

Rio de Janeiro - Brazil
September 28 - 30, 2023



INSUBORDINAÇÕES SEM TERRA

Línlya Sachs¹

Luiza Gabriela Razêra de Souza²

Henrique Rizek Elias³

Resumo: O trabalho centra-se em torno do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dá-se aí a primeira *insubordinação*: uma organização de trabalhadores despossuídos da terra objetivando mudar a configuração fundiária do país. Junto ao movimento, emerge uma organização educacional voltada às demandas do campo e do próprio movimento, sendo essa a *segunda insubordinação*. A *terceira insubordinação* é a existência de escolas públicas dentro de acampamentos para crianças e jovens sem terra – são as Escolas Itinerantes, que possuem uma proposta educacional específica, fundamentada nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST. Nelas, *várias insubordinações*: organização por ciclos de formação humana, avaliação por parecer descritivo, conselhos de classe participativos e organização curricular por complexos de estudo. Valendo-se da concepção de insubordinação criativa, o presente trabalho assume as contradições inerentes ao sistema e, por fim, questiona se a ação docente pode ser considerada o grande alicerce das práticas educacionais que subvertem a ordem estabelecida.

Palavras-chave: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Educação do Campo; Escolas Itinerantes.

“A grande e decisiva arma é a ignorância. É bom [...] que eles nada saibam, nem ler, nem escrever, nem contar, nem pensar, que considerem e aceitem que o mundo não pode ser mudado, que este mundo é o único possível, tal como está, que só depois de morrer haverá paraíso [...]”.

José Saramago, em *Levantado do Chão*

A história do Brasil é marcada por uma estrutura fundiária concentrada, desde a colonização por Portugal – inicialmente, com as concessões e, posteriormente, com a compra de terras. A exploração e a mercantilização das terras ignoraram a existência de habitantes nativos e o trabalho humano despendido por pessoas sem condições materiais para a compra. Com o apoio de políticas governamentais, constituíram-se os latifúndios brasileiros.

Nesse sentido, a Lei de Terras representou uma mudança significativa na concepção a respeito da propriedade de terras no Brasil: até 1850, as terras eram concessões hereditárias; a partir

¹Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná *campus* Cornélio Procópio. E-mail: linlyasachs@yahoo.com.br.

²Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná *campus* Telêmaco Borba. E-mail: luizagabrielarazera@gmail.com.

³Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná *campus* Londrina. E-mail: henriquerizek@hotmail.com.

de então, passaram a ser mercadorias, podendo ser compradas e vendidas. Por pressões externas para substituição do trabalho escravo por trabalho assalariado, com a “inevitável abolição da escravidão, e para impedir que, com a futura abolição, os então trabalhadores ex-escravos se apossassem das terras, promulga, em 1850, a primeira lei de terras do país. [...] A Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil” (STEDILE, 2011, p. 22- 23).

Mesclado a isso, implementou-se, no país, uma política de embranquecimento da população, com incentivos para povoamento do território e produção de alimentos, em especial, por imigrantes europeus. Mais adiante, já em meados do século XX, a intensa mecanização da agricultura, essencialmente de monocultura, agravou a crise de acesso ao trabalho por parte significativa da população.

A partir da organização em grupos regionais, em 1984, foi instituído oficialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como um movimento de caráter nacional, que visava a redistribuição de terras no país, isto é, uma reforma agrária popular. Dá-se aí a *primeira insubordinação*, nesse caso, à própria estrutura social: a organização de trabalhadores despossuídos da terra objetivando mudar a configuração fundiária de um país constituído por meio da concentração de poder e de capital (e, conseqüentemente, de terra). A principal, mas não única, forma de atuação do MST, com vistas a pressionar o poder público para que seja garantido o direito à terra, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é por meio de ocupação de terras improdutivas privadas. Como afirma Caldart (2012, p. 32), essa forma de agir “mexe com a própria estrutura social de um país marcado pelo latifúndio, parente da escravidão”.

As ações do MST, contudo, não se limitam às ocupações de terra. Navarro (1997) destaca que as pressões para reforma agrária também acontecem com intensas negociações, marchas, atos públicos, abaixo-assinados e debates. A reivindicação do MST é pela realização de uma reforma agrária que altere substancialmente a distribuição de terras no país, questionando a legitimidade da propriedade privada face às desigualdades sociais. Martins (1999, p. 100) ressalta “que a luta pela terra, da qual deriva a luta pela reforma agrária, é também uma luta pela inclusão, pela inserção social ativa, produtiva, participante e criativa, na sociedade, é luta por dignidade e respeito”.

Atualmente, um dos maiores entraves à materialização da reforma agrária é o agronegócio. Segundo Fernandes (2007, p. 90), este termo representa um modelo de desenvolvimento econômico, que compreende agricultura, indústria, mercado, capital, trabalho e a produção de tecnologias para atender a todas essas frentes; mas, mais que isso, a ele estão atreladas a

concentração e a exploração.

A luta pela reforma agrária realizada pelo MST, desde o início, esteve associada à luta por mudanças nas condições de vida no meio rural e de acesso a outros direitos, como a educação – garantida por lei (BRASIL, 1996). Nesse sentido, surge um movimento organizado de luta por uma Educação do Campo, a partir de diversos coletivos populares e movimentos sociais de camponeses (MUNARIM, 2008). Caldart (2009, p. 39) afirma: “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. E complementa: “a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (p. 40). Está aí a *segunda insubordinação* – ao modelo de educação imposto e de exclusão praticado no país.

Em um movimento contraditório, entre as proposições da Educação do Campo e as políticas públicas implementadas – ou, alternativamente, entre os movimentos sociais e o Estado –, produzem-se tensões (CALDART, 2009). Nessas tensões, localizamos um grupo de insubordinações, que produzem escapes para o que se impõe como regra. Para tal, tomemos o caso específico das Escolas Itinerantes do Paraná.

As ocupações de terra realizadas pelo MST são centrais para que a reforma agrária aconteça; trata-se de um modo de denúncia pelo não cumprimento da função social da terra. Para tal, famílias se organizam para que passem a viver em um latifúndio, a princípio, de forma temporária – são os acampamentos rurais. Junto a essas famílias, estão crianças e jovens em idade de escolarização. Nesse movimento migratório, há sempre uma problemática envolvida na determinação de qual será a escola que receberá esses estudantes. Não são raros os relatos de situações em que eles são discriminados nas escolas e sobre a dificuldade de acesso, pelas condições de transporte nas áreas rurais (DOMINGUES, 2023).

Nesse contexto, são criadas as Escolas Itinerantes dentro dos acampamentos, que são locais de imprevisibilidade, que podem realizar a itinerância, caso o acampamento migre para outra localidade ou sofra algum tipo de despejo. No estado do Paraná, em especial, a legalização dessas escolas foi resultado de um intenso processo de negociação com a Secretaria de Estado da Educação e posterior encaminhamento para o Conselho Estadual de Educação, ocorrendo sua aprovação em dezembro de 2003. *Terceira insubordinação*: escolas públicas dentro de acampamentos para crianças e jovens sem terra.

As Escolas Itinerantes do Paraná possuem uma proposta educacional específica, fundamentada nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST (MST, 2005). Nela, várias insubordinações: organização por ciclos de formação humana, avaliação por parecer descritivo, conselhos de classe participativos e organização curricular por complexos de estudo.

Os ciclos de formação humana são uma forma de organizar do tempo escolar, com base na teoria vygostkyana de desenvolvimento: uma *insubordinação* ao modelo hegemônico. Apesar de se manter a seriação, por uma imposição, entende-se que os estudantes se desenvolvem em tempos diferentes – e não, necessariamente, do mesmo modo no período de um ano. Os ciclos são: o Ciclo da Infância na Educação Infantil (idade de 4 e 5 anos); o Ciclo da Infância no Ensino Fundamental (idade de 6, 7 e 8 anos); o Ciclo da Pré-Adolescência no Ensino Fundamental (idade de 9, 10 e 11 anos); o Ciclo da Adolescência no Ensino Fundamental (idade de 12, 13 e 14 anos); e o Ciclo da Juventude no Ensino Médio (15, 16 e 17 anos) (MST, 2013).

Para a implementação dos ciclos, não há reprovação; em casos de necessidades específicas, ao fim de cada ciclo, o estudante pode cursar a chamada Classe Intermediária, em contraturno, para suprir o que ainda lhe falta. Eis mais uma *insubordinação*.

Junto a isso, há uma alteração fundamental na avaliação dos estudantes: as notas são substituídas por pareceres descritivos. Esses pareceres são documentos elaborados pelos professores, ao longo do período letivo, de maneira individual, a fim de registrar as aprendizagens, o desenvolvimento e as dificuldades de cada estudante. Espera-se que, com o parecer descritivo, possam ser informados sobre esses aspectos os diversos atores envolvidos: o próprio estudante, seus pais ou responsáveis e, também, os professores que receberão este estudante no período seguinte.

Não haver nota é uma grande *insubordinação*. Sapelli (2013) relata que a Secretaria de Estado da Educação, inicialmente, não aceitou a ausência de notas nas Escolas Itinerantes do Paraná, alegando que era uma exigência do sistema. O Setor de Educação do MST não concordou e sugeriu que, então, mudasse o sistema. Foi o que aconteceu.

Os conselhos de classe participativos, em um primeiro olhar, podem ser vistos como semelhantes aos conselhos de classe que existem nas escolas, de um modo geral. Para quem trabalha nas Escolas Itinerantes, porém, a diferença é enorme. Uma professora, em entrevista a Domingues (2023), relata:

[...] diferente de um conselho de classe em que a gente senta com os professores somente para discutir a nota baixa ou alta do aluno, no conselho de classe da escola itinerante,

you sit with the father, student, coordination, teachers, and not only I evaluate the student, but the student evaluates me, he evaluates the coordination, he evaluates the direction, he evaluates who is making the lunch, in a way of people exchanging the valuation of each other, of you talking about this is important, this was legal, this was not legal. I remember [...] of the first participatory councils that I lived here, where there was really this question of the student having the freedom to say, “ah, then, teacher, he uses diversified material?”, “he doesn't use? How is it?”. He has the opening to say: “the teacher does this, the teacher doesn't do this, people work in such a way”. And he even self-evaluates, because the students also talk “and you, how was your procedure? Was it by agreement? Not by agreement? What can you do to improve?”. Then I think that you came to the plenary, in which you self-evaluate to then evaluate the other, you have to take more care before pointing the finger and judging the other, because you will also be self-evaluating. Then, thus, what more caught my attention, since the first moment that I knew the school, which was my passion, was the participatory class council (DOMINGUES, 2023, p. 74).

As Sapelli (2013) explains, it is a time and space of dialogical evaluation, in which all subjects involved in the process participate: student, parents or responsible parties, teachers, coordinators and the Education Sector of the camp. All students participate – and not just those who risk being failed. The existence of a collective like this configures as a *insubordinação* to the common hierarchical logic in schools.

In the end, the curricular organization of Itinerant Schools in Paraná is done through study complexes, which are constructed from “portions of reality” (defined previously, based on a detailed study of reality), in a way that each discipline or area of knowledge explores a face of the same phenomenon (MST, 2013).

The inspiration for the use of study complexes comes from the experience carried out in the former Union of Socialist Republics, from 1917 to 1931. This would be a way to overcome the isolation of knowledge, justifying, thus, interdisciplinary work. It is present, in this organization, the conception of historical-dialectical materialism, with the objective of “habituating children to dominate actuality dialectically” (PISTRAK, 2018, p. 190).

The study complexes are more a *insubordinação* to the dominant educational model – in which there is no dialogue between the various areas of knowledge.

The movement that emerged as insubordinated, in opposition to the *status quo*, in its context

educacional, conseqüentemente insurgente em relação ao sistema educacional instituído e estabelecido, podemos associar mais *insubordinações* quando voltamos o olhar para a educação matemática, vinculando-os ao conceito de insubordinação criativa teorizado por D'Ambrosio e Lopes (2015). As autoras ponderam que as ações de insubordinação criativa podem ser consideradas um recurso dos profissionais de educação matemática diante da burocracia educacional. No entanto, as Escolas Itinerantes valem-se da insubordinação já em sua constituição curricular, inclusive no âmbito da matemática, em que os saberes matemáticos são dispostos de modo que se correlacionam com a realidade do campo, possibilitando a valorização dos saberes locais e o contexto cultural da comunidade escolar.

Outro ponto a se destacar é que D'Ambrosio e Lopes (2015) ressaltam como premissa da insubordinação criativa a ação docente, em que o professor é pesquisador reflexivo acerca de suas práticas, evidenciando a importância da formação do educador matemático. O fato do currículo da Escola Itinerante emergir da insubordinação, facilita para que a ação docente se constitua em práticas de insubordinação criativa, mas isso não significa que o currículo de matemática esteja livre de incoerências geradas pelo tradicionalismo educacional⁴.

Sachs e Ferraiol (2022, p. 150), afirmam que a implementação dessa proposta ocorre em meio a muitas contradições:

Essas contradições podem ser atribuídas a alguns condicionantes, entre os quais destacamos dois: a precariedade na contratação de professores para atuação nas escolas, causando rotatividade entre esses profissionais; e as limitações curriculares, que impedem transformações maiores na implementação da proposta educacional nas escolas, e são reforçadas por referenciais curriculares e avaliações externas.

As insubordinações parecem ter um limite: a estrutura do sistema não se modifica, assim, algumas amarras se mantêm. Superestimar a ação docente, almejando principalmente desse sujeito o gatilho para a insubordinação criativa, quiçá não seja o ideal para essa prática em sala de aula, dada a complexidade o envolve. Tampouco podemos afirmar que há um único alicerce que possibilite insubordinações criativas em aulas de matemática. É preciso modéstia, seja nas produções acadêmicas acerca do assunto, seja dos docentes que perpassam na Escola Itinerante,

⁴ Sachs, Nogueira e Souza (2023) analisam algumas divergências que permeiam entre a não vontade de reproduzir o tradicionalismo educacional em matemática e os apegos aos saberes matemáticos hierarquizados e reproduzidos no currículo da Escola Itinerante.

para admitir que o sujeito estudante, nascido insubordinado, constituído de saberes em práticas do campo, com vivências em movimentos políticos, tem muito mais a contribuir que a ação de qualquer outra via que institui a escola. Quais práticas, sejam de docentes, de currículo ou de produção científica, valorizam as insubordinações criativas advindas de estudantes da comunidade local?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

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

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

DOMINGUES, B. E. **Uma investigação historiográfica sobre a Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira**. 2023. 196 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

FERNANDES, B. M. Territórios da questão agrária: campeonato, reforma agrária e agronegócio. **Revista ABRA**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 77-93, jul./dez. 2007.

MARTINS, J. S. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a história possível. **Tempo social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-128, out. 1999.

MST. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis: Iterra, 2005. MST. **Escola Itinerante**: Plano de Estudos. Cascavel: Unioeste, 2013.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008, p. 1-17.

NAVARRO, Z. Sete teses equivocadas sobre as lutas sociais no campo, o MST e a reforma agrária. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.11, n.2, p.86-93, 1997.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SACHS, L.; FERRAIOL, T. F. Educação entre latifúndios: algumas contradições. **ReDiPE: Revista**

Rio de Janeiro - Brazil
September 28 - 30, 2023



Diálogos e Perspectivas em Educação, v. 4, n. 2, p. 140-153, jul.-dez. 2022.

SACHS, L.; NOGUEIRA, A.; SOUZA, L. G. R. Plano de Estudos do MST: uma análise genealógica no domínio curricular da Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 37, n. 75, p. 1- 23, abr. 2023.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo - espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 448 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.