

Insubordinações sem terra

Línlya Sachs

Luiza Gabriela Razêra de Souza

Henrique Rizek Elias

Andrew Brantlinger

Línlya Sachs

Universidade Tecnológica Federal do
Paraná, UTFPR, Brasil

E-mail: linlyasachs@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7826-686X>

Luiza Gabriela Razêra de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Paraná, IFPR, Brasil

E-mail: luizagrsou@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2121-4388>

Henrique Rizek Elias

Universidade Tecnológica Federal do
Paraná, UTFPR, Brasil

E-mail: henriqueelias@utfpr.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9660-7303>

Andrew Brantlinger

University of Maryland, UMD, Estados
Unidos da América

E-mail: amb@umd.edu

 <https://orcid.org/0000-0003-4034-0467>

Conselho Nacional
Desenvolvimento Científico
Tecnológico, CNPq de e

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender em que medida o que chamamos de *insubordinações sem terra*, em referência às ações estratégicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, se aproximam ou se distanciam das *insubordinações criativas*, a partir da literatura existente nas áreas de Educação e Educação Matemática. Algumas das insubordinações sem terra são: a própria existência de um movimento social, formado por trabalhadores despossuídos da terra, visando a realização de uma reforma agrária popular e a transformação social; a proposição da Educação do Campo como uma nova concepção educacional em contraposição ao modelo hegemônico de educação; a existência de Escolas Itinerantes, que são escolas públicas dentro dos acampamentos com uma proposta educacional específica – organização por ciclos de formação humana, avaliação por parecer descritivo, conselhos de classe participativos e organização curricular por complexos de estudo. Realizamos uma pesquisa de natureza teórica e especulativa, com a utilização de um *corpus* de contraste, tendo como base os escritos de Gramsci do seu período carcerário. Concluímos que, apesar de ambas visarem modificar a realidade, as insubordinações criativas se pautam em decisões individuais, norteadas por seus próprios princípios éticos, enquanto as insubordinações sem terra possuem caráter coletivo – desde sua organização nos âmbitos local (nos acampamentos e assentamentos) e nacional, até na sua proposição educacional e nas experiências realizadas nas Escolas Itinerantes.

Palavras-chave: Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Educação do campo. Escolas itinerantes.

Recebido em: 31/03/2025

Aprovado em: 15/08/2025



 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e105961>

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

Abstract**Landless insubordinations****Keywords:**

Landless workers' movement. Rural education. Itinerant schools.

This article aims to understand to what extent what we call landless insubordinations, in reference to the strategic actions of the Landless Workers' Movement, align with or diverge from creative insubordinations, based on the existing literature in the fields of education and mathematics education. Some examples of landless insubordinations include: the very existence of a social movement composed of landless workers seeking to achieve a popular agrarian reform and social transformation; the proposition of *educação do campo* as a new educational conception in opposition to the hegemonic model of education; and the existence of Itinerant Schools, which are public schools within encampments with a specific educational approach characterized by the organization by cycles of human formation, assessment through descriptive reports, participatory class councils, and a curriculum structure based on the complex method. We conducted theoretical and speculative research using a contrast corpus, based on Gramsci's prison writings. We concluded that, although both forms of insubordination aim to modify reality, creative insubordinations are guided by individual decisions, based on their own ethical principles, whereas landless insubordinations have a collective nature – from their organization at the local level (within encampments and settlements) to their educational proposals and the experiences carried out in Itinerant Schools.

Resumen**Insubordinaciones sin tierra****Palabras clave:**

Movimiento de los trabajadores sin tierra. Educación campesina. Escuelas itinerantes.

Este artículo tiene como objetivo comprender en qué medida lo que llamamos *insubordinaciones sin tierra*, en referencia a las acciones estratégicas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, se acercan o se alejan de las *insubordinaciones creativas*, a partir de la literatura existente en las áreas de Educación y Educación Matemática. Algunas de las insubordinaciones sin tierra son: la propia existencia de un movimiento social formado por trabajadores desposeídos de la tierra, que buscan llevar a cabo una reforma agraria popular y una transformación social; la propuesta de la *Educação do Campo* como una nueva concepción educativa en contraposición al modelo hegemónico de educación; y la existencia de las Escuelas Itinerantes, que son escuelas públicas dentro de los campamentos con una propuesta educativa específica: organización por ciclos de formación humana, evaluación a través de informes descriptivos, consejos de clase participativos y una estructura curricular basada en complejos de estudio. Realizamos una investigación de naturaleza teórica y especulativa, utilizando un *corpus* de contraste basado en los escritos carcelarios de Gramsci. Concluimos que, aunque ambas formas de insubordinación buscan modificar la realidad, las insubordinaciones creativas se basan en decisiones individuales, guiadas por sus propios principios éticos, mientras que las insubordinaciones sin tierra tienen un carácter colectivo, tanto en su organización a nivel local (en los campamentos y asentamientos) como en su propuesta educativa y en las experiencias realizadas en las Escuelas Itinerantes.

Introdução

Na luta pela terra, conclamada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), coexiste uma luta por educação. O MST é um movimento subversivo desde a sua gênese e, conseqüentemente, está envolto em disputas, não somente por terra, mas por autonomia, educação e outras condições básicas para sobrevivência de seus atores e do próprio movimento em si.

Tomando como base os escritos de Gramsci (2024) e tendo como fio condutor o termo *insubordinação*, propomos uma pesquisa especulativa (Van Der Maren, 2004; Martineau; Simard; Gauthier, 2001), em que produzimos enunciados teóricos a partir de outros enunciados teóricos que compõem o *corpus* de contraste, composto por: construções teóricas referentes às *insubordinações criativas* e o que chamamos de *insubordinações sem terra*, em referência às ações estratégicas do MST, especialmente na educação. A partir das oposições que identificamos nesses dois campos, com exemplos extraídos da literatura, realizamos uma análise e uma discussão teórica.

O objetivo deste artigo é compreender em que medida as insubordinações sem terra se aproximam ou se distanciam das insubordinações criativas, a partir das construções teóricas existentes.

Base teórica

Para empreender a discussão teórica, valemo-nos dos escritos de Antonio Gramsci, em especial aqueles de seu período carcerário (Gramsci, 2024), que têm como base o materialismo histórico-dialético para a compreensão da complexidade da realidade a partir das contradições existentes, com vistas a transformá-la.

Marx (2011), ao propor seu método de análise e crítica da economia política, em oposição aos economistas clássicos de sua época, assim descreve o movimento analítico: “[...] o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação” (Marx, 2011, p. 78).

Corazza (1996, p. 40) detalha:

Essas atividades de abstrair as partes, e de reconstruir o todo concreto, constituem um único processo teórico do conhecimento: ir do concreto real ao abstrato, e deste ao concreto concebido pelo pensamento, forma um único processo, cujos momentos se implicam mutuamente, cada um dos quais se realiza por meio do outro. [...] Por isso, ir do abstrato ao concreto, como diz Marx, sem ir, ao mesmo tempo, do concreto ao abstrato, fazendo a crítica das abstrações, levaria a um conjunto vazio de abstrações; mas, por outro lado, ir do concreto ao abstrato, ao azar, sem hipótese, também não leva a uma teoria, mas apenas a um conjunto de abstrações desordenadas [...].

De forma semelhante, Gramsci (2024) descreve o movimento de superação do senso comum, que ele caracteriza como desagregado e ocasional, pela aquisição de uma concepção de mundo unitária e coerente. Para ele, a razão humana é capaz de superar uma visão caótica da realidade e a ela voltar como um concreto pensado.

Seja no senso comum ou na sua superação, Gramsci (2024) situa o caráter coletivo:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado agrupamento, e precisamente àquele do qual todos os elementos sociais compartilham um mesmo modo de

pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos (Gramsci, 2024, p. 1488).

Esse entendimento se contrapõe à lógica liberal, como afirma Santos (2013, p. 107): “[...] a liberdade do indivíduo é pautada e circunspeta de acordo com o ser social; não há em Gramsci a centralidade dos interesses do indivíduo particular enquanto ser independente e transcendental da realidade social”. Assim, “[...] indivíduo e sujeito-coletivo estão imbricados numa relação dialética, em que a liberdade, a subjetividade inventiva e a espontaneidade não estão desvinculadas da ‘socialidade’, da necessidade e da disciplina” (Santos, 2013, p. 107).

Gramsci, então, questiona: “de que tipo histórico é o conformismo, o homem-massa do qual fazemos parte?” (Gramsci, 2024, p. 1488). Isto é: do senso comum, que é ocasional e desagregado, composto simultaneamente por uma multiplicidade de homens-massa, por “[...] elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e avançada” (Gramsci, 2024, p. 1488), ou da sua superação, uma visão de mundo unitária e coerente?

As diversas concepções de mundo ordenadas, que se diferenciam do senso comum, chegam à consciência dos indivíduos, por meio de um esforço consciente, sendo a primeira delas, a da classe dominante (Iasi, 2013). Como afirmam Marx e Engels (1998, p. 48), “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes [...]”.

Assim, em um movimento dialético entre a estrutura econômica (ou, simplesmente, estrutura) e a superestrutura jurídica, política e cultural (ou superestrutura) ocorre a disputa pela hegemonia.

Nas palavras de Marx (2008, p. 47),

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Para Gramsci (2024), a luta pela hegemonia dá-se em ambas as esferas, sendo que, quando a busca por consentimento na sociedade civil falha, a coerção da sociedade política age.

Nesse processo de disputa, os intelectuais orgânicos se destacam por seu papel em transformar o senso comum em uma visão de mundo coerente que sustente a busca de uma determinada classe pela hegemonia. Segundo Gramsci (2024, p. 1626), “Todos os homens são intelectuais, se poderia dizer, portanto; mas, nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]”. Tal função ele considera que é assumida por dois grupos: dos intelectuais tradicionais, formados pelas instituições educacionais “[...] para promover a chamada ‘alta cultura’, em todos os campos da ciência e da tecnologia” (Gramsci, 2024, p. 1626); e dos intelectuais orgânicos, que “dão homogeneidade [ao grupo social] e consciência da própria função no campo econômico” (Gramsci, 2024, p. 538).

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui natureza teórica e especulativa, na perspectiva de Van Der Maren (2004) e Martineau, Simard e Gauthier (2001). Desenvolver uma pesquisa especulativa demanda um trabalho mental de produção de enunciados teóricos a partir de outros enunciados teóricos, isto é, os pesquisadores, a partir de estudos e reflexões sobre o tema investigado, visam construir, por meio da escrita, declarações teóricas (Van Der Maren, 2004).

Segundo Passos (2015, p. 32),

Uma das questões centrais de uma pesquisa narrativa especulativa é a capacidade de produzir uma nova questão, de propor uma nova análise a partir da interpretação dos textos anteriores e argumentos rigorosos. De certa forma é uma maneira de contar uma história a respeito do tema pesquisado.

Passos (2015) menciona os três eixos principais que sustentam a pesquisa especulativa: o interpretar, o argumentar e o contar. Como apresentam Martineau, Simard e Gauthier (2001), o exercício de construir declarações teóricas com base em outras declarações requer as ações de interpretar e de argumentar, mas, também, de contar uma nova história a respeito dessas declarações.

Apesar de a pesquisa especulativa visar a teorização sem a utilização de dados empíricos, ela não pode ser feita sem um material, sem afirmações teóricas produzidas anteriormente. O *corpus* de afirmações teóricas já produzidas pode ser constituído de três formas: *corpus* único, *corpus* intertextual e *corpus* de contraste. O *corpus* único é utilizado quando o propósito for discutir um tema ou um conceito a partir de um mesmo autor e sob uma mesma perspectiva. O *corpus* intertextual é utilizado quando o propósito for discutir um tema ou um conceito a partir de diferentes autores, cuja interação das informações seja convergente, ou a partir de um mesmo autor que produz a informação sobre o mesmo tema só que de diferentes perspectivas. Já o *corpus* de contraste é composto por depoimentos de autores que têm diferentes pontos de vista sobre um conceito ou um evento, havendo divergências nas afirmações (Van Der Maren, 2004).

Para a análise dos dados, conforme aponta Van Der Maren (2004), a pesquisa especulativa considera três métodos: análises conceitual, análise crítica e análise inferencial. A análise conceitual tem como objetivo identificar o significado e as possibilidades de aplicação de um conceito ou uma noção; a análise crítica busca avaliar um conjunto de afirmações teóricas a fim de evidenciar lacunas, contradições, pressupostos, implicações e consequências, muitas vezes não explicitadas por seus autores; a análise inferencial busca desenvolver novas teorias a partir daquelas já conhecidas ou estender teorias para outros campos de aplicação, para além de seu campo original, por meio da adição de elementos teóricos inferidos (Van Der Maren, 2004).

A presente pesquisa faz uso do *corpus* de contraste, possibilitando, assim, como afirma Van Der Maren (2004), lançar luz sobre a riqueza das lacunas e das tensões sobre os enunciados, por meio de uma análise crítica. No nosso caso, esses enunciados giram em torno do termo *insubordinação*. Por um lado, as *insubordinações criativas*, bem estabelecidas na literatura educacional, e, por outro, as *insubordinações sem terra*, termo cunhado por nós para referirmo-nos às ações estratégicas do MST, especialmente na educação.

Corpus

Dois conjuntos de construções teóricas fazem parte do *corpus* de contraste desta pesquisa. O primeiro deles refere-se às *insubordinações criativas*, terminologia que começa a ser utilizada na pesquisa científica na área da Educação nos anos 1980, em especial em estudos etnográficos sobre riscos assumidos por diretores de escola no contexto estadunidense, desafiando de forma responsável ordens estabelecidas, com vistas a lidar com situações cotidianas. Mais recentemente, as *insubordinações criativas* passaram a ser abordadas nas pesquisas em Educação Matemática, tendo como foco o professor, que, de maneira semelhante, se opõe a normas que possam, de algum modo, comprometer o ensino e a aprendizagem nas aulas de Matemática. O segundo conjunto deste *corpus*

chamamos de *insubordinações sem terra*¹. Essa expressão não existe na literatura, mas estamos aqui fazendo referência às ações estratégicas do MST, especialmente na educação – fartamente documentadas na pesquisa científica. Listamos algumas dessas ações que subvertem a ordem estabelecida na sociedade, que, por uma analogia ao primeiro conjunto, foram chamadas de insubordinações.

Insubordinação criativa

A literatura sobre insubordinação criativa, especificamente na área da Educação, teve início nos anos 1980, nos Estados Unidos, especialmente com pesquisas que abordavam ações de diretores de escola que buscavam subverter algumas ordens estabelecidas com a finalidade de resolver problemas cotidianos com os quais eles se deparavam nas escolas (Crowson; Morris, 1985; Haynes; Licata, 1995; Keedy, 1992; Morris *et al.*, 1981; Pellicer *et al.*, 1990).

Na Educação Matemática, destacamos as pesquisas realizadas com foco na ação docente do professor, que apresentam a insubordinação criativa como uma forma de lidar com algumas situações em sua prática profissional (D'Ambrosio, 2015; D'Ambrosio; Lopes, 2014, 2015; Gutiérrez, 2013, 2015, 2016; Lopes; D'Ambrosio, 2016).

Gutiérrez (2015), por exemplo, apresenta um estudo com futuros professores, em suas experiências de estágio em sala de aula, sobre a decisão de assumir riscos ou não, em práticas de insubordinação criativa, em especial com estudantes de grupos historicamente marginalizados no contexto estadunidense. A autora conclui que há três fatores que influenciam essa decisão: a possibilidade de mudar os modos de pensar e de agir de outras pessoas; a apresentação de uma identidade da qual possam se orgulhar; e a possibilidade de mostrar um modo de comportamento para os espectadores, no sentido de aprenderem a se defender.

Em uma compilação de estratégias para a insubordinação criativa, Gutiérrez (2016) apresenta algumas possibilidades para o professor de matemática que questiona normas estabelecidas para o ensino e a aprendizagem de matemática, quando elas não são o melhor para os estudantes, em seu ponto de vista. Algumas dessas estratégias são: buscar aliados, por exemplo, entre outros professores; implementar algumas atitudes, sem deixar que ninguém saiba até que obtenha o resultado esperado; e usar ferramentas que foram planejadas para manter o *status quo*, subvertendo-as, para atingir os objetivos que deseja².

D'Ambrosio e Lopes (2015) abrem um debate sobre a insubordinação criativa na Educação Matemática no contexto brasileiro e ponderam que ela pode ser um recurso dos professores e pesquisadores diante da burocracia educacional. Nesse sentido, elas defendem:

[...] uma prática de Educação Matemática mobilizada pelas questões sociais, econômicas, políticas, éticas, históricas e culturais. Esse horizonte está atrelado à sensibilidade para perceber as distintas Matemáticas que emergem nos múltiplos contextos e requerem novas posturas e ações dos educadores matemáticos, as quais não estão predeterminadas – precisam ser criadas a partir da interação e do diálogo com seus pares (D'Ambrosio; Lopes, 2015, p. 13).

Assim, a insubordinação criativa é

¹ Em comunicação oral apresentada no evento *International Conference on Creative Insubordination in Mathematics Education* (Icocime 3), realizado no Rio de Janeiro, em 2023, apresentamos essa expressão e alguns exemplos que estão neste artigo.

² Gutierrez (2016) refere-se ao termo da autora Audre Lorde, “Master’s Tools”.

uma ação de oposição e, geralmente, em desafio à autoridade estabelecida, quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que não intencional, por meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias. Insubordinação criativa é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas (D'Ambrosio; Lopes, 2014, p. 29).

De maneira geral, as pesquisas na perspectiva da insubordinação criativa na Educação Matemática compartilham do entendimento de que essas ações, que desafiam a ordem de maneira criativa e responsável, são necessárias para que o professor possa realizar seu trabalho comprometido com suas convicções éticas. Gutiérrez (2015, 2016) propõe um teste do espelho, que consiste em olhar todos os dias para si no espelho e se perguntar: “Estou fazendo o que eu disse que faria na educação quando entrasse nessa profissão? E, se não, o que estou planejando fazer a esse respeito?” (Gutiérrez, 2016, p. 58, tradução nossa).

Nesse sentido, a liberdade individual, inerente a cada um, pode ser a chave para uma mudança – na escola, nas aulas ou em algo que afeta os estudantes. Enquanto o coletivo caminha em uma direção, o indivíduo pode caminhar na direção oposta, desde que esteja de acordo com seus princípios pessoais.

Insubordinações sem terra

Desde o início do século XVI, com a colonização portuguesa, a história do Brasil é marcada pela concentração fundiária. Inicialmente, o governo português concedia terras em território brasileiro como concessões hereditárias, constituindo enormes latifúndios, que foram utilizados para produção de mercadorias de interesse internacional por meio da escravização de populações africanas.

Já no século XIX, com a aproximação do fim do regime escravocrata, principalmente por pressão externa, 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). Com isso, a terra passa a ser considerada mercadoria, de modo que sua aquisição se daria apenas por meio da compra – o que impossibilitava o acesso a ela por grande parte da população escravizada e dos povos originários.

Nesse mesmo período, 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 rural.

Movimentos sociais se organizaram para lidar com essas questões – a princípio de maneira regional, como nos conflitos das regiões de Canudos, na Bahia, e de Contestado, em Santa Catarina, ou com grupos como as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (Master) e com ocupações, como da Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul.

No período de redemocratização do país, em 1984, em um encontro em Cascavel, no Paraná, foi instituído oficialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como um movimento nacional. Seus objetivos eram: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.

A partir de todo o histórico de movimentos sociais anteriores em prol da reforma agrária popular, indicamos a fundação do MST como a *primeira insubordinação sem terra*, que é uma insubordinação à própria estrutura social: a organização de trabalhadores sem terra objetivando mudar

a configuração fundiária de um país constituído por meio da concentração de poder e de capital – e, consequentemente, 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. Essa luta pela realização de uma reforma agrária popular, “[...] mexe com a própria estrutura social de um país marcado pelo latifúndio, parente da escravidão” (Caldart, 2012, p. 32).

Como afirma Caldart (2001, p. 208), “talvez seja esta radicalidade, da luta, do jeito e de quem a faz, o que provoca na sociedade tomada de posição imediata: as pessoas são contra ou são a favor das ações do MST; mas de modo geral não costumam ficar indiferentes a elas”.

Além das ocupações de terra, o MST tem buscado, ao longo dos anos, o acesso a direitos básicos para as populações rurais, como à educação, garantida por lei (Brasil, 1996). No fim dos anos 1990, surge, então, um movimento, articulado por militantes do MST e de outros movimentos sociais, de luta por uma educação de qualidade aos povos do campo – que, até então, havia sido marcada pela ausência ou pela extrema precariedade. O que era chamada de “educação rural” passa a ser entendida por “Educação do Campo”, devido à mudança de concepção sobre o tema.

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”. Ela explica que não se trata de 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 sem terra* – uma proposição contra-hegemônica, que se opõe ao modelo de educação imposto pelo estado às populações rurais.

Em um movimento contraditório e antagônico 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). A partir dessas tensões, localizamos um grupo de insubordinações, que produzem escapes contra-hegemônicos para o que se impõe como hegemônico. 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. 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; Sachs, 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 sem terra*: 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 sem terra*: 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 o tempo escolar, com base na teoria vygostkyana de desenvolvimento: uma *insubordinação* ao modelo predominante na educação pública. 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 (MST, 2013). Dentro de cada ciclo, da Educação Infantil ao Ensino Médio, que tem duração de dois ou três anos, 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 sem terra*.

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 (Santos; Sachs, 2023). 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 sem terra*, é uma oposição à concepção individualista da educação imposta pelo Estado, em favor de outra, coletivista, na qual os estudantes não são classificados uns contra os outros, nem são incentivados a aprender por meio de um sistema de recompensas externas.

Como afirma Camini (2009, p. 167),

[...] a categoria central da escola capitalista é a avaliação, que se traduz por produtividade. É por ela que se legitima o controle do capital, enquanto relação social, sobre a educação feita pela escola e que atinge professores, diretores, pais e alunos e se define muito longe da sala de aula, distribuindo-se de modo a não ser percebido. Conhecer seus meandros, e características predominantemente classificatórias, assim como as implicações ideológicas na educação é dever daqueles que se propõem a pensar uma nova forma escolar.

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. O impasse foi resolvido após aprovação do projeto político-pedagógico das Escolas Itinerantes pelo Conselho Estadual de Educação, permitindo, então, que as notas numéricas fossem substituídas pelos pareceres descritivos.

Em outro ato de *insubordinação sem terra*, as Escolas Itinerantes também alteraram o formato e os objetivos do conselho de classe para que fossem mais receptivas à comunidade local. Sobre isso, em entrevista a Domingues (2023, p. 74), uma professora 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, você senta com o pai, aluno, coordenação, professores, e não só eu avalio o aluno, mas o aluno me avalia, ele avalia a coordenação, ele avalia a direção, ele avalia quem está fazendo a merenda, numa forma de a gente trocar a valorização do outro, de você falar isso é importante, isso foi legal, isso não foi legal. Eu me lembro [...] dos primeiros conselhos participativos que eu vivenciei aqui, onde realmente havia essa questão de o aluno ter a liberdade de dizer, “ah, então, professora, ele usa o material diversificado?”, “ele não usa? Como é?”. Ele tem a abertura para dizer: “o professor faz isso, o professor não faz isso, a gente trabalha de tal forma”. E ele mesmo se autoavaliar, porque os alunos também falam “e você, como que foi o seu procedimento? Foi de acordo? Não foi de acordo? O que você pode fazer para

melhorar?”. Então eu acho que vocês chegaram na plenária, em que você se autoavalia para depois você avaliar o outro, você tem que tomar um cuidado maior antes de apontar o dedo e julgar o outro, porque você também vai estar se autoavaliando. Então, assim, o que mais me chamou a atenção, desde o primeiro momento que eu conheci a escola, que foi a minha paixão, foi o conselho de classe participativo.

Como explica Sapelli (2013), trata-se de um tempo e espaço de avaliação dialógica, em que todos os sujeitos envolvidos no processo participam: estudante, pais ou responsáveis, professores, coordenadores e Setor de Educação do acampamento. Todos os estudantes participam – e não apenas aqueles que correm o risco de serem reprovados. A existência de um coletivo como esse se configura como uma *insubordinação* à lógica hierárquica e individualista comum nas escolas.

Por fim, a organização curricular das Escolas Itinerantes do Paraná se torna outro espaço de *insubordinação sem terra*. Inspirados na experiência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, de 1917 a 1931, ela está estruturada por meio de “complexos de estudos”, que propõe tratar da complexidade da realidade a partir de vários pontos de vista (Freitas, 2009). Assim, diversas áreas do conhecimento contribuem para o estudo de uma chamada “porção da realidade” (MST, 2013).

Objetiva-se, desse modo, superar o isolamento das áreas do conhecimento entre si e da realidade objetiva dos estudantes. Em torno de uma porção da realidade, por exemplo “produção de alimentos”, destinado ao oitavo ano do Ensino Fundamental, organizam-se as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Artes, Educação Física, Geografia, Ciências e Matemática (MST, 2013). Ao longo de um semestre, os professores abordam temas preestabelecidos que contribuem para a compreensão da porção da realidade. Os complexos de estudo são mais uma *insubordinação* ao modelo educacional dominante – em que sequer há diálogo entre as várias áreas do conhecimento.

Assim, as insubordinações sem terra pautam-se em uma concepção coletiva de transformação social, de modo que a escola e os processos de educação são parte fundamental da sua luta.

Discussão

Para que a discussão que desejamos aqui empreender seja transparente, começamos por apresentar contradições³ expressas nas *insubordinações sem terra*.

A *primeira insubordinação sem terra* citada foi justamente o modo de agir deste movimento social, por meio da ocupação de terras, para pressionar o governo para realizar uma reforma agrária popular. Os dados mais recentes a que tivemos acesso a esse respeito são de 2019, organizados pela Rede DATALUTA, que organizam, entre outras informações, dados referentes a acampamentos, assentamentos rurais, manifestações e estrangeirização das terras em território brasileiro. Em uma análise comparativa ao longo dos anos, notamos um significativo decréscimo das ocupações de terra, em especial se focarmos no período de 2004 a 2019. Em 2004, foram realizadas 496 ocupações de terra, enquanto em 2019, foram 43. Esse declínio também acontece com a quantidade de assentamentos rurais criados em cada ano. Em 2005, por exemplo, foram 872, enquanto em 2019, foram dois (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, 2020).

Apesar da queda no número de ocupações e, consequentemente, de novos assentamentos, não há correlação com uma diminuição na desigualdade na distribuição de terras do país. Como mostra o índice de Gini, essa desigualdade manteve-se bastante alta ao longo dos anos⁴ (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, 2017, 2020).

³ Utilizamos aqui o conceito de contradição na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

⁴ No ano de 1998, o índice de Gini de distribuição de terras no Brasil era 0,838; em 2019, 0,821 (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, 2017, 2020).

A *segunda insubordinação sem terra*, que consiste no movimento da Educação do Campo, está repleta de contradições, como já elencou Caldart (2009). À medida em que um movimento popular é incorporado por políticas públicas, ao mesmo tempo que representa vitórias e avanços na sociedade, também se conforma à ordem posta.

O impasse tem a ver com a tendência crescente (e compreensível pela lógica da sociedade em que ainda vivemos) de fortalecer na discussão e implementação (precária) da política pública de Educação do campo a lógica do sistema em geral, pressionando pelo esvaziamento do seu conteúdo emancipatório originário e pela ampliação da dimensão regulatória, buscando de todo modo enquadrar na ordem dada demandas que são da ‘contraordem’ (Caldart, 2009, p. 56).

Isso também ocorre com as Escolas Itinerantes, que se constituem como a *terceira insubordinação sem terra* aqui elencada. Como indica Sapelli (2015), essas escolas possuem mais avanços em sua proposta do que na prática pedagógica em si. Ela destaca as contradições entre

[...] os que compreendem claramente o papel da escola, que deve se posicionar no processo de luta de classes a favor da classe trabalhadora na perspectiva da sua emancipação, e os que compreendem que o posicionamento deve ser a favor da manutenção do atual processo; há uma tensão entre o movimento social e o Estado, cada qual defendendo os interesses da classe que os orienta [...] (Sapelli, 2015, p. 141-142).

No que se refere às *várias insubordinações* que ocorrem na proposta educacional das Escolas Itinerantes, podemos elencar algumas contradições. Santos e Sachs (2023) mostram os problemas na elaboração dos pareceres descritivos, que, algumas vezes, são feitos de maneira pouco detalhada e individualizada, comprometendo sua função no processo avaliativo. Especificamente com relação à avaliação da área da Matemática, Santos (2023) indica que alguns professores se utilizam de avaliação somativa e até atribuem notas aos estudantes, para depois elaborarem os pareceres descritivos – o que pode ser explicado por suas experiências anteriores e a formação que tiveram.

No que se refere à elaboração do documento curricular pautado nos complexos de estudos, Sachs, Nogueira e Souza (2023) mostram algumas inconsistências entre as justificativas apresentadas e os conteúdos matemáticos que compõem a ementa – comprometendo a ideia de que as disciplinas não teriam um fim em si mesmas, mas contribuiriam para o estudo da realidade viva. A partir de uma análise documental e da realização de entrevistas, as autoras apresentam conteúdos que não se relacionam com as porções da realidade, mas que, por fazerem parte de um currículo estadual, precisaram ser encaixadas nos complexos de estudo. Um exemplo é a presença dos conteúdos equação do 2º grau e equações biquadradas no complexo de estudo cuja porção da realidade trata de “Beneficiamento e processamento da produção”, sem justificativa para tal.

Como mostram Sachs e Ferraiol (2022, p. 150),

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.

É o que eles chamam de educação entre latifúndios: “Os latifúndios, entendidos de maneira metafórica e literal, são resultado de políticas de um Estado burguês, que atua para manutenção da dominação de classes” (Sachs; Ferraiol, 2022, p. 150).

Está claro que as contradições limitam o poder de mudança das insubordinações sem terra – tanto no que se refere às mudanças no processo educativo, na organização das escolas e no currículo, quanto na estrutura da sociedade. Resistências são esperadas: no nível da superestrutura, da qual faz parte a educação, a hegemonia mantém o estado das coisas; já na infraestrutura, operam, também, as forças de coerção políticas, econômicas e repressivas (Gramsci, 2024).

A tática das insubordinações criativas é distinta. Nas palavras de um diretor de escola, que fez parte de uma das pesquisas inaugurais com essa temática, “*I don't break any rules; I just bend a few now and then*”⁵ (Morris *et al.*, 1981, p. 147, grifo dos autores). Trata-se de “comer pela beirada”, agir de maneira discreta e estratégica, para atingir os objetivos que se deseja. Como consequência, então, espera-se menor resistência.

Obviamente, isso não significa que as ações sejam sempre bem-sucedidas. Em um caso presente no estudo de Morris *et al.* (1981), um diretor que precisa demitir um de seus quatro diretores assistentes, escolhe por um deles que é o mais antigo e qualificado, porém, segundo ele, o menos competente. Ao ser questionado pelo seu superior o porquê da decisão, ele diz que está pensando nas pessoas e, como ele possui uma qualificação que os outros não possuem, não terá dificuldade em ser realocado em outra escola. Apesar da simulação, que foi uma insubordinação criativa, que serviu para não gerar problemas futuros com esse assistente, como poderia acontecer no caso de as reais razões serem ditas, a manobra não funcionou.

Em outras situações, as ações podem ter sucesso por um período, até perder força. Gutiérrez (2016), por exemplo, relata o caso de uma escola nos Estados Unidos, com a maioria dos estudantes latino e falante da língua espanhola em seus ambientes familiares. Essa escola adotava uma proposta metodológica no ensino de matemática, em que era predominante o trabalho em grupos, a apresentação de estratégias de resolução das tarefas pelos estudantes na lousa e a possibilidade de comunicação das ideias matemáticas em espanhol, durante as aulas. Contudo, o distrito ao qual a escola pertencia decidiu, em determinado momento, mudar a metodologia, passando a focar resultados em avaliações externas. Alguns professores, que desejavam manter a forma de ensino antes adotada, propuseram aos gestores fazer de sua escola um “caso controle”, isto é, manteriam a metodologia e os seus resultados seriam utilizados pelo distrito como um comparativo com as demais escolas. A proposta foi aceita e mantida por algum tempo, mas acabou por ser abandonada e a escola teve que seguir as recomendações distritais para todas as escolas.

Ainda, diferentemente das insubordinações sem terra, esses objetivos colocam-se no âmbito do indivíduo – por isso, o teste do espelho. Desse modo, as ações (do diretor, do professor, do pesquisador) são norteadas por seus próprios princípios éticos e filosóficos (Gutiérrez, 2015).

O MST é marcado pela coletividade – seja nos acampamentos e assentamentos, em que uma quantidade de famílias forma um núcleo de base, que possui um coordenador e uma coordenadora, e as decisões são feitas de modo a garantir a participação de todos, com direito a voto; seja nos diversos setores⁶, que tratam de temas específicos e existem nos acampamentos e assentamentos, mas também no âmbito regional e nacional.

Quando, nos assentamentos, os Sem Terra buscam construir novas relações sociais de trabalho, e novos formatos para a vida em comunidades do campo, afirmam uma cultura

⁵ Apesar da dificuldade de encontrar os termos adequados para uma tradução para a língua portuguesa, poderíamos traduzir como: “Eu não quebro as regras; apenas as flexibilizo quando necessário”.

⁶ Os setores são: Frente de Massas; Formação; Educação; Produção; Comunicação; Projetos; Gênero; Direitos Humanos; Saúde; Finanças; Relações Internacionais; Cultura; Juventude; LGBT Sem Terra.

centrada no bem-estar da coletividade, e se contrapõem, portanto, à absolutização do indivíduo, que é característica dominante da sociedade capitalista (Caldart, 2001, p. 216).

Assim, o próprio movimento social é entendido como um princípio educativo (Caldart, 2001, 2012).

Trata-se de uma disputa por hegemonia entre os camponeses:

A construção da hegemonia das classes subalternas por meio de um projeto para uma nova forma de organização social, cuja tônica consiste na educação das massas e produção de intelectuais orgânicos constitui elemento fundamental para a formação de uma vontade nacional-popular, e em decorrência, para a organização da reforma intelectual e moral, que, a rigor, são funções do moderno príncipe, do partido político das classes subalternas, de acordo com Gramsci (Aliaga, 2022, p. 68).

Por meio das estratégias de luta pela reforma agrária popular e pela transformação da sociedade, “[...] o MST assumiu concretamente as funções de um partido das classes subalternas na medida em que efetivamente representou os interesses destas, alcançando ganhos políticos e econômicos para o grupo como um todo, a partir de objetivos políticos amplos” (Aliaga, 2022, p. 25).

No que trata da educação em si, a proposta do MST visa não apenas a formação de uma nova geração de trabalhadores do campo, mas também sujeitos conscientes das relações de exploração do sistema capitalista, dentre os quais estão os seus intelectuais orgânicos (Roberts, 2018).

A coletividade também está presente nas escolas do MST, como, por exemplo, nas Escolas Itinerantes, tanto para a tomada de decisões (como, por exemplo, nos conselhos de classe participativos), quanto como parte do processo de formação dos estudantes. Desse modo, não cabem, ações de insubordinação criativa individuais ou até de um grupo de professores, sem que haja uma decisão coletiva, respeitando a organização existente. Quando isso acontece, isto é, quando os profissionais agem por conta própria, seguindo suas convicções, estabelecem-se tensões.

Em sua pesquisa, em uma escola do MST, Lopes (2020) relata a imediata reação dos professores da comunidade, que construíram coletivamente a proposta educacional anos antes, em âmbito estadual, quando uma coordenadora, recém-chegada à escola, disse que tiraria algumas coisas referentes à história do assentamento do projeto político-pedagógico, porque estava longo demais. Ela poderia ter feito isso sem falar a ninguém, utilizando-se da tática sugerida por Gutierrez (2016), mas provavelmente ela disse sem imaginar que sua ideia não seria aceita pelos demais.

Há sempre um risco, nas decisões individuais de insubordinação criativa, de que a concepção particular de uma pessoa não colabore para – ou até prejudique – a realização de um projeto coletivo. Nesse caso, o projeto de educação contra-hegemônico proposto pelo MST foi desenvolvido de maneira coletiva e organizada, seguindo seus princípios filosóficos e pedagógicos.

Apesar dessas divergências, D’Ambrosio e Lopes (2015, p. 11) destacam que “assumir a perspectiva colaborativa para as ações profissionais pode possibilitar aos educadores matemáticos uma produção de conhecimento mais significativa e de relevância, atrelada ao contexto educativo real”.

A luta por educação no interior do MST, em muitos casos, acaba por obter resultados antes mesmo da questão da terra ser solucionada. Tal fato possibilita aos integrantes do MST um olhar atento à complexidade educativa, elucidada por D’Ambrosio e Lopes (2015), a qual permeia a divulgação dos saberes científicos frente ao ensino como prática institucional, social, histórica e política.

Outro ponto a ser debatido em relação às insubordinações criativas é a ênfase dada ao conceito de subversão responsável. D'Ambrosio (2015) pondera que o termo é equiparável ao conceito de insubordinação criativa:

O desafio aos mitos e aos conceitos preestabelecidos do que deva ser a experiência de crianças na escola resultando na quebra de regras e políticas educacionais a favor do bem da criança é um ato político e é o que chamamos de subversão responsável ou insubordinação criativa. (D'Ambrosio, 2015, p. 4).

Nas Escolas Itinerantes do MST, a quebra de regras e políticas a favor da educação – e, conseqüentemente, dos estudantes – também está presente, em meio ao entendimento de que a educação tem como fim a transformação social (MST, 2005).

A noção de responsabilidade, enfatizada por D'Ambrosio (2015), advém da perspectiva freireana, pautada na cautela ao desenvolver ações que podem gerar desigualdades e exclusões. A autora argumenta que “a insubordinação criativa é legitimada por centrar-se em práticas profissionais alicerçadas em bases éticas” (D'Ambrosio; Lopes, 2015, p. 3). No entanto, ao justificar ações docentes ou educativas subversivas sob o viés da responsabilidade, é fundamental compreender as bases teóricas, políticas, históricas e éticas que as sustentam.

Considerações finais

Ao cunharmos a expressão *insubordinações sem terra*, procuramos estabelecer relações entre a pesquisa existente sobre as ações do MST, enquanto um movimento social com mais de 40 anos de existência, com destaque para o que se refere à educação por ele proposta, e a literatura sobre as *insubordinações criativas*, em especial nas áreas de Educação e Educação Matemática.

Foi isso que fizemos nesta pesquisa, tendo como base a teoria gramsciana, com o objetivo de compreender em que medida as insubordinações sem terra se aproximam ou se distanciam das insubordinações criativas, a partir das construções teóricas existentes.

Concluimos que, apesar de ambas visarem modificar a realidade, as insubordinações criativas se pautam em decisões individuais (de diretores, professores, pesquisadores), enquanto as insubordinações sem terra possuem caráter coletivo.

No MST, a coletividade se expressa desde sua organização em âmbito local, nos acampamentos e assentamentos, até nacional, por meio de diversas instâncias de decisão. Especificamente na proposta educacional do MST e nas experiências realizadas nas Escolas Itinerantes, a coletividade se sobrepõe ao indivíduo tanto na projeção de um futuro, isto é, na elaboração dos seus princípios filosóficos e pedagógicos ou de currículo, quanto na prática escolar, como com os conselhos de classe participativos.

Nos termos de Gramsci, o MST forma seus intelectuais orgânicos no próprio movimento social e, também, em suas escolas, por meio dos quais trava uma disputa pela hegemonia na classe trabalhadora.

A despeito dessa diferença fundamental entre as insubordinações criativas e as insubordinações sem terra, consideramos que as insubordinações criativas podem contribuir com a formulação *coletiva* de enfrentamentos no campo educacional pelo MST. As experiências relatadas podem apresentar modos de lidar com as adversidades, que, conforme descrevemos, são muitas, na implementação de uma proposta que se contrapõe ao modelo predominante.

Referências

- ALIAGA, L. Gramsci no MST: a teoria em movimento. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 7, n. 11, p. 40-73, dez. 2022.
- 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. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, 2001.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CAMINI, I. **Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?**. Porto Alegre: 2009a. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- CORAZZA, G. O todo e as partes: uma introdução ao método da economia política. **Estudos econômicos**, São Paulo, v. 26, n. especial, p. 35-50, 1996.
- CROWSON, R. L.; MORRIS, V. C. Administrative control in large-city school systems: an investigation in Chicago. **Educational Administration Quarterly**, v. 21, n. 4, p. 51-70, 1985.
- D'AMBROSIO, B. S. A subversão responsável na constituição do educador matemático. In: ENCUESTRO COLOMBIANO DE MATEMÁTICA EDUCATIVA, 16., 2015, Bogotá. **Anais...** Bogotá: Asociación Colombiana de Matemática Educativa, 2015. p. 1-8.
- D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.
- D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Trajetórias profissionais de educadoras matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.
- 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 Procopio, 2023.
- DOMINGUES, B. E.; SACHS, L. Uma história da escola itinerante Valmir Motta de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, Cascavel, v. 7, n. 3, p. 479-494, out. 2023.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M. M. (Org.) **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-101.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: obra completa**. Tradução International Gramsci Society – Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.
- GUTIÉRREZ, R. Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. In: MARTINEZ, M. V.; CASTRO SUPERFINE, A. (Org.). **Proceedings of the thirty-fifth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Chicago: University of Illinois at Chicago, 2013. p. 1248-1251.

GUTIÉRREZ, R. Risky business: mathematics teachers using creative insubordination. In: BARTELL, T. G.; BIEDA, K. N.; PUTNAM, R. T.; BRADFIELD, K.; DOMINGUEZ, H. (Org.). **Proceedings of the 37th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. East Lansing: Michigan State University, 2015. p. 679-686.

GUTIÉRREZ, R. Strategies for Creative Insubordination in Mathematics Teaching. **Teaching for Excellence and Equity in Mathematics**, v. 7, n. 1, p. 52-60, 2016.

HAYNES, E.; LICATA, J. W. Creative insubordination of school principals and the legitimacy of the justifiable. **Journal of Educational Administration**, Bingley, v. 33, n. 4, p. 21-35, 1995.

IASI, M. L. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 67-83, jan./abr. 2013.

KEED, J. L. Creative insubordination: autonomy for school improvement by successful high school principals. **The High School Journal**, Chapel Hill, p. 17-23, oct./nov. 1992.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Professional development shaping teacher agency and creative insubordination. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1085-1095, out./dez. 2016.

LOPES, W. R. **Tensões em um curso de formação de professores de uma escola do campo**. 2021. 215 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020.

MARTINEAU, S.; SIMARD, D.; GAUTHIER, C. Recherches théoriques et spéculatives: considérations méthodologiques et épistémologiques. **Recherches qualitatives**, v. 22, p. 3-32, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858; esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer, Nélcio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MST. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis: Iterra, 2005.

MST. **Escola Itinerante**: Plano de Estudos. Cascavel: Unioeste, 2013.

MORRIS, V. C.; CROWSON, R. L.; HURWITZ JR., E.; PORTER-GEHRIE, C. **The urban principal. Discretionary decision-making in a large educational organization**. 1981. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED207178>. Acesso em 9 mar. 2025.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA. **Relatório DATALUTA Brasil**. Presidente Prudente: NERA, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1KBdl2bgwMHwenGWI8ZWDW93foDbTVT9A>. Acesso em 10 mar. 2025.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA. **Relatório DATALUTA Brasil**. Presidente Prudente: NERA, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1KBdl2bgwMHwenGWI8ZWDW93foDbTVT9A>. Acesso em 10 mar. 2025.

PASSOS, A. Q. **Van Hiele, educação matemática realística e GEPEMA: algumas aproximações**. 2015. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PELLICER, L. O.; ANDERSON, L. W.; KEEFE, J. W.; KELLEY, E. A.; MCFLEARV, L. E. **High School Leaders and their Schools**. Reston: National Association of Secondary School Principals, 1990. v. 2.

ROBERTS, P. Gramsci in Brazil: from the PCB to the MST. **Thesis Eleven**, v. 147, n. 1 p. 62–75, 2018.

SACHS, L.; FERRAIOL, T. F. Educação entre latifúndios: algumas contradições. **ReDiPE: Revista 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, v. 37, n. 75, p. 1-23, abr. 2023.

SANTOS, J. G. C. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem de Matemática na perspectiva dos Ciclos de Formação Humana em uma Escola Itinerante do Paraná**. 2023. 121 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procopio, 2023.

SANTOS, J. G. C.; SACHS, L. Aprendizagem Matemática em movimento: reflexões sobre a avaliação formativa por meio de Pareceres Descritivos em uma Escola Itinerante. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, Cascavel, v. 7, n. 3, p. 254-269, out. 2023.

SANTOS, W. S. Uma leitura gramsciana: subjetividade, sujeito e formação ético-política. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. S. (Org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librum Editora, 2013. p. 102-117.

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.

SAPELLI, M. L. S. Escola itinerante: espaço de disputa e contradição. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 129-143, jan./mar. 2015.

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

VAN DER MAREN, J. M. **Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements**. 2. ed. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université, 2004.