

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Universidade do Estado do Pará**  
**Belém-Pará- Brasil**



---

Revista Cocar. Edição Especial. N. 33/2024 p. 1-20      ISSN: 2237-0315  
**Dossiê: Educação do campo e Pronera: 25 anos de práxis pela vida com dignidade e educação pública nos territórios do campo**

---

**As Tecnologias Socioterritoriais e a Educação do Campo: o MST no Pontal do Paranapanema**

*Socio-territorial Technologies and Rural Education: the MST in Pontal do Paranapanema*

Michelly Ariadne Rafael Mióla  
**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**  
Três Lagoas-Brasil  
Bernardo Mançano Fernandes  
**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)**  
Presidente Prudente-Brasil  
Rodrigo Simão Camacho  
**Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**  
Dourados-Brasil

**Resumo**

O debate sobre Tecnologias Socioterritoriais (TSTs) nasce a partir dos avanços das Tecnologias Sociais (TSs), com foco no território dos sujeitos. As TSTs são identificadas em diferentes territórios, como o camponês, abrangendo dimensões materiais de produção e comercialização, além das imateriais, como a Educação do Campo. Este estudo analisou as TSTs no campo, destacando a Educação do Campo como práxis de resistência nos movimentos socioterritoriais camponeses, com ênfase nas ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Pontal do Paranapanema, especialmente nas escolas do campo Paulo Freire (assentamento Rodeio) e Santa Clara (assentamento Che Guevara). Nessas escolas, as TSTs são ferramentas políticas do MST, promovendo a autonomia camponesa e fortalecendo a resistência no processo de reprodução material e simbólica.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Tecnologias Socioterritoriais; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

**Abstract**

The discussion on Socioterritorial Technologies (STTs) stems from advancements in Social Technologies (STs), focusing on the subjects' territories. STTs are identified in various contexts, such as rural areas, encompassing material dimensions of production and commercialization, as well as immaterial aspects like Rural Education. This study analyzed STTs in rural settings, emphasizing Rural Education as a praxis of resistance within socioterritorial peasant movements. It focused on the actions of the Landless Workers' Movement (MST) in Pontal do Paranapanema, particularly in the Paulo Freire School (Rodeio settlement) and Santa Clara School (Che Guevara settlement). In these schools, STTs become political tools of the MST, promoting peasant autonomy and strengthening resistance in the process of material and symbolic reproduction.

**Keywords:** Rural Education; Socio-territorial Technologies; Landless Rural Workers Movement.

## **1 Introdução**

O objetivo deste artigo é apresentar as discussões e os avanços teóricos desenvolvidos ao longo da elaboração da monografia da autora, com foco nas Tecnologias Socioterritoriais da Educação do Campo<sup>1</sup>.

Nos cabe enfatizar que o conceito de Tecnologias Socioterritoriais (TST) é relativamente recente na Geografia, conforme apontado por Sansolo et al. (2021) e Jorge et al. (2022). Este estudo busca desenvolver esse conceito tanto no campo teórico quanto prático, com ênfase nas TST produzidas ou apropriadas pela Educação do Campo, no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Embora o foco deste trabalho seja o MST, sujeitos que resistem em outros territórios, além do camponês, como nas cidades, nas águas e nas florestas, também podem produzir ou se apropriar de Tecnologias Socioterritoriais que contribuam para a sua subsistência.

O debate sobre as Tecnologias Socioterritoriais (TST) está relacionado à interação entre o território e a criação de tecnologias voltadas para a subsistência e autonomia dos sujeitos que nele vivem. Conforme definido por Raffestin (1993) e Fernandes (2005, 2008), o território é um espaço moldado por relações de poder e marcado por conflitos.

Assim, entendemos a TST como uma técnica, prática ou conhecimento que pode ser produzido ou apropriado pelos sujeitos, com o objetivo de contribuir para a organização, produção e reprodução desses territórios, visando proporcionar maior autonomia para esses sujeitos.

Neste estudo, partimos de uma análise teórica e prática sobre a organização e os conflitos do/no território camponês, com base em autores como Fernandes (2012), Caldart (2004), Camacho (2021). O objetivo principal deste estudo foi analisar a Educação do Campo no contexto das Tecnologias Socioterritoriais (TST), especialmente as práticas do MST em nível regional, nas escolas Paulo Freire e Santa Clara, localizadas no Pontal do Paranapanema. No entanto, embora esse não seja o foco do artigo, é importante destacar que, em escala nacional, trabalhamos com as Cirandas e Jornadas Universitárias.

Além de discutir a Educação do Campo como território, analisamos como suas práticas podem promover a autonomia dos assentamentos e camponesas/camponeses, abordando temas como o fechamento das escolas do campo e ações de resistência.

A Educação do Campo, nesse contexto, representa a luta por políticas públicas que atendam à realidade dos sujeitos que vivem no campo e previnam o êxodo rural (Mariano, 2019). Essas práticas são o que chamamos de Tecnologias Socioterritoriais da Educação do Campo.

Diante disso, os objetivos específicos deste trabalho foram:

- Estudar os aspectos teóricos que permeiam os debates conceituais das tecnologias socioterritoriais e da educação do campo em suas complexidades;
- Identificar e analisar as Tecnologias Socioterritoriais produzidas/apropriadas pelo MST durante o funcionamento da escola Paulo Freire no PE Rodeio e o seu fechamento, bem como pela Escola Santa Clara no PE Che Guevara em seu pleno funcionamento;

Para a realização da pesquisa, nossa metodologia foi estruturada em dois processos:

I) Pesquisa bibliográfica: foi realizada a leitura de artigos, monografias, teses e livros que abordam as temáticas da pesquisa, como Território, Educação do Campo e Tecnologia Socioterritorial; II) E em trabalhos de campo para ampliando entrevistas semi-estruturadas (Gibbs, 2009; Colognese, 1998), questionários, observação participante e registros fotográficos.

Para uma melhor compreensão do debate que estamos propondo, este artigo foi dividido em cinco partes. A primeira parte é a introdução. A segunda, intitulada "Aportes Teóricos Sobre a Educação do Campo e as Tecnologias Socioterritoriais no Contexto do Território", apresenta o debate teórico sobre Educação do Campo e Tecnologias Socioterritoriais, destacando o território como base analítica para a compreensão dos resultados.

Na terceira parte, "As Tecnologias Socioterritoriais da/na Educação do Campo em Escala Regional: O Desdobramento do MST no Pontal do Paranapanema", contextualizamos a luta pela terra no Pontal, apoiando-nos em autores como Sobreiro Filho (2013), Feliciano (2012) e Fernandes (1994). Discutimos os impactos do fechamento da Escola Paulo Freire no assentamento Rodeio e iniciamos o debate sobre as TST identificadas na Escola Santa Clara, refletindo sobre o processo de reterritorialização do saber (Camacho, 2021). A quarta parte traz as considerações finais, que resumem as principais reflexões desse artigo. A quinta parte apresenta as referências bibliográficas utilizadas.

**2 Aportes Teóricos Sobre a Educação Do Campo e as Tecnologias Socioterritoriais no Contexto do Território**

Espaço e território são conceitos centrais para a geografia e estão diretamente relacionados. Aqui, buscamos definir como a Educação do Campo se insere e é compreendida como território, produzindo ou se apropriando das Tecnologias Socioterritoriais. O território é entendido como um espaço moldado por relações sociais e mantido por forças de poder, caracterizando-se como local de convenção e conflito devido a suas fronteiras e limites (Raffestin, 1993; Fernandes, 2005; 2008).

Santos (2006) define o espaço como uma combinação de sistemas de objetos e ações, indissociáveis, compondo uma estrutura contraditória e solidária. O espaço, composto por elementos naturais e sociais, gera territórios que podem ser materiais ou imateriais (Fernandes, 2005), com múltiplas dimensões (política, social, econômica, cultural) e escalas geográficas (local a global).

Fernandes (2008, 2009) explica que os territórios materiais existem no espaço físico, enquanto os imateriais emergem das relações sociais e ideias, sendo ambos indissociáveis. Ele propõe três tipos de territórios: o primeiro é o do Estado (países, estados, municípios); o segundo abrange as propriedades particulares e comunitárias; e o terceiro consiste nos territórios fluxos, que possuem delimitações instáveis devido a ações e conflitos.

Devido a isso, este trabalho dedica-se a explicar as conflitualidades existentes entre o primeiro território, que é o de governança de atuação do Estado, e o segundo território, o Território Camponês ligado ao MST. Também abordaremos a disputa entre essas relações de poder e seu impacto na escola do campo e nos sujeitos desse segundo território. Fernandes (2012) nos aponta que:

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. (Fernandes, 2012, p. 246).

Ao considerar os elementos centrais da questão agrária no Brasil (uso, posse e propriedade da terra), o território camponês emerge como um espaço de resistência, pautado por relações de vida, trabalho e cultura que contrastam com a lógica do agronegócio. Esse conflito resulta na desterritorialização dos sujeitos do campo. Os processos de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização (TDR) (Fernandes, 2012) ocorrem tanto nas lutas diretas, como nas ocupações do MST, quanto em ações que

desterritorializam os camponeses, como a pulverização de venenos e o fechamento de escolas.

Por isso, a Educação do Campo se torna ponto chave para a resistência camponesa desses povos. Caldart (2012) define a Educação do Campo como "o nome que, na atualidade, identifica e reúne diferentes lutas travadas por pessoas que vivem e trabalham no campo para garantir seu acesso à educação pública (...). Pode ser entendida como prática social, como conceito e como concepção".

Neste mesmo texto, a autora explica que, como prática social, a Educação do Campo nasce no Brasil, em 1998. As idealizadoras e idealizadores foram os sujeitos coletivos dos movimentos que decidiram vincular diversas lutas e práticas por direitos básicos à mobilização pelo direito humano de ter acesso a diversos tipos de educação. Essa variedade busca atender às diferentes necessidades das diversas populações existentes no país, garantindo o direito social dessas comunidades de participação ativa em seus próprios processos educativos. Como conceito, Caldart (2012 p. 356) nos define:

Como conceito, a Educação do Campo é construção do percurso, autodefinição construída pelos seus próprios sujeitos e expressão do movimento prático que define suas finalidades e sua dinâmica. Reflete a análise de quem participa desse movimento sobre as contradições sociais que vinculam a origem da Educação do Campo a uma história que vem de mais longe e a uma realidade que não se resolve somente no campo.

Os sujeitos coletivos da Educação do Campo foram identificados logo no início desse percurso: são as diferentes formas de organização dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo; organizações camponesas, quilombolas, indígenas, sem-terra; de comunidades ribeirinhas, de assentamentos; de agricultores familiares, assalariados rurais; são comunidades que trabalham na terra. Classe trabalhadora do campo.

A Educação do Campo é uma forma associativa de lutas coletivas cujo foco é a educação, mas que não se aparta de outras lutas pela vida que a precedem ou completam: terra, trabalho, cultura, alimento, saúde, participação política. Sua dinâmica inclui espaços de articulação dos sujeitos do trabalho do campo entre si e com outros setores da sociedade.

Nesse sentido, o debate sobre educação rural e Educação do Campo revela duas vertentes conflitantes: a educação rural, voltada à alfabetização básica sem um processo formativo crítico, e a Educação do Campo, que surge como resistência ao modelo capitalista, promovendo práticas político-pedagógicas ao lado dos oprimidos. Como explica Freire (1996), na educação rural o sujeito é tratado como objeto, enquanto na Educação do Campo ele desenvolve uma consciência crítica sobre sua realidade

A reterritorialização do saber no campo, segundo Camacho (2021), busca promover a autonomia das camponesas e camponeses na produção do conhecimento e na construção

de sua territorialidade. Esse processo é central na resistência contra a influência capitalista e na defesa da educação formal nas escolas do campo, contribuindo para a construção da identidade camponesa e a manutenção das comunidades desses sujeitos.

A reterritorialização transforma a Educação do Campo em um desafio para o agronegócio, ao integrar elementos do cotidiano camponês nas práticas pedagógicas. O objetivo é acelerar a reterritorialização e promover a autonomia nos assentamentos, usando o que chamamos de Tecnologia Socioterritorial (TST). Essa tecnologia une técnica e ciência, mas sob uma perspectiva crítica que destoa da neutralidade da ciência, destacando que, no capitalismo, a tecnologia serve ao capital, enquanto, nos movimentos socioterritoriais, promove a autonomia dos territórios (Christoffoli, 2021; Jorge et al., 2022)

A Tecnologia Socioterritorial (TST), segundo Sansolo et al. (2021), correlaciona os conceitos de Tecnologia Social e Território, permitindo uma análise geográfica abrangente das transformações espaciais, territoriais e da autonomia dos sujeitos. A técnica, central no processo produtivo, pode ser usada para aumentar a produtividade ou buscar autonomia, dependendo da intenção de quem a aplica. Movimentos como o MST produzem ou se apropriam de tecnologias para fortalecer a autonomia camponesa e promover a sustentabilidade, usando processos naturais de forma otimizada (Pinto, 2013; Christoffoli, 2021; Jorge et al. 2022).

A TST também desempenha um papel crucial na superação de formas de dominação. Na Educação do Campo, ela promove a autonomia e a disseminação do saber, sendo fundamental para a reterritorialização e o fortalecimento do Movimento Sem Terra, como exemplificado pela revista *Crianças Sem Terrinha*.

Para enfatizar ainda mais sua importância, no painel de Figura 1 apresentamos a oitava edição da revista, lançada em outubro de 2023. Esta é uma edição comemorativa dos 40 anos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Assim, seu conteúdo está centrado no contexto histórico da formação do Movimento e nas lutas travadas no território brasileiro pela Reforma Agrária Popular.

Figura 1: Revista das Crianças Sem Terrinha, MST 40 anos



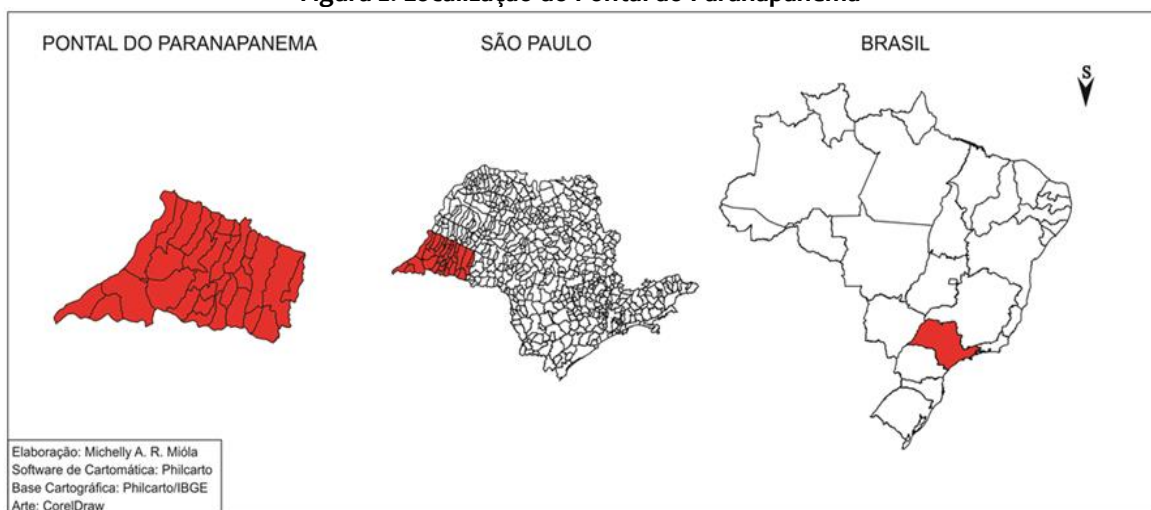
Fontes: MST, 2023. Org. Mióla, 2023.

De maneira didática e envolvente, as edições da Revista para Crianças Sem Terrinha concretizam temas que promovem a construção do pensamento crítico sobre o mundo e o sistema nos quais as infâncias do campo estão inseridas.

### 3 As Tecnologias Socioterritoriais da/na Educação do Campo em escala regional: o desdobramento do MST no Pontal do Paranapanema no estado de São Paulo (SP)

O Pontal do Paranapanema, em São Paulo, possui uma área de 18.441,60 km<sup>2</sup>, e foi formado pelo massacre indígena iniciado no século XX com a frente pioneira. Essa frente provocou conflitos violentos pela terra, levando as etnias locais a desenvolverem estratégias para expulsar os colonizadores (Sobreiro Filho, 2012, p. 85).

Figura 2: Localização do Pontal do Paranapanema



Elaboração: Michelly A. R. Mióla  
Software de Cartomática: Philcarto  
Base Cartográfica: Philcarto/IBGE  
Arte: CorelDraw

Fonte: Mióla, 2023.

Os colonizadores, visando proteger as terras que tinham invadido, contrataram jagunços para exterminar indígenas que resistiam (Sobreiro Filho, 2013). Krenak (2020) faz o seguinte apontamento sobre o processo violento de desterritorialização indígena no Brasil:

Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade- que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições-, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos a margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub humanidade- alguns de nós fazemos parte dela. (Krenak, 2020, p. 9- 10).

A desterritorialização indígena gerou políticas para garantir a posse das terras pelos colonizadores. A Lei de Terras, criada entre 1850-1856, permitiu que os colonizadores regularizassem terras em unidades paroquiais, reconhecendo-as como domínio particular, enquanto terras devolutas retornavam ao Estado para colonização com o intuito de incentivar a imigração (Sobreiro Filho, 2012, p. 3). Além disso, a grilagem foi crucial na formação da região, com as fazendas Pirapó-Santo Anastácio e Boa Esperança do Água Pehy sendo exemplos de grilagem e convivência clerical (Sobreiro Filho, 2012; Feliciano, 2012).

A linha férrea também desempenhou um papel importante, não apenas na economia, mas na promoção do embranquecimento populacional, com a chegada de imigrantes que contribuíram para a produção e exportação de café. Contudo, a crise econômica de 1929 resultou na mudança para a produção de algodão e pecuária, desvalorizando as terras (Cava, 1967). Em 1930, Manoel Goulart acelerou a venda da Fazenda Pirapó, revelando grilagens que levaram o Estado a proibir sua venda (Sobreiro Filho, 2012).

A utilização de posseiros e imigrantes para o desmatamento causou danos ambientais e sociais, resultando em luta contra a exploração do trabalho (Buscioli, 2021; Sobreiro Filho, 2012). Nos anos 1970, as lutas por democracia e direitos sociais emergiram, com trabalhadores reivindicando o Estatuto da Terra, que estabelecia a função social da terra e a desapropriação de terras improdutivas (MST, 2014).

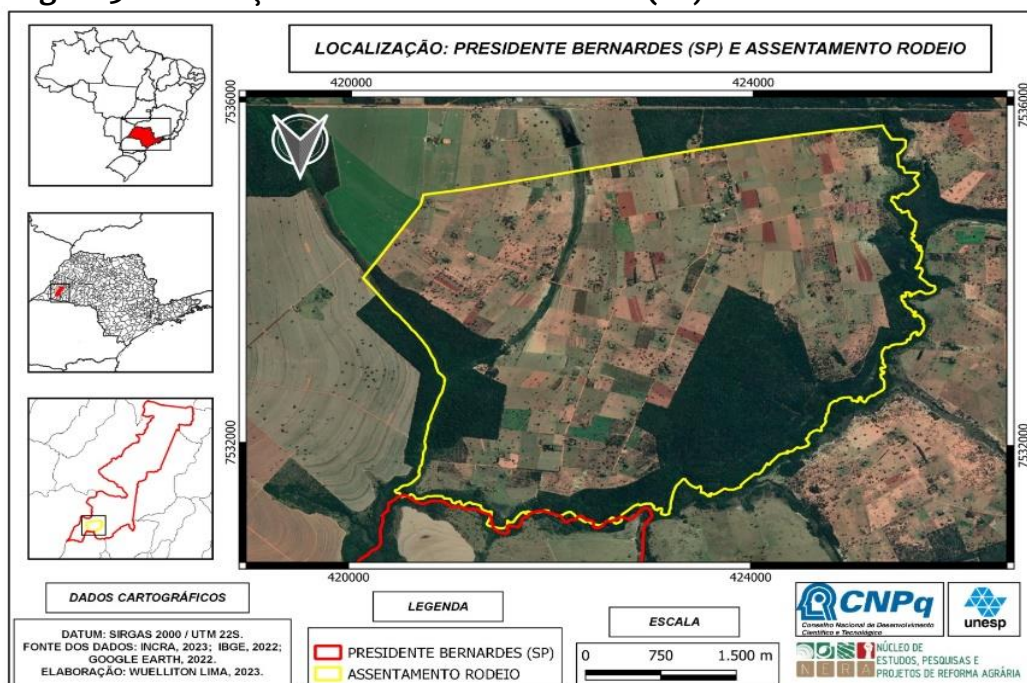
O movimento camponês ganhou força com as Comunidades Eclesiais de Base e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (MST, 2014). Em 1979, ocorreu a primeira ocupação do MST no Pontal, marcando a luta por terra e organização social na região (Fernandes, 2008; MST, 2014). No Pontal, as lutas por terra se originaram da posse e ilegitimidade, sendo a



grilagem e a corrupção fatores essenciais para os conflitos fundiários (Sobreiro Filho, 2012). A primeira ocupação do MST ocorreu em 1990, em Primavera, marcando a territorialização do Movimento (Fernandes, 1994; Feliciano, 2012; Sobreiro Filho, 2012).

No recorte escolhido para esta pesquisa, no Assentamento Rodeio, em Presidente Bernardes-SP, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos para entender a formação do assentamento e as resistências ao fechamento da Escola Paulo Freire em 2014. Os mesmos procedimentos foram realizados no Assentamento Che Guevara, onde a Escola Santa Clara permanece aberta, enfrentando disputas territoriais (Gibbs, 2009; Colognese, 1998), com o acréscimo da observação participante. No mapa abaixo apresentamos a área do assentamento Rodeio.

**Figura 3- Localização de Presidente Bernardes (SP) e Assentamento Rodeio**



**Fonte:** Lima, 2023.

A luta pelo assentamento Rodeio, iniciada entre 1994 e 1995, surgiu da necessidade de autonomia de posseiros e arrendatários que não podiam chamar a terra de sua (Miralha, 2006). Durante o governo de Mário Covas, várias terras foram destinadas a 'rodadas de negociação' entre grandes fazendeiros e o Estado, visando a realocação para a reforma agrária. O Movimento, enquanto isso, se organizava por meio dos acampamentos, considerados espaços de luta e resistência, influenciando a formação dos assentamentos (Gasparin, Witcel e Santos, 2021). Um assentado explica:

*(...) quando a gente veio do acampamento, saiu a fazenda rodeio, cabe dois grupos lá, e você pegava por critérios as pessoas que chegaram primeiro no*

*acampamento, com as famílias e tal, então 2 vão para lá, e viemos em 2 grupos. Em primeiro momento a gente se concentrou tudo aqui em um acampamento improvisado, todo mundo conseguiu barracas e tal, e nesse momento a gente não sabia quanto tempo ia demorar para parcelar os lotes, então era uma área que estava favorável para a gente passar um trator e já plantar, então vamos plantar todos juntos e depois dividimos, cada um cuida da sua parte, algo assim, e nós dividimos no final, então assim cedeu o processo (Entrevistado 1).*

Além da produção de alimentos, os sujeitos do Movimento também se organizaram para garantir acesso à educação e à saúde, estabelecendo pré-escolas para os Sem Terrinha dentro do acampamento. As crianças do Ensino Fundamental II contavam com transporte para Mirante do Paranapanema. Sobre isso, o Entrevistado 1 nos explica que:

*Então você já vinha com a preocupação de se organizar primeiro organizar para que as pessoas tivessem acesso às escolas, os ônibus por exemplo, como iam passar os ônibus escolares e tal. E segundo que naquela época a gente fazia o pré, vamos chamar assim, dentro do próprio acampamento, então fizemos isso aqui também no pré assentamento, e depois no ano seguinte, de setembro a dezembro as aulas começaram em janeiro, fevereiro, e os grupos já foram se matriculando (...) os ônibus vinham até aqui, as peruas e iam até Mirante para quem já estava avançado da sexta série para frente, e aí no ano seguinte as crianças se matricularam em outro lugar, mas você percebe que tem até hoje alguns pais que não tiraram de Mirante, outros matricularam em outro lugar e outros que preferiam até levar para Tarabai (Entrevistado 1).*

Como a “rodada de negociações” já estava avançada, a terra disputada entre 1994 e 1995 foi conquistada em 20 de setembro de 1997, quando a Fazenda Rodeio se tornou o Assentamento Rodeio. A organização dos lotes ocorreu em uma das casas da antiga fazenda, onde os assentados se reuniram para definir a distribuição. Esse processo é evidenciado no trecho da entrevista abaixo:

*Nós sentamos em uma casa, aqui tinha uma casinha pequena da antiga fazenda, colocamos um mapa na parede e não foi feito sorteio para pegar os lotes, foi um processo bastante diferenciado, porque também você olhava o mapa e falava: Ah, eu quero um lote aqui.  
(...) Aí o outro falava: Não, eu quero ali, o outro: Ah não, mas sei que meu cunhado tá aqui, então eu quero pegar aqui perto. Então, a distribuição foi feita, como posso dizer? Bastante legal, porque as pessoas não tinham, tipo: Ah, vamos por sorteio então, eu queria esse, mas peguei esse, então vamos assim. E aí todas as pessoas foram contempladas de acordo com eles achavam que estava bom para eles, e esse processo ficou legal (Entrevistado 1).*

Após a conquista e a organização dos lotes, a eleição de 2000 trouxe um novo contexto político. O Padre Humberto Laércio Bastos de Souza, décimo quinto prefeito de Presidente Bernardes, SP, teve um papel de extrema importância na construção da escola

no assentamento, defendendo a educação como um direito, visto que havia cerca de 200 crianças no local, enquanto a escola mais próxima estava a 50 quilômetros.

Contudo, apesar da construção da escola, houve interferências na proposta pedagógica. Essas questões revelam a coexistência e o conflito entre o território camponês e o poder público. Essa problemática torna-se mais nítida na fala da entrevistada 2:

*(...) no começo veio o nome Paulo Freire, mas com o grande desafio da gente incrementar a proposta pedagógica, sempre foi um grande desafio, porque a partir do momento em que o poder público define algo, ele também quer definir a sua proposta (Entrevistada 2).*

A fala evidencia a luta entre o poder público e o assentamento. A proposta pedagógica urbanizada desconsiderava a realidade dos Sem Terrinha, e a Educação do Campo deve ser uma abordagem pensada para o contexto agrário, não apenas um reflexo do urbano (Silva, Felipe e Ramos, 2012).

A Educação do Campo deve partir das especificidades do campo e não reproduzir o modelo de educação convencional, que ignora as diferenças sociais e econômicas (Mendonça, 2012). A Escola Paulo Freire foi inaugurada em 2004 com o apoio do Padre Humberto, que facilitou a implementação da proposta da comunidade, embora ainda houvesse lutas.

No início, a comunidade tinha grande participação na elaboração da proposta pedagógica:

*No começo sim, a gente tinha uma abertura muito grande, tanto que a gente construiu horas, não é pai? Na escola, inclusive tentamos ampliar o espaço da escola para um outro espaço que tinha aqui, havia a participação da comunidade nas reuniões de HTPC, estudar Paulo Freire (Entrevistado 2).*

Essa participação reflete a essência da Educação do Campo, em que o Movimento se torna sujeito ativo no processo de formação da sua educação (Camacho, 2021). Nesse sentido, a educação formal não é a única forma de educar; todos participam do processo educativo. Chamar a comunidade para a escola integra a luta do Movimento, transformando a proposta pedagógica em uma consciência coletiva. Ao refletir sobre sua identidade e objetivos como comunidade, a identidade camponesa se solidifica, e a disputa territorial se caracteriza. A frente da escola Paulo Freire é ilustrada na Figura 4.

Figura 4: Escola Paulo Freire



Fontes: Fernandes, 2024.

Essa disputa abrange não apenas o modelo de educação, mas também o corpo como território camponês. A construção de uma educação crítica, voltada à liberdade do sistema capitalista, é impactada pelo território de governança, que se manifesta através de pequenas violências diárias.

A violência, em seu sentido amplo, é um ato que viola a integridade psicofísica de indivíduos. Na modernidade, a relação do ser humano com a natureza e entre os próprios humanos é marcada por essa violência (Brito, Alves e Lobo, 2012). No campo, essa violência se manifesta de várias formas. A troca de gestão estatal influencia a realidade dos assentamentos; por exemplo, o fechamento da Escola Paulo Freire ocorreu devido a mudanças na gestão pública, afetando o número de educandos.

O novo governo justificou o fechamento da escola pela diminuição do número de crianças, sem considerar outros cursos oferecidos, como a Educação para Jovens e Adultos (EJA). A gestão municipal não se articulava com a comunidade, gerando descontentamento entre os pais e o colapso do ensino. A resistência da comunidade, por meio de protestos e abaixo-assinados, não evitou o fechamento da escola.

O fechamento da Escola Paulo Freire, assim como o fechamento de outras escolas do campo, constitui uma violência perpetrada pelo território de governança sobre o território camponês. Apesar de ser reconhecido como um direito no Capítulo III, Seção I, Art. 205 e 206 da Constituição de 1988, os princípios, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, são constantemente negados às crianças camponesas. A prova disso está na seguinte fala:

*Então naquele período a gente desenvolvia a existência de uma leitura teórica Paulo Freire, a gente batia muito nessa tecla da formação para os professores freirianos e a aplicação disso para os alunos, a gente fazia as HTPC's também*

*com essa leitura, e ao mesmo tempo reforçando os planejamentos, inúmeras vezes os professores faziam visitas aos lotes para articular a discussão do conteúdo com as práticas pelos pais, algo assim. Piquenique que eles faziam, sair com as crianças, eu falo porque os meus filhos estudaram aqui, eles faziam muito isso, a horta.*

*(...) Semana ambiental, plantio de árvores, e era uma formação que a gente buscava articular a comunidade, então não era apenas docente, e depois 'vinheram' as dificuldades. Mas no início tinha muito essa percepção e essa abertura de toda a equipe, eu fui uma que deu aula, outras pessoas da comunidade também, e os professores de fora que também foram conhecendo esse contexto do assentamento, e compreendendo a importância, e no final eles acabam se sentindo parte da comunidade também (Entrevistado 2).*

As práticas como visitas aos lotes e piqueniques, que eram realizadas fora da escola, são o que este trabalho considera como uma Tecnologia Socioterritorial da Educação do Campo. Como já debatido na Segunda parte desse texto, as TST's são técnicas, práticas ou métodos que aceleram o processo de autonomia do Movimento. Logo, quando a escola Paulo Freire tirava os educandos da sala de aula e efetuava trabalhos de campo pelo assentamento, com o intuito de que as os Sem Terrinha aprendessem na prática a metodologia do plantio, o Movimento estava automaticamente criando uma TST dá/ para educação camponesa.

Ou seja, quando a comunidade não estava na escola, a escola estava na comunidade. Enquanto caminhavam pelos lotes, plantavam árvores, aprendiam práticas de produção agroecológicas, criavam vínculos, construía e reterritorializavam os saberes e a identidade camponesa. Se a educação é a apropriação da cultura (Cara, 2019), o Movimento realizava essa integração de maneira eficaz. A todo momento, as crianças Sem Terrinha eram inseridas e instigadas a refletir, aprender e praticar a sua realidade. Visto que, tudo o que aprendiam ao visitar os lotes era replicado na horta da escola. Fechar a escola é silenciar os saberes do assentamento, é matar a sua cultura.

Outro impacto do fechamento é evidenciado na fala do entrevistado 3: 'Depois que a escola foi fechada, parece que a gente ficou meio esquecido!'. Esse relato revela que o ato de fechar a escola é estratégico e serve para promover a desmobilização do assentamento. Além disso, as atividades que ocorriam nas áreas externas da escola, como os encontros para as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), por exemplo, mostram que a escola era o ponto de encontro do Rodeio, onde todos se conheciam, conversavam sobre seu dia a dia e ficaram sabendo do contexto político no qual o assentamento estava

inserido. Portanto, fechar a escola significa silenciar a comunidade e desinstrumentalizar a organização política do assentamento.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) acerca do número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, somando quase 4 mil escolas fechadas por ano (Maciel; Camacho, 2022 p. 141).

Os dados abordados pela autora e pelo autor acima evidenciam que o fechamento das escolas do campo é um projeto político em massa que contribui para o processo de despertencimento dos sujeitos do campo. Ao desvincular a escola do assentamento, os Sem Terrinha passam a vivenciar fragmentos do território, e não a sua totalidade. Essa quebra na estrutura da organicidade do território camponês faz com que uma criança, que antes era formada para ser livre e crítica, se torne mais uma peça nas mãos do modo de produção capitalista.

Hoje, o local que foi utilizado para debater textos de Paulo Freire e ensinar os Sem Terrinha a plantar e colher foi ressignificado pelo assentamento. Atualmente, a estrutura da escola é usada como espaço cultural, onde a comunidade realiza festas, casamentos, algumas oficinas e se reúnem. Contudo, esse novo significado não implica em uma nova Tecnologia Socioterritorial.

Em contrapartida, temos a Escola Santa Clara, localizada no assentamento Che Guevara em Mirante do Paranapanema, SP. O assentamento Che Guevara, assim como o Rodeio, é resultado de um conjunto de lutas pela terra no Pontal, mais especificamente no 11º perímetro, onde os prefeitos da região se uniram para acelerar o processo de negociação da Fazenda Santa Clara. Em conjunto com os grupos Primeiro de Maio e Primeiro de Setembro, eles recuperaram as fazendas Flor Roxa e Santa Clara no final de outubro de 1992 (De Souza, 2006).

Diferentemente da escola Paulo Freire, a escola Santa Clara permanece resistindo às conflitualidades que permeiam o território. Contudo, seu contexto é um pouco diferente; enquanto a Paulo Freire lutava para se manter aberta, a Santa Clara luta para incorporar a educação do campo dentro da escola. Em nossas investigações, conseguimos observar que a escola está passando pelo processo de reterritorialização do saber camponês (Camacho, 2021). Segundo as falas da equipe de educadores do corpo docente, o material e modelo de aulas que eles recebem do estado não contemplam as necessidades do assentamento.

Nesse sentido, nosso objetivo era contribuir com a escola, identificando meios de

coexistência entre o território de governança e o território camponês, ou seja, as normativas do estado e a própria escola. Possuindo a mesma estrutura dos horários de aula das escolas da rede urbana, a Santa Clara também possui as aulas de Itinerário Formativo.

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (MEC, 2018).

Os Itinerários Formativos fazem parte do Novo Ensino Médio, aprovado no final de 2017 e que entrou em vigor no ano de 2018. O Novo Ensino Médio consiste na mudança das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais, segundo o MEC (2018), deveriam proporcionar aos estudantes maior autonomia em relação ao conteúdo ministrado em sala de aula. No entanto, o que ocorre é o descaso do Estado em relação ao ensino público.

No caso da escola Santa Clara, manter essa estrutura só contribui para a desterritorialização da escola em relação às disciplinas. Visto que as principais disciplinas que promovem o pensamento crítico não possuem mais a mesma carga horária. utilizar os Itinerários Formativos como meio para a reterritorialização do saber camponês. Ao fazer esse uso, a escola se apropria de um método do Estado e o transforma em uma Tecnologia Socioterritorial. Já que ela procura incluir atividades como a da historicidade do assentamento para as educandas e educandos, o que possibilitará uma maior interação com a comunidade.

Ao observar os desdobramentos da disputa territorial que ocorre dentro da escola Santa Clara, podemos concluir que, o Itinerário Formativo pode ser utilizado como base para aulas, e minicursos relacionados às temáticas da realidade Sem Terra. Logo, trata-se de uma Tecnologia Socioterritorial (TST) apropriada pela Educação do Campo.

#### **4 Considerações Finais**

A pesquisa analisou a Educação do Campo como território e suas práticas, evidenciando como aceleram a autonomia dos assentamentos e camponeses. O foco foi nas

Tecnologias Socioterritoriais (TSTs) desenvolvidas pela educação no Movimento, tencionando sua relação com a disputa territorial e a autonomia das escolas do campo.

A Educação do Campo é fundamental para a identidade camponesa, expressa tanto nos espaços não formais, locais de vivências das crianças junto com a comunidade, quanto nos espaços formais, na escola, que frequentemente entra em conflito com o modelo estatal de ensino. O Estado intervém no território camponês aplicando padrões que desconsideram as especificidades do campo.

Nos assentamentos Rodeio e Che Guevara, as TSTs se manifestam nas práticas educativas e produtivas. No Rodeio, a Escola Paulo Freire contextualizava o aprendizado na realidade local, até seu fechamento em 2014, que desmobilizou o assentamento. Já na Escola Santa Clara, as crianças eram inseridas em suas lutas territoriais, transformando o aprendizado em uma lição de geopolítica através da linha do tempo criada durante os Itinerários Formativos.

As TSTs e as escolas do campo se tornam, assim, ferramentas políticas do MST, promovendo a autonomia camponesa e fortalecendo a identidade e práticas produtivas dos Sem Terrinha.

### **Referências**

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012. p. 157-264.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Por um ensino de Geografia dos (as) educandos (as)-camponeses (as)**: uma experiência de Educação do Campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba: Editora Appris, 2021.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: MARIANO, Alessandro et al. (Org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.

COLOGNESE, Silvio Antonio.; MÉLO, José Luiz Bicade. **A técnica de entrevista na pesquisa social**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1998.

CHRISTOFFOLI, Ivan Pedro. Tecnologias sociais. In: DIAS, Alexandre Pessoa.; STAUFFER, Anakeila de Barros.; MOURA, Luiz Henrique Gomes de.; VARGAS, Maria Cristina. (Orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio, 2021. p. 727-735.



FELICIANO, Carlos Alberto. “Grilos” jurídicos no Pontal do Paranapanema: administrando os conflitos agrários. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 10, n. 11, p. 48-60, jul./dez. 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: espacialização e territorialização da luta pela terra: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - formação e territorialização em São Paulo**. 1994. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2005. Disponível em: [http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Valeria/Pdf/Bernardo\\_QA.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf). Acesso em: 1 out. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST e as reformas agrárias do Brasil**. Boletim DATALUTA, São Paulo, p. 1-10, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurelio.; SPOSITO, Eliseu Savério. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012. p. 744.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Unesco, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do PRONERA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 545-567, 2017.

GASPARIN, Geraldo; WITCEL, Rosmeri; SANTOS, Marina dos. Acampamentos e assentamentos. In: DIAS, Alexandre Pessoa.; STAUFFER, Anakeila de Barros.; MOURA, Luiz Henrique Gomes de.; VARGAS, Maria Cristina. (Orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio, 2021. p. 23-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

JORGE, Aline Albuquerque; MOTA, Nathalia; LIMA, Wueliton Felipe Peres; FERNANDES, Bernardo Mançano. Tecnologias socioterritoriais (TST) como instrumentos para a produção de territorialidades emancipadoras nos assentamentos de reforma agrária. In: **Anais do V Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas (PDPP)**, Natal, 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. Gênero e representação política. In: MIGUEL, Luis Felipe. (Org.). **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 79-92.

MACIEL, Alves; CAMACHO, Rodrigo Simão. Os impactos causados pelo fechamento da escola municipal Santa Rosa para a comunidade camponesa do assentamento Santa Rosa, Itaquiraí-MS. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, v. 1, n. 35, p. 126-152, 21 jul. 2022.

MARIANO, Alessandro. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST. In: MARIANO, Alessandro et al. (Orgs.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.

MEC – Ministério da Educação. Brasil, 2018. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 out. 2023.

MENDONÇA, Sonia de Mendonça. Estado. In: DIAS, Alexandre Pessoa.; STAUFFER, Anakeila de Barros.; MOURA, Luiz Henrique Gomes de.; VARGAS, Maria Cristina. (Orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio, 2021. p. 403-408.

MIRALHA, Wagner. **A organização interna e as relações externas dos assentamentos rurais no município de Presidente Bernardes-SP**. 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/2dd85125-5847-429e-ab0d-6cb1f1db654b> . Acesso em: 05 out. 2023.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: MAZIN, Angelo Diogo.; ESTEVAM, Douglas.; STÉDILE, Migual Enrique. (Coord.). **A gente cultiva a terra e ela cultiva a gente**: História do MST. Construção coletiva da turma de História ITERRA/UFFS. Veranópolis, Brasil: Instituto de Educación Josué de Castro, 2014.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Marlene. Escola rural. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SANSOLO, Gruber Davis; ADDOR, Felipe.; EID, Farid. Tecnologias socioterritoriais, soberania

e segurança alimentar e nutricional. In: SANSOLO, Gruber Davis.; ADDOR, Felipe.; EID, Farid. (Orgs.). **Tecnologia social e reforma agrária popular**. 1. ed. Cultura Acadêmica, 2021. v.1.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Marcia Mara. Infância do campo. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012. p. 417-424.

SOBREIRO FILHO, José. A luta pela terra no Pontal do Paranapanema: história e atualidade. **Revista Geografia em Questão**, v. 05, n. 01, p. 83-114, 2012.

SOBREIRO FILHO, José. **O movimento em pedaços e os pedaços em movimento: da ocupação do Pontal do Paranapanema à dissensão nos movimentos socioterritoriais camponeses**. 547 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SOUZA, Vanilde Ferreira de. **Acampar, assentar e organizar: relações sociais constitutivas de capital social em assentamentos rurais do Pontal do Paranapanema**. 200 f. Tese (Doutorado em Engenharia Agrícola) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Agrícola, 2006.

## Nota

---

<sup>1</sup> Parte dos debates e resultados apresentados neste artigo compõem a monografia intitulada “Semeando Tecnologias Socioterritoriais: O Debate Teórico-Prático da Educação do Campo no MST”, elaborada pela autora deste artigo na Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, sob a orientação do Professor Dr. Bernardo Mançano Fernandes e a coorientação do Professor Dr. Rodrigo Simão Camacho. A monografia tem previsão de publicação na íntegra, posteriormente a 2025.

## Sobre os autores

### Michelly Ariadne Rafael Mióla

Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) campus de Presidente Prudente. E-mail: [michellyariadnrm@gmail.com](mailto:michellyariadnrm@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4753-0590>

### Bernardo Mançano Fernandes

Professor Titular (2024) e Livre-Docente pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2013). Graduado em Geografia (licenciatura e bacharelado, 1988), mestre (1994) e doutor (1999) pela Universidade de São Paulo - USP, com pós-doutorado pela University of South Florida (2008). Atua nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia da UNESP, campus de Presidente Prudente, e no Programa TerritoriAL do IPPRI/UNESP, campus de São Paulo. Foi

professor visitante em várias universidades da América Latina, Europa e Estados Unidos, incluindo Stanford University e Cardiff University. Coordena a Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial e a coleção En Movimiento do CLACSO. É parecerista de órgãos como CNPq e Capes e de revistas científicas. Pesquisador no NERA e membro do conselho do Pronera/Inra, pesquisa desenvolvimento territorial, reforma agrária e movimentos como o MST e a Via Campesina. Foi presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros (2002-2004) e é vice-presidente da União Geográfica Internacional (2024-2028). E-mail: [mancano.fernandes@unesp.br](mailto:mancano.fernandes@unesp.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6521-8949>.

**Rodrigo Simão Camacho**

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente. Professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), MS. É coordenador do Grupo de Pesquisa do CNPq: Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GeoEduQA) vinculado à Rede Brasileira de Pesquisa das Lutas por Espaço e Territórios (Rede DATALUTA). E-mail: [rodrigocamacho@ufgd.edu.br](mailto:rodrigocamacho@ufgd.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3826-6248>.

Recebido em: 02/05/2024

Aceito para publicação: 10/08/2024