229
- Terigi, F. (2008). **Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales**. (Tesis de maestría) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Terigi, F. (2008). **Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales**. (Tesis de maestría). Argentina.
- Triana, A. (2012). La formación de maestros rurales colombiano. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14 (18), pp. 93-118.
- UNESCO, F. (2004). **Educación para el desarrollo rural, hacia nuevas respuestas de política**. Madrid: Ediciones Unesco.

Urrea, S. (2015). **Escuela Nueva colombiana. Representações da Ruralidade nos seus manuais escolares (1970 - 1990)**. (Tesis de maestría). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponible en <http://ri.ufmt.br/handle/1/132>

Vidal, T y Souza, F. (2012). A pedagogia das classes multiseerriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da zona do município de Amargos/BA. Educação e Ruralidades. **Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Editora da Universidade Federal de Bahia, Fapesb, Edufba, Salvador.

Zamora, L. (2005). **Huellas y búsquedas: una semblanza de los maestros y maestras rurales de Colombia**. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Santa María.

Zapata, D. & Mayo, G. (2014). **Actividades de las guías de aprendizaje de la Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla**. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/619/1/EA0323.pdf>

**Recebido em:** 13.09.2019

**Aceito em:** 06.12.2019