

---

## Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: um caminho de emancipação, desafios e perspectivas

 Gleisson Santos de Oliveira<sup>1</sup>,  Carla Regina Mariano da Silva<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Instituto de Matemática. Rua UFMS - Vila Olinda, Campo Grande - MS. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence:* gleissonolliver@gmail.com

**RESUMO.** Este artigo procura problematizar a escolarização em áreas rurais em Mato Grosso do Sul, nos últimos anos. Para isso, discutimos como a educação foi aplicada ao campo em diferentes momentos: como ferramenta eleitoral, como preparação para mão de obra urbana, e com currículos urbanos em escolas rurais. Fundamentamos nos pressupostos da Educação do Campo como prática emancipatória, produzindo reflexões dos estudos que revelam os desafios em Mato Grosso do Sul. Como resultado temos que as pesquisas analisadas destacam a falta de estrutura escolar, representações fantasiosas do campo nos livros didáticos, migração paraguaia em busca por terras e invisibilização dos saberes do campo. Além de iniciativas como cursos de licenciaturas interculturais e em Educação do Campo para professores e gestores, buscando atender às realidades do campesinato sul-mato-grossense.

**Palavras-chave:** educação do campo, educação matemática, mato grosso do sul.



# Rural Education in Mato Grosso do Sul: a path to emancipation, challenges, and perspectives

**ABSTRACT.** This article aims to address the paths of schooling in rural areas over the last century and the repercussions of this history on rural education in Mato Grosso do Sul today. We discuss how education has been applied to the countryside at different times: as an electoral tool, as preparation for urban labor, and with urban curricula in rural schools. We base our work on the assumptions of Rural Education as an emancipatory practice, producing reflections on studies that reveal the challenges in Mato Grosso do Sul. As a result, the studies analyzed highlight the lack of school structure, fanciful representations of the countryside in textbooks, Paraguayan migration in search of land, and the invisibility of rural knowledge. In addition, there are initiatives such as intercultural undergraduate courses and Rural Education for teachers and administrators, seeking to meet the realities of the peasantry of Mato Grosso do Sul.

**Keywords:** rural education, mathematics education, mato grosso do sul.

# **Educación rural en Mato Grosso do Sul: un camino de emancipación, desafíos y perspectivas**

**RESUMEN.** Este artículo pretende abordar las trayectorias de la escolarización en el medio rural a lo largo del último siglo y las repercusiones de esa historia en la educación rural del Mato Grosso do Sul actual. Discutimos cómo se ha aplicado la educación en el campo en diferentes momentos: como herramienta electoral, como preparación para la fuerza laboral urbana y con currículos urbanos en escuelas rurales. Basamos nuestro trabajo en los presupuestos de la Educación Rural como práctica emancipadora, produciendo reflexiones sobre estudios que revelan los desafíos en Mato Grosso do Sul. Como resultado, la investigación analizada destaca la falta de estructura escolar, las representaciones fantasiosas del campo en los libros de texto, la migración paraguaya en busca de tierras y la invisibilidad de los conocimientos rurales. Además de iniciativas como cursos de grado intercultural y Educación Rural para profesores y gestores, buscando atender las realidades del campesinado de Mato Grosso do Sul.

**Palabras clave:** educación rural, educación matemática, mato grosso do sul.

## **Introdução**

No contexto rural brasileiro a educação esteve em determinados períodos a serviço de uma demanda política estruturada para atender aos interesses da oligarquia agrária. Especificamente durante a Primeira República, as escolas que existiam no campo eram voltadas para manter a mão de obra subordinada aos latifundiários, promovendo uma educação que não tinha a intenção de fomentar o pensamento crítico (Arroyo, 1982). Esse modo de articular a educação, segundo o autor, reforçou ainda mais as desigualdades, perpetuando as relações de poder que marginalizaram as populações do campo, privando-as de uma educação que valorizasse suas identidades e realidades.

Somente a partir das lutas dos movimentos sociais, especialmente nas décadas de 1990 e 2000, foi que a Educação do Campo passou a ser reconhecida como um direito fundamental, seguindo o que previa há quase uma década a Constituição Brasileira de 1988. Diferente da Educação Rural que representava uma adaptação urbana aplicada ao campo, a Educação do Campo emerge como uma prática emancipadora (Rambo, 2015 e Campos, 2016) e vinculada às especificidades culturais, históricas e sociais das comunidades campesinas (Caldart, 2025). Trata-se de um movimento por uma educação que seja pensada e construída junto às populações que vivem e trabalham no campo.

No entanto, a construção de uma Educação do Campo efetiva enfrentou e ainda enfrenta muitos desafios, dentre eles o de confrontar a hegemonia urbanocêntrica que molda as políticas educacionais brasileiras (Barros, Hage, Corrêa & Moraes, 2010). Esse paradigma, ao desconsiderar as realidades rurais, reforça a ideia preconceituosa de que o urbano é superior ao rural, ignorando a riqueza cultural e social das comunidades campesinas. Para superar esse antagonismo, é essencial desnaturalizar a visão hierárquica entre campo e cidade, propondo uma abordagem educacional que reconheça a complementaridade e o valor de ambos os espaços.

Neste contexto, de luta pela efetivação de uma Educação do Campo, e a partir de discussões realizadas em Oliveira (2025), este texto tem como objetivo refletir a partir dos caminhos da escolarização em áreas rurais no último século e as reverberações dessa história na Educação do Campo em Mato Grosso do Sul atualmente. Para isso, discutiremos o modo como a educação foi sendo aplicada ao campo, ora como algo a serviço eleitoral, ora como um meio de preparar mão de obra para a cidade, ora com um currículo pensado para escolas urbanas e aplicado em escolas rurais. Em seguida, fazemos alguns apontamentos sobre o que temos entendido como Educação do Campo. E por fim, discutiremos algumas pesquisas realizadas no contexto sul-mato-grossense e que nos ajudam a problematizar essa realidade. Na prática, a questão que persiste é sobre a efetivação de um direito há muito tempo previsto, em áreas longínquas e fronteiriças de nosso país.

## Educação Rural e Educação no Campo

A história dos processos de escolarização no Brasil foi marcada inicialmente pela definição daqueles que podiam exercer o direito ao voto e aqueles que não, devida a condição de analfabeto. Por meio do Decreto N.<sup>º</sup> 3.029 de 1881, a escolarização era afirmada como um caminho contrário à ignorância “A Lei deve estabelecer garantias plenas para que o analfabeto não seja eleitor, uma vez que a ignorância é um obstáculo que cada um pode vencer, através da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário” (Brasil, 1882, p. 323), mas dava indícios de que se havia alguém fora da escola, isso poderia ser resolvido com a vontade de vencer. No entanto, em uma realidade de poucas escolas disponíveis e um histórico de leis que proibiam negros de frequentarem a escola, o projeto discutido no Senado tinha como resultado indiscutível a exclusão maciça da população trabalhadora do direito e exercício da cidadania.

Leão (2012) explica que “o projeto do Gabinete Saraiva, com a explícita exclusão dos analfabetos do direito de voto, obteve sua aprovação no Senado, no dia 04/01/1881, transformando-se na Lei 3.029, de 09 de janeiro de 1881, que passou à história com o nome de Lei Saraiva” (Leão, 2012, p. 611). Com a exclusão de grande parte da população do pleito eleitoral, foram necessárias movimentações de políticos e coronéis para articular modos de letrar minimamente grandes quantidades de trabalhadores e trabalhadoras do campo, em suas fazendas, para que essas pudessem ser manipuladas pelos patrões para eleger determinado político. Ou seja, a escola no contexto brasileiro foi pensada a serviço de uma demanda política e não para educar criticamente a população, como, anos mais tarde, Paulo Freire passou a defender.

Neste contexto de Educação Rural, a criação das primeiras escolas está ligada à Oligarquia Agrária, de 1898 até 1930, período da Primeira República do Brasil. Em uma competição política a que poucos tinham direito a participar, os proprietários de terras (os coronéis) buscavam o apoio do governo e usavam os votos de seus funcionários para isso, mas para que esses pudessem votar, era preciso primeiro alfabetizá-los (Perissinotto, Massimo & Costa, 2017). O poder econômico se concentrava nas mãos desses proprietários, já que eram os únicos com acesso às oportunidades de emprego. Essa dinâmica, conhecida como coronelismo (Carvalho, 1997), prevaleceu de 1894 a 1930 e tem sua gênese no título de coronel dado aos grandes latifundiários, durante o período imperial, permanecendo com essa denominação com a proclamação da República. O domínio desses coronéis sobre os/as trabalhadores/as do Campo que necessitavam de emprego e moradia, era o que sustentava todo o processo, e se fazia presente “...

no controle que os coronéis exerciam sobre os eleitores rurais, submetidos às relações de dependência pessoal frente aos coronéis, nas fraudes eleitorais e no cerceamento ostensivo da autonomia municipal” (Perissinotto, Massimo & Costa, 2017, p. 85).

Esse modo de governo e controle da população teve um impacto significativo na vida dos brasileiros, e no modelo educacional oferecido. Essa alfabetização para se ter o direito ao voto, não poderia ser feita de qualquer modo, era necessário que a escolarização rural no Brasil fosse oferecida como uma educação com o propósito de preparar e/ou manter uma mão de obra barata, com a intenção “... incontestável de fazê-los trabalhadores de inúmeros latifúndios do país” (Nascimento & Bicalho, 2019, p. 64). Em outras palavras, a educação oferecida aos filhos daqueles que já trabalhavam para os latifundiários tinha a intenção de domesticá-los, orientando-os para a consciência de que também trabalhariam para os fazendeiros, coronéis e latifundiários no futuro.

A partir dos anos 1930, e de maneira mais consistente nas décadas de 1950 e 1960, a questão da educação rural passa a ser tratada com mais atenção. Isso ocorre paradoxalmente quando o foco do processo de escolarização passa a ser direcionado principalmente para o urbano e para o desenvolvimento industrial, sendo o interesse do Estado na educação rural uma novidade nesse contexto (Miralha, 2006). Mas esse interesse tinha como objetivo e orientação principal a leitura e escrita, já que isso seria suficiente para a população rural, e os prepararia para outra possibilidade de mão de obra barata e comerciável também nas regiões urbanas. De modo geral, seja para manter seus trabalhadores no campo, ou para fornecer mão de obra a custos baixos para a cidade, “a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder” (Arroyo, 1982, p. 1). Na década de 1940, segundo Silva (2011), surge a ideia de Extensão Rural, com objetivos outros, além das práticas de reconhecimento/decoração das letras e dos números. A escola pensada em um centro<sup>i</sup> foi alocada para os meios rurais como um descampado, como terra sem leis, configurando um local passível da acomodação de um processo educacional no meio rural.

Duas décadas mais tarde foi registrada a Lei de Diretrizes e Bases — LDB 4.024/1961, que previa, portanto, no seu artigo 105 que “os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (Brasil, 1961). Para atingir o objetivo de adaptar o homem ao meio era preciso instruir a população rural para que ela fosse ensinada na direção de adquirir equipamentos e insumos industrializados, essenciais para modernizar suas atividades agropecuárias (Ramires, 2024). Esse processo visava transformar a agricultura tradicional em uma prática moderna e capitalista, de modo a inserir a população rural

na dinâmica da sociedade de mercado de maneira desfavorável, forçando-a a aumentar sua produtividade. Durante décadas, os esforços de extensão rural se concentraram em apoiar a agricultura patronal e a agroexportação (Oliveira, 2025).

A operacionalização educacional estava pautada numa realidade imaginada, e tinha como prerrogativa que as pessoas que viviam no campesinato necessitavam adaptar-se a vida que elas já tinham plena ciência. As discussões feitas neste item nos orientam na direção de entender que a “adaptação” citada na lei 4.024 era, na verdade, uma formatação dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais para que esses pudessem manter/turbinar a máquina capitalista em um nível em que aumentassem a produção, eficiência e manejo das tecnologias do campo. Era também um modo de produzir uma “formação” específica para trabalhadores e trabalhadoras se adequarem as normativas do campo. A educação nessa configuração era no campo para atender, portanto, as demandas da engenharia mercadológica e capitalista campesina, no sentido de produzir adequação das trabalhadoras e trabalhadores às novas demandas de atuação no campo. Era o que podemos, portanto, entender como Educação no Campo.

Posto isso, a concepção de educação no Campo carrega consigo a ideia de uma educação que é pensada em qualquer lugar e que é aplicada no Campo” (Barbosa, 2014. p. 38). É um processo cultural hegemônico de escolarização para sujeitos do Campo, com currículos pensados universalmente, ou seja, currículos ponderados para as comunidades de áreas urbanas, ou outras quaisquer, mas que eram, e ainda são aplicados/desenvolvidos/injetados para os povos das zonas rurais. Nesse sentido, tratar a educação como no Campo é um tema muito amplo e complexo.

Pensar em uma educação, seja ela qual for, que ocorre no meio rural, é pensar em uma educação no Campo. Isso torna a ideia muito ampla, pois nada é dito sobre a educação em si, mas sobre o local em que ela ocorre. Da mesma forma, poderia falar da “educação no Brasil” — termo que, por si só, não significa muito, já que no Brasil há diversas formas de se entender a educação; não há um elo entre as variadas vertentes educacionais que ocorrem no Brasil, a não ser o fato de ocorrerem no Brasil (Barbosa, 2014, p. 34).

Já a Educação do Campo tem origem nos movimentos sociais e sindicais que buscavam o cumprimento de outras políticas públicas de direito, e começou a ser discutida na década de 1990, mesmo antes que houvesse a criação de políticas específicas para as pessoas do Campo. A educação foi e é uma luta verdadeiramente atrelada às outras buscas de efetivação de direitos como acesso à moradia, saúde, alimentação e emprego. A Educação do Campo pode ser entendida aqui como um modo de “mobilizar o povo que vive no Campo, com suas diferentes identidades, e suas

organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis” (Koling, Cerioli & Caldart, 2002, p. 17).

## Educação do Campo

Ao longo dos últimos anos, tem-se enfatizado a importância da Educação do Campo, como um direito fundamental e uma responsabilidade social, exigindo que os governantes municipais, estaduais e federais cumpram e respondam às necessidades de acesso, permanência, além de disponibilizar profissionais qualificados para atender a população que reside nas áreas rurais do Brasil. A Educação do Campo, segundo o relatório Movimento Por Uma Educação do Campo (Munarim, 2008), sugere inúmeras práticas educativas que devem ser realizadas com os/as estudantes e não para eles/as, ou seja, é um processo em conjunto com os povos que vivem nas áreas rurais.

O grande desafio aos educadores, gestores e movimentos sociais que defendem a educação no Campo é para que ela ocorra no próprio local em que as famílias dos estudantes residem e assegurar a qualidade da educação em escolas unidocentes e com salas multisseriadas, para que tenham estrutura adequada e docentes preparados (Maia, 2021, p. 212).

Nesse sentido, para haver um ensino de qualidade, fazem-se necessárias estruturas e investimentos, tanto em materiais pedagógicos quanto na valorização do professor. A luta pelo cumprimento de políticas públicas na Educação do e no Campo é também, de acordo com Arroyo (2004, p. 96): “a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais”.

Caldart (2012), explica que Educação do Campo é uma conquista para as Comunidades do Campo, enquanto prática social em constante evolução histórica, que possui particularidades que merecem destaque para retomar sua originalidade e a “consciência de transformação” que seu nome carrega. A discussão sobre a Educação do Campo não tem um protótipo, ela tem a ver com a vida de quem vive, mora, trabalha, sustenta e sonha a partir e com a terra. Ela é o reflexo da constituição da

luta social pelo **acesso dos trabalhadores do Campo** à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A **Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos Camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido** (Caldart, 2012, p. 263, grifos nossos).

Sendo um contramovimento ao modelo vertical de pensar a escola, e conforme sinalizado por Caldart (2012), uma prática pensada com os trabalhadores e trabalhadoras, que direciona propostas de pertencimento a uma pedagogia como prática de liberdade. Uma escola do campo deve trabalhar a autonomia, individual e coletiva, e produzir práticas educativas humanizadas e humanizadoras (Freire, 2004). A tríade “Campo–educação–política pública”, pode direcionar questões cruciais sobre as situações atuais da educação das populações que trabalham e vivem no Campo, independentemente de onde estão localizadas (Caldart, 2012), sendo a escola/educação da comunidade com a comunidade uma possibilidade de afirmação das vidas dos sujeitos.

A partir da Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) definem que uma Educação Básica efetivamente do Campo será aquela

Voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no Campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Ou seja, este do Campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas no Campo; queremos ajudar a construir escolas do Campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do Campo (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2004, p. 27).

Falando de outro modo, a Educação do Campo é resultado de lutas por uma educação de reivindicação para e com os povos Camponeses. Educação do Campo é um conceito em transformação, não engessado e que não pode ser definido de forma universalizada. O termo começou a ser construído a partir dos anos 1990, mas, inicialmente, outras práticas dos movimentos sociais conferiram sustentabilidade ao que hoje concebemos com Educação do Campo. Um exemplo são os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) que, no Brasil, se originaram no Espírito Santo, em 1969, como missão jesuíta com foco na elevação do nível social, cultural e econômico das pessoas do Campo.

Nesse ínterim, o termo Educação do Campo está longe de ser um conceito pronto, está em curso. Por isso, está constantemente se adaptando às especificidades, culturas, histórias, crenças, conhecimentos, lutas sociais/culturais, idas e vindas dos sujeitos do Campo. Em termos de currículo, este deve estar envolto a esse emaranhado de construções e produções de conhecimento, cultura, identidade, história e escola. Longe de ser uma batalha contra a educação urbana, ela é um modo de luta que evidencia as particularidades dos povos do Campo em suas mais diversas realidades, já que “Quando o homem comprehende a sua realidade, pode levantar

hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (Freire, 1979, p. 16).

Não se trata somente de uma educação no Campo, mas um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma Educação do Campo é a busca dos movimentos sociais em conjunto com os Camponeses por políticas públicas que garantam seu direito de acesso à educação, e políticas de permanência na Educação do Campo. Por isso, é importante que se tenha uma educação que seja no e do Campo. Nesse sentido, Nascimento e Bicalho apontam ser preciso desnaturalizar o antagonismo Campo e cidade:

O paradigma da Educação do Campo supera o antagonismo Campo e cidade. Esses espaços são complementares e de igual valor, com tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural. É uma alternativa de educação para os filhos dos agricultores. Ela pode ser organizada pelos sujeitos, individuais e coletivos, a partir das demandas locais de suas Comunidades, gerando desenvolvimento e inserção social de modo sustentável (Nascimento & Bicalho, 2019, p. 64).

Conforme os autores, é importante e necessário compreender os valores e conhecimentos do Campo e das cidades, pois esses espaços não são concorrentes. Nesse sentido, entendemos que “as reivindicações democráticas não se limitam a um anseio genérico, mas remetem a lutas concretas de classes exploradas, de subalternos e oprimidos, em diferentes sociedades e em diversos períodos históricos” (Fontes, 2012. p. 193). Portanto, a Educação do Campo é uma reivindicação dos povos do Campo e de extrema necessidade e relevância, sendo a Escola do Campo uma possibilidade de escuta dos sujeitos do Campo.

Neste modo de se pensar a educação, os estudantes de áreas rurais não são somente números, são compreendidos como seres humanos e produtores de conhecimentos a partir de suas experiências do cotidiano e saberes comunitários passados de geração em geração. Nesse espaço educacional, no modelo a partir dos movimentos sociais, têm-se como premissa:

Valorização dos etnossaberes, possibilita estabelecer fontes interculturais, construídas, principalmente, pela Antropologia, e que nos possibilita ainda compreender e valorizar a relação com o outro a partir de um olhar para a diversidade, que é inerente às nações investigadas (plurais e diversas) (Gonçalves & Pires, 2017, p. 17).

O saber do Campo é o saber do escutar, da sabedoria de quem narra as vivências do seu dia a dia, é o reconhecimento de que precisamos lidar com a diversidade do outro, pois, como afirmam Gonçalves e Pires (2017, p. 17) é “fundamental lidar com a diversidade a partir do relacionamento com o diferente — outras formas de olhar o mundo e a natureza —, fazendo com

que a interculturalidade promova possibilidades de convivências centradas em compreensões e trocas de significados.”

É necessário reconhecer, que existe a possibilidade de trocas de conhecimentos nas Comunidades do Campo e diversidade de processos de construção do conhecimento. Um modo de existir e re-existir em meio a esses controles é com Educação Básica do Campo na Comunidade, em consonância com o respeito e reconhecimento das existências, sabedorias, crenças e culturas dos mais diversos grupos comunitários. Em teoria, damos conta de entender e afirmar o que queremos para o campo, no entanto, as realidades que podem ser encontradas em um país com dimensões continentais como o Brasil são muito diversas. Refletir sobre essas diferenças é fazer coro as discussões produzidas por Caldart, Hage, Arroyo, entre outros.

### **Alguns apontamentos em Mato Grosso do Sul**

Temos em Mato Grosso do Sul um cenário de resistência, que é caracterizado por uma série de desafios que envolvem diferentes modos de desigualdades na distribuição de terras, disputas territoriais e consequências socioambientais, conforme análises de Oliveira (2025). Ao produzir um panorama na referida pesquisa, compreendeu-se haver um complexo cenário no estado, demonstrando as dificuldades históricas (monocultura, desigualdade nas distribuições de terras) e atuais vivenciadas pelas populações do campesinato no estado. Mato Grosso do Sul tem uma função que na perspectiva capitalista é crucial no agronegócio brasileiro, sendo um grande produtor de commodities como soja, milho e cana-de-açúcar (Oliveira, 2025). Com isso, essa expansão da atividade agrícola é pautada em um modelo que prioriza a monocultura e o uso intensivo dos recursos naturais.

A estrutura fundiária do estado é marcada pela elevada concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários. Em contrapartida, diversos grupos – incluindo pequenos agricultores, Comunidades indígenas, quilombolas e famílias assentadas – enfrentam grandes obstáculos para assegurar tanto o acesso à terra quanto condições de vida e produção adequadas. Oliveira (2025) aponta que essa disparidade resulta de um modelo de desenvolvimento que beneficia o capital do agronegócio em detrimento das reivindicações históricas dos grupos menos favorecidos. As Comunidades indígenas, particularmente os Guarani-Kaiowá, sofrem com conflitos frequentes, ameaças à sua sobrevivência, deslocamentos forçados e a morosidade nos processos de demarcação de seus territórios ancestrais. De maneira similar, as Comunidades quilombolas encontram resistência e dificuldades no reconhecimento legal de suas terras (Oliveira, 2025).

Nesse contexto, como discutimos anteriormente, a Educação do Campo busca valorizar as identidades culturais e sociais das comunidades do campesinato, promovendo práticas pedagógicas relacionadas a suas realidades e modos de vida. Dentre as singularidades enfrentadas para a efetivação de uma Educação do Campo no estado de Mato Grosso do Sul, está a forte ligação com o agronegócio o que, como consequência, impele às comunidades rurais ao enfrentamento de desafios na implementação de políticas educacionais que atendam suas necessidades específicas. Além disso, um ponto importante a se destacar é o que se entende por comunidades rurais neste território: comunidades quilombolas, comunidades indígenas, assentamentos rurais provenientes da reforma agrária, acampamentos à espera da mesma, e comunidades ribeirinhas, além de trabalhadores rurais, são beneficiários de uma Educação do Campo. Cada um desses grupos possui especificidades próprias, e necessidades de educação e outros direitos básicos.

Em 2018, segundo a Resolução n.º 3.429 da Secretaria de Estado de Educação (SED), a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul contava com 32 escolas do campo, em 11 municípios; e 12 extensões identificadas como educação do campo, em 5 municípios. Em um estado com 79 municípios e grandes extensões de terra, o número de municípios atendidos corresponde a menos de 20% do total.

A escola na comunidade, bairro ou perto do estudante é prevista na LDB atual no inciso X do artigo 4º, implementado como Lei n.º 11.700 de 13 de junho de 2008 (complementando a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que afirma como objetivo assegurar a garantia de vaga para estudantes a partir de quatro anos de idade, na educação infantil ou ensino fundamental. Isto significa que o acesso à escola (do e no Campo) próxima à residência dos estudantes é uma política pública de permanência ao direito à educação no lugar em que se vive, desde 1º de janeiro de 2009, quando a lei passou a vigorar. Especificamente na realidade sul-mato-grossense apresentada por Oliveira (2025), percorrer grandes distâncias para acessar seu direito à educação equivale a tornar os estudantes do campo invisíveis, vulneráveis e desumanizados.

Mato Grosso do Sul possui uma área total de 357.142,08 km<sup>2</sup> e uma população de 2.757.013 habitantes, de modo que a densidade demográfica é de somente 7,72 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). Apesar da grande extensão de seu território, o estado tem somente setenta e nove municípios. Essas características apresentam um descontrole de terras. O latifúndio o comanda, sendo o 7º no ranking nacional com Valor Bruto da Produção — VBP, de R\$ 61,95 bilhões, destacando-se pela produção de grãos, especialmente soja e milho. O estado é conhecido por suas práticas agrícolas e pela pecuária de corte. (Oliveira, 2025).

Nesse contexto, o fechamento de Escolas do Campo, contribui para a perpetuação dos preconceitos, a ampliação das desigualdades e a marginalização dessas populações, reforçando a percepção de que a educação de qualidade é um privilégio exclusivo de poucos. Além disso, compromete a estrutura e assistência em regiões afastadas da capital do estado, como o Assentamento Nova Era, que faz parte do município de Ponta Porã, localizado, portanto, 340 km da capital Campo Grande. Localizado na região Sudoeste do Estado de Mato Grosso do Sul, o assentamento faz parte do Município de Ponta Porã, ocupando uma região de fronteira com o Paraguai e distante 113 km da cidade de Ponta Porã. Hoje existem 2 possibilidades para se chegar ao Assentamento, a mais antiga é através da MS — 270, no Trecho Cabeceira do Apa — Itaum. Porém existe a estrada que liga os Assentamentos Nova Era e Itamarati em meio às fazendas.

Estar em situação longínqua da capital do estado produz situações muito aquém do desejado. Tendo em conta que o atendimento escolar às Comunidades do Campo deve ser tão prioritário quanto nas áreas urbanas, e sabendo que mesmo as escolas da cidade também são muitas vezes desassistidas pelo poder público, algumas das situações vivenciadas pela comunidade em que produzimos a pesquisa ressaltam a necessidade de um olhar específico para o campo. Entendendo que

... mesmo em áreas urbanas, a educação permanece desassistida, mas propor que o resto dos materiais 'didáticos e paradidáticos' seja enviado à escola do assentamento ... frutas podres sejam enviadas para a merenda, ou ainda o não fornecimento de transporte e alimentação, significa criar um ambiente inabitável e que, portanto, é inóspito. (Oliveira, 2025, p. 184).

Nesse sentido, a falta de atendimento educacional no e do Campo é reflexo de um controle de poder urbanocêntrico, guiado por um padrão de poder mercadológico, racista, intolerante e colonial<sup>ii</sup>. Questionar esse modo de se estabelecer a educação nessas áreas é buscar outras concepções de escola.

Precisamos confrontar com o fortalecimento de uma concepção urbanocêntrica de mundo que dissemina o entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao Campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do Futuro, enquanto o Campo é entendido como lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência (Barros, *et al*, 2015. p. 31).

É importante, na nossa perspectiva, afirmar que mesmo em ambientes com pouca assistência, identificamos movimentos de resistência e busca por melhores condições. Com registros de solicitações feitas a prefeitura, a comunidade do Assentamento Nova Era exigi

merenda, livros, material escolar, mesas e cadeiras para todos, porém essas solicitações eram parcialmente atendidas. No início desse século, segundo Oliveira (2025), podemos encontrar registros feitos por um professor da comunidade solicitando alimentação para os membros da comunidade em resultado da desassistência que existia. As narrativas produzidas na pesquisa apontam ainda, a estrutura precária do material escolar: das poucas cadeiras e mesas que eram entregues na escola, muitas estavam retalhadas, sujas, desenhadas, riscadas, com chiclete. Além disso, não havendo material suficiente para todos, era necessário estudantes usarem a mesma mesa, chegando na situação de terem dois alunos na mesma cadeira.

A hegemonia urbanocêntrica que molda as políticas educacionais brasileiras (Barros; Hage; Corrêa & Moraes, 2010) produz impactos também no modo como os materiais didáticos são produzidos. Especificamente sobre isso, duas pesquisas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, problematizam a representação do campo nesses materiais. Com foco na descrição e análise dos discursos sobre o campo presentes nos livros didáticos de matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD de 2020, Menezes (2022), a partir dos fundamentos teóricos e metodológico foucaultianos, conclui haver distorções sobre a concepção efetiva do que é ser do campo. O campo apresentado nos livros didáticos analisados é relacionado exclusivamente com o trabalho e a espaços de produção para o agronegócio.

Além disso, enunciam-se modos de se educar o aluno visando a sustentabilidade, de modo que essa formação sustentável não trave a maquinaria capitalista do agronegócio. O que condiz com uma biopolítica que reforça o direcionamento da educação dos estudantes para serem cidadãos sustentáveis, sem renunciar à produtividade. Os livros de matemática analisados em Menezes (2022), evidenciam que geralmente os homens são os operantes (no sentido de agricultor), e as mulheres aparecem com mais constância em situações de subserviências passivas. Na mesma direção, Neto (2019), ao analisar 8 livros do Plano Nacional do Livro Didático Campo — PNLD Campo, descreve como aparecem as mulheres no material estudado.

Ao feminino, as atividades ligadas ao cuidado com o outro e ao gerenciamento do lar e de atividades como trabalho na horta ou no jardim, entre outras relacionadas a tarefas domésticas, foram bastante significativas. Enquanto aos homens, a administração intelectual das práticas agrícolas, as atividades mais ligadas à agropecuária e à força física ficavam bastante ressaltadas (Neto, 2019, p. 72).

Ao distorcerem a realidade do campesinato em que existem trabalhadores e trabalhadoras rurais que, concomitantemente, movimentam a terra e a vida camponesa, os materiais investigados

pelas autoras compactuam com uma visão preconceituosa do campo. Em Oliveira (2025), a narrativa de Nilza Ferreira exemplifica a participação ativa de uma mulher assentada no trato da terra. Ao falar sobre as aulas de matemática ministradas no contexto do Assentamento Nova Era, ela explica uma das possibilidades de intervenções para ensino e aprendizagem do conceito de área:

... trabalhava bastante com questões de cerca, a medição da cerca ou questões da plantação. Tudo era baseado em cima da própria área agrícola, para facilitar e trazer o estudo para **dentro do contexto dos alunos**. Uma vez fui fazer um curso, para poder dar aula na alfabetização de adultos e eles tinham várias fórmulas para resolver um problema do tipo: “tenho uma área de tantos metros, quantos palanques, quantas lascas e quantos fios ou metros de arames você vai pôr?”. No curso, para resolver, eles usaram fórmulas e eu **fiz de cabeça**. E me perguntaram: “como é que eu tinha resolvido” eu respondi: “**fiz como faço em casa**, em cima da mesa, a gente calcula a quantidade de lascas, tirando as pontas, pois são os palanques, calcula a distância dos fios e multiplica essa distância por 5, porque é essa quantidade de fio de arame”<sup>iii</sup>.

Ou seja, ao produzir uma entrevista sobre suas percepções como professora em uma escola do campo, Nilza Ferreira argumenta que as práticas em sala de aula de matemática eram pensadas a partir da realidade do rural, dando destaque a sua experiência no cuidado com a terra. Ao ser questionada em um curso de formação continuada, ela explica como fez a resolução: “fiz como faço em casa” (Oliveira, 2025, p. 113). A prática de matematizar o dia a dia é uma possibilidade de análise para o campo da Educação Matemática.

A compreensão do protagonismo das mulheres sem-terra, na luta pela efetivação do direito à terra também foi o foco da tese de Langaro (2024), especificamente com as mulheres vinculadas ao acampamento Carimbó em Tacuru–MS. Trabalhando sobre as itinerâncias, experiências de vida e de trabalho dessas mulheres, com base na interpretação de suas memórias e narrativas orais, relatos de enfrentamentos com o trabalho agrícola, mesmo na infância, acerca da expropriação de terras se fizeram presentes. Além disso, narrativas sobre os períodos de fome, privação alimentar, falta de uma moradia digna, retratam uma infeliz realidade neste contexto (Langaro, 2024).

Segundo a autora, as dificuldades no período de Acampamento fizeram com que algumas mulheres migrassem para o Paraguai em busca de vida digna, terras para viver e trabalhar (Langaro, 2024). Esse movimento migratório em direção ao país vizinho não parece ser algo específico desse grupo de mulheres. Tomascheski (2018) destaca que, no século XX, com a modernização agrícola e a expansão da monocultura, pequenos produtores perderam espaço no Campo e, incentivados pela colonização de “áreas vazias” no Paraguai, migraram em busca de melhores condições de vida. No entanto, problemas como falta de documentação e conflitos com

paraguaios levaram muitos a retornar ao Brasil, sendo conhecidos como "brasiguaios/as" (Tomascheski, 2018). Destacamos que a questão é que, “existem algumas pessoas que migram em direção ao Paraguai e outros vem para o Brasil. Esse processo migratório, geralmente, ocorre porque estão em busca de uma realidade diferente e de novas alternativas para a vida” (Oliveira, 2025, p. 32).

Ainda no contexto das aulas de Matemática e dos materiais utilizados nas escolas do campo, Silva (2021)<sup>iv</sup> afirma que, em Mato Grosso do Sul, o currículo das escolas do campo é o mesmo ou é produzido com poucas dissemelhanças quando consideramos o currículo da cidade. Ou seja, a perpetuação do projeto urbano como referência e, portanto, ele é o modelo a ser seguido, desconsiderando as práticas de quem vive no campesinato, é mais uma evidência do urbanocentrismo (Arroyo, 1998). Silva (2021) investigou as percepções e crenças críticas e educativas dos professores de Matemática que atendem estudantes de regiões do campesinato quando são abordadas nos desenvolvimentos das aulas saberes do campo (etnomatemáticas), questões sociais e formação crítica. As ocorrências de processos de invisibilização dos saberes do campo, ou mesmo seu apartamento, é uma realidade que acontece nesse contexto da verticalização do conhecimento na qual a ideia que ‘vem de cima’ é supervalorizada, colocando como possibilidade uma única matemática escolar. Além disso, os estudantes têm utilizado modos de operacionalizar as matemáticas do cotidiano para as atividades de ensino em sala (Silva, 2021).

Somados a falta de estrutura das escolas do campo (Oliveira, 2025), a representação fantasiosa do campo nos livros didáticos (Menezes, 2022; Neto, 2019), a migração paraguaia em busca de terras (Langaro, 2024; Tomascheski, 2018), e a invisibilização das práticas dos saberes do campo (Silva, 2021), outras pesquisas em Educação e Educação Matemática com foco na Educação do Campo sul-mato-grossense têm publicizado as mais diferentes realidades dos povos<sup>v</sup> que vivem no campesinato. Segundo Piatti e Rodrigues (2021), especificamente no estado de Mato Grosso do Sul, há iniciativas como a formação inicial para professores e gestores escolares, em cursos de licenciaturas Intercultural<sup>vi</sup> e licenciaturas em Educação do Campo<sup>vii</sup>. Essa realidade tem sido uma política de efetivação de formação adequada e fundamental para fortalecer as escolas do campo e garantir que elas reflitam as especificidades locais. Além disso, há esforços para integrar a educação com o desenvolvimento sustentável, considerando o impacto do agronegócio e das transformações ambientais no estado. Piatti e Rodrigues (2021) evidenciam ainda que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem promovido estudos e projetos que visam ampliar

a construção da identidade das escolas do campo e oferecer suporte pedagógico para professores e gestores.

As políticas públicas advindas das práticas da Educação do Campo têm com objetivo fortalecer a educação como formação de consciência crítica, política e social, sendo o contramovimento da educação rural, cujo foco era de uma educação tecnicista que precarizava as comunidades do campesinato estão sujeitas a outras forças (Sanches & Nardoque, 2018). Os autores pesquisaram sobre os dispositivos legais para a efetivação da Educação do Campo, além de analisar como essa acontece efetivamente em alguns lugares. Ao trabalharem com duas escolas de Três Lagoas, os pesquisadores sinalizam que os indícios de um processo de escolarização para a indústria ainda é uma realidade no estado de Mato Grosso do Sul. Os autores destacam que,

no âmbito municipal três-lagoense, **houve forte industrialização nos últimos anos e as escolas rurais tornaram-se alvos das empresas do setor de celulose**, uma vez que as ações governamentais em territórios de grande concentração fundiária são praticamente diminutas. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar as políticas públicas e toda a sua articulação ... (Sanches & Nardoque, 2018, p. 252).

Além de ser um estado com grande desenvolvimento do agronegócio, nos últimos anos, grandes empresas têm construído bases em Mato Grosso do Sul, movimentando o investimento em uma educação mercadológica focada na produção de mão de obra qualificada. Seja em relação ao agronegócio ou com a intenção de fornecer mão de obra para a indústria, ao priorizar estes interesses se está negando “um trato público do direito à educação dos povos que vivem e trabalham no campo.” (Arroyo, 2004. p. 96). Arroyo alerta-nos que ao introduzir esse mecanismo que sintoniza o capitalismo, o agronegócio e outras negações de direitos “fantasiados” de promessa de progresso é,

quebrar na raiz a possibilidade de pensar na construção de uma política pública [de direito]. Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa. Sua lógica é inherentemente destrutiva até da frágil escolinha rural. Somente tem sentido uma política educativa se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar. O agronegócio, e a expulsão da terra aumentam a tradicional precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente das formas de produção da existência. A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraízam os povos da terra, da cultura e das formas de produção. (Arroyo, 2004, p. 96).

## Conclusão

Entendemos ser importante compreender os conceitos e as práticas da Educação Básica do Campo, orientados aos interesses socioculturais e econômicos dos povos do Campo. Essa

educação visa atender às especificidades históricas e culturais desses grupos, promovendo a resistência contra a expulsão e a expropriação, além de contemplar um pluralismo pedagógico conectado às causas e desafios vividos pelos trabalhadores rurais. A Educação do Campo, portanto, busca garantir um projeto político-pedagógico que reflita os sonhos, histórias e culturas dos povos do Campo, superando a visão simplista de somente disponibilizar escolas no meio rural. Esse paradigma valoriza o conhecimento e a diversidade cultural do Campo, promovendo o desenvolvimento sustentável e a inclusão social de seus sujeitos. Além disso, reconhece a importância da interculturalidade, enfatizando a necessidade de compreender e valorizar as diversas formas de ser e produzir conhecimento nas comunidades rurais. Dessa maneira, o saber do Campo se revela como uma ferramenta poderosa de escuta, valorização e troca de experiências, fortalecendo sua identidade e protagonismo social.

Dito isso, ao olharmos para o contexto sul-mato-grossense, percebemos ainda hoje movimentos que se relacionam com a Educação das comunidades do campo e que ignoram esse modo se entender o campo. Ao contrário, o que as pesquisas aqui discutidas mostram é um cenário de falta de estruturas nas escolas do campo (Oliveira, 2025), e a persistência de práticas urbanocêntricas (Silva, 2021), além de uma escolarização no campo com vistas a industrialização (Sanches & Nardoque, 2018). A digressão histórica feita neste texto nos permite, portanto, afirmar que mesmo em um cenário de desenvolvimento de muitas pesquisas e participação ativa de movimentos sociais, estamos longes de termos na prática uma Educação do Campo em algumas regiões do país.

## Referências

- Arroyo, M. G. (1982, setembro). Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? Ruralismo pedagógico, a tônica dos debates oficiais. *Em Aberto*, 1(9), 1-6.
- Barbosa, L. N. S. C. (2014). *Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo: questões sobre currículo* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.
- Barros, O. F., Hage, S. M., Corrêa, S. R. M., & Moraes, E. (2010). Retratos de realidade das escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In *Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada* (pp. 25-33).
- Brasil. (1881, 9 de janeiro). Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html/>

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil. (2010, 5 de novembro). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

Caldart, R. S. (2024). Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. *Revista Cocar*, (33).

Campos, R. S. S. (2016). Educação popular e educação do campo na articulação de concepções e práticas educativas emancipatórias. In Anais do III Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Natal, RN: Editora Realize. Recuperado de [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA2\\_ID10183\\_17082016213621.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10183_17082016213621.pdf)

Carvalho, J. M. de. (1997). Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. *Dados*, 40(2), 229-250.

De Macedo Sanches, F. R., & Nardoque, S. (2019). As contradições do cerceamento das políticas públicas para a educação do campo em Três Lagoas (MS): Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin e Escola Municipal Profa. Elma Garcia Lata Batista. *Revista Campo-Território*, 13(31). Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/41342>

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2011). Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório, 1998). In M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (5. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, SP: Olho D’Água.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP: UNESP.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (29. ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Garnica, A. V. M., & Gomes, M. L. M. (2020). História oral: diversidade, pluralidade e narratividade em educação matemática. In H. L. J. Gonçalves (Org.). *Educação Matemática & Diversidade(s)*. Porto Alegre, RS: Editora Fi.

Hage, S. M. (2006). Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(217), 302-312.

Langaro, S. V. (2024). “*A terra é um sonho, a luta é uma raiz*”: trajetórias de vida e protagonismos de mulheres sem-terra em Tacuru-MS (2000-2023) (Tese de Doutorado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon.

Leão, M. de. (2012). Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. *Aedos*, 4(11), 602-615.

Lopes, R. M. G. (2016). *Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo com professores que lecionam matemática* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Martins, O. J. B. (2025). *Etnomatemática e docência: possibilidades de atuação numa escola em uma comunidade remanescente quilombola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Menezes, D. N. (2022). *Um olhar sobre os discursos do campo nos livros didáticos de matemática dos anos finais do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Miralha, W. (2012). Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. *Revista Nera*, (8), 151–172. doi:10.47946/rnera.v0i8.1445

Neto, V. F. (2019). *Quando aprendo matemática, também aprendo a viver no campo? Mapeando subjetividades* [Manuscrito não publicado].

Oliveira, G. S. (2025). *Quem irá assumir essa culpa: uma história de processos educativos (em matemática) em um polo educacional do assentamento Nova* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Oliveira, G. S., & Silva, C. R. M. (2024). Circunstâncias de uma Educação Matemática do/no campo em Mato Grosso do Sul. *CoInspiracão*, 7, 1-14. doi:10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2024009

Perissinotto, R. M., Massimo, L., & Costa, L. D. (2017). Oligarquia competitiva e profissionalização política: o caso dos senadores brasileiros na Primeira República (1889-1934). *Dados*, 60(1), 79-110.

Piatti, C. B., & Rodrigues, J. R. (Orgs.). (2021). *Educação do campo em Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das escolas do campo* (Vol. 1). Campo Grande, MS: Editora UFMS.

Rambo, R. A. (2015). Emancipação na perspectiva de Paulo Freire. In *Anais do IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização*. Taquara, RS: FACCAT. Recuperado de <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf>

Ramires, T. (2024). *A ressignificação do projeto político pedagógico em uma escola do campo à luz de cartas pedagógicas* (Trabalho de conclusão de curso/Dissertação). Universidade Federal do Pampa, Jaguarão.

Silva, F. H. C. da. (2021). *Educação Matemática no movimento da Educação do Campo: percepções de educadorxs sobre o fazer pedagógico com educandxs camponesxs* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Tomascheski, E. (2018). “*Dos lugares deixados, aos lugares chegados*”: *histórias de mulheres brasiguaias do Assentamento Itamarati-MS* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

---

<sup>i</sup> Centro aqui se refere a uma perspectiva educacional urbana+centro, ou urbanocêntrica que, segundo Arroyo (1998), é uma prática que considera os modos de ser/viver nos grandes centros urbanos.

<sup>ii</sup> Reflexão produzida, pelo primeiro autor, a partir da palestra proferida pelo professor Doutor Salomão Antônio Mufarrej Hage. Docente da Universidade Federal do Pará — UFPA, em 02 de julho de 2023, no Anfiteatro do Corredor Central — Marçal de Souza da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Colóquio Em Educação, Escola Pública do Campo no Contexto das Políticas Educacionais: Desafios às Práticas Formativas do Programa Escola da Terra.

<sup>iii</sup> ENTREVISTA. Ferreira, Nilza Bezerra da Cruz (Áudio-mp3). [abr. 2024]. Produção: Gleisson Santos de Oliveira. . Ponta Porã, 27/04/2024. 32:00 min. (aprox.), som.

<sup>iv</sup> Para localizar a litura informamos que a pesquisa foi realizada na extensão de uma escola estadual do município de Paranaíba/MS, localizada em um distrito da cidade, distante 35 km da área urbana; atende estudantes do campo no Ensino Médio.

<sup>v</sup> Conforme explicitado no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, quando dizemos dos diferentes grupos de pessoas que vivem no campo estamos nos referindo a diferentes sujeitos como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, os indígenas e outros povos que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL).

<sup>vi</sup> Universidade Federal da Grande Dourados — UFGD. Acesso em: <https://licenciatura-indigena-teko-arandu/>. 11 de fev. 2025.

<sup>vii</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul — UFMS. Acesso em: <https://faed.ufms.br/educacao-do-campo/>. Universidade Federal da Grande Dourados — UFGD. Acesso em: [/ido-campo/ufgd](https://ido-campo/ufgd). 11 de fev. 2025.

---

## Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 27/04/2022

Aprovado em: 10/10/2023

Publicado em: 17/12/2024

Received on April 27th, 2022

Accepted on October 10th, 2023

Published on December, 17th, 2024

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

## Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

## Article Peer Review

Double review.

## Agência de Fomento

Não tem.

## Funding

No funding.

## Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, G. S., & Silva, C. R. M. (2025). Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: um caminho de emancipação, desafios e perspectivas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19816.