

CONTRIBUIÇÕES DO 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS (1987) NA PRODUÇÃO DAS RAÍZES ORIGINÁRIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Monaliza Meira Simões Vanzillotta [1]

Adalberto Penha de Paula[2]

Círculo de Saber: 01 - Políticas Educacionais e Educação do Campo

Resumo: O artigo analisa o Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos (1987) do MST que, enquanto marco histórico, se constituiu como uma das bases teórico-metodológicas na produção da Educação do Campo no Brasil. Busca-se identificar os núcleos político-pedagógicos apresentados no Documento que sustentam a Educação do MST; analisar as principais características da matriz teórico-metodológica originária do projeto educativo do MST; e evidenciar o papel histórico do documento no movimento educativo que contribuiu na produção da Educação do Campo. Na metodologia, a abordagem é do tipo pesquisa documental e bibliográfica (Severino, 2014). Para análise e interpretação dos dados, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes e Galiazzi, 2006). Como resultado da análise compreende-se que o documento, gestado na luta pela terra, apresentou princípios estruturantes das políticas públicas ao vincular pedagogia, território e emancipação. As considerações finais apontam a importância do legado do Seminário de 1987 no projeto de uma educação pública vinculada a um projeto contra hegemônico e de transformação social para/com e a partir da população brasileira. O Documento nos alerta da necessidade de reafirmar as raízes históricas de uma educação para as populações do campo a partir dos Movimentos Sociais.

Palavras-chave: Educação do Campo; Políticas Públicas; Movimentos Sociais.

Introdução

A gênese da Educação do Campo como projeto político-pedagógico está vinculada às lutas dos movimentos sociais rurais no Brasil, em especial ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este artigo analisa o Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos (1987) do MST como marco histórico que apresentou os princípios estruturantes desse campo educativo, evidencia como suas formulações empíricas influenciaram as bases teóricas e

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora na Rede Municipal de Curitiba. Pedagoga na Rede Estadual do Paraná. E-mail: monalizavanzillotta@gmail.com

[2] Doutorado em Educação. Professor na Licenciatura em Educação do Campo – Setor Litoral e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Educação e membro do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) ambos pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: adalberto@ufpr.br



políticas consolidadas, formalmente, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Constituição que estabeleceu as bases legais para consolidação da Educação do Campo, isto é, educação que atenda as demandas e a realidade das populações do campo, ao reconhecer a educação como direito de todos (Art. 205) e a necessidade de atendimento educacional específico às populações rurais (Art. 208).

Essa premissa foi operacionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) (Brasil, 1996), cujo Art. 28 determinou adaptações curriculares, formação docente contextualizada e oferta de transporte escolar para a educação básica rural. O marco conceitual definitivo, contudo, ocorreu com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002), que substituiu oficialmente o termo "educação rural" por "*Educação do Campo*", reconhecendo pedagogias vinculadas ao trabalho, território, identidade, cultura e demais especificidades dos povos do campo.

O problema central desta pesquisa reside em analisar como o Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos (1987), produzido na efervescência da reorganização democrática pós-ditadura, apresentou os alicerces da Educação do MST, as quais foram e são uma das referências na construção do que conhecemos enquanto Educação do Campo.

Os objetivos são: (1) identificar os núcleos político-pedagógicos apresentados no Documento que sustentam a Educação do MST; (2) analisar as principais características da matriz teórico-metodológica originária do projeto educativo do MST; e (3) evidenciar o papel histórico do documento no movimento educativo que contribuiu na produção da Educação do Campo. A pesquisa justifica-se na necessidade de preservar a memória pedagógica dos movimentos sociais, pois, em um contexto contemporâneo de desmonte de políticas sociais e precarização da educação pública, compreender essa gênese fortalece a resistência ao esvaziamento do projeto original, reafirmando a Educação do Campo como direito e patrimônio político das populações do campo, das águas e das florestas.

Em sua metodologia, adotou-se pesquisa documental e bibliográfica. Conforme Severino (2014), a pesquisa documental opera com fontes primárias não submetidas a tratamento analítico sistemático, como Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos (1987). Já a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em



produções acadêmicas prévias (livros, artigos, teses, dissertações) para sustentar o percurso investigativo.

Para análise e interpretação dos dados, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes e Galiazzi, 2006), cujas etapas recursivas – unitarização, categorização e metatextualização – permitiram extrair do *corpus* dez unidades empíricas (UE1-UE10) e sintetizá-las em categorias iniciais, intermediárias e finais. Os Quadros 1 e 2 ilustram este processo.

As considerações finais apontam as contribuições do documento, resultado da luta pela terra a partir do MST, o qual apresenta os princípios fundamentes deste projeto educativo que são parte de um projeto societário contra-hegemônico, esses princípios se sustentam no território e na emancipação humana e política. Além desta introdução, o artigo apresenta as seguintes sessões: Metodologia; os fundamentos teóricos e análises a partir dos tópicos Crítica e Projeto de Contra-Hegemonia Educacional e Raízes da Educação do Campo; e as Considerações Finais.

Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para analisar o *Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos (1987)*, com pesquisa documental, bibliográfica Severino (2014), e Análise Textual Discursiva -ATD (Moraes e Galiazzi, 2006). A ATD iniciou-se pela unitarização, que fragmentou criticamente o texto em unidades empíricas preservando a relação dialética entre partes e todo, bem como a complexidade discursiva original; avançou para a categorização, que combinou categorias temáticas tradicionais com sensibilidade a sentidos implícitos e condições de produção do discurso, privilegiando flexibilidade interpretativa onde categorias emergiram dos dados e da reflexão crítica do pesquisador; e culminou na metatextualização, fase de reinterpretação e reorganização de significados que articula categorias, teoria e dados empíricos. Este último estágio gerou uma nova compreensão do fenômeno (Moraes, 2003).

Quadro 1 - Unitarização do *corpus* documental da pesquisa

CÓDIGO	TÍTULO	UNIDADES EMPÍRICAS	CATEGORIAS INICIAIS



UE1	Contexto e finalidade	"Atendendo à decisão da Comissão Nacional dos Assentados e dos técnicos ligados ao MST [...] foi programado este seminário. Estavam presentes quatro Estados (ES, SC, PR e SP), com 13 representantes dos professores ou monitores." (pg. 9)	Gênese orgânica do projeto educativo
UE2	Crítica à educação tradicional	"(...) a classe dominante usa a escola como um dos principais meios de controle ideológico para manter a ordem atual e sustentar o sistema capitalista" (pg. 9)	Desnaturalização da função ideológica da escola
UE3	Princípios da educação alternativa	"Educação Popular valoriza a participação, a cooperação, a solidariedade, a criatividade, o pensamento crítico [...] Baseia-se não numa relação de autoridade, mas de igualdade" (pg. 10)	Educação popular como eixo central da educação em Assentamentos
UE4	Metodologia pedagógica	"Seu método é baseado na inter-relação entre teoria e prática [...] A prática social constitui a matéria-prima, a fonte do processo de conhecimento" (pg. 10)	Dialética teoria-prática como método
UE5	Dificuldades materiais	"(...) monitores sem magistério; falta de recursos materiais [...] tentativas de interferência e controle por parte das coordenações municipais de ensino" (pg. 10)	Precariedade material nos Assentamentos
UE6	Experiências estaduais	"No ES [...] há a integração da teoria com a prática (aulas teóricas e trabalho orientado na lavoura, em regime de alternância)" (pg. 10)	Integração entre teoria e prática nas experiências educacionais
UE7	Papel do professor	"O professor é um guia, um coordenador, que motiva a participação e a reflexão [...] deve participar [...] ativamente na luta pela transformação da sociedade" (pg. 11)	Professor como intelectual orgânico da transformação
UE8	Encaminhamentos políticos	"(...) manter a equipe de coordenação [...] promover a troca de materiais e informações [...] realizar um curso de formação político-pedagógica para monitores" (pg. 12)	Estratégias para organicidade do movimento e da sua educação
UE9	Conceito de educação permanente	"Não é limitada no tempo e no espaço [...] ocorrendo em todas as instâncias nas quais se participa [...] processo dinâmico e contínuo" (pg. 11)	Epistemologia da práxis no processo educativo



UE10	Conclusão ideológica	"construir uma educação classista, que resgate a história verdadeira [...] que eduque para a libertação e não para manter o sistema" (pg. 12)	Viés ideológico e político da educação (educação classista)

Fonte: os autores (2025)

Nesta pesquisa, a unitarização configurou-se como etapa metodológica fundamental na análise do documento, com fragmentação do *corpus* textual em unidades empíricas. Este processo permitiu isolar segmentos discursivos, preservando sua contextualização original, como evidenciado na segmentação do registro do seminário do MST em dez unidades (UE1 a UE10). A unitarização evidenciou padrões metodológicos congruentes, como a tríade dialética entre teoria-prática (UE4), alternância formativa (UE6) e educação permanente (UE9).

Quadro 2: Categorização do *corpus* documental da pesquisa

UNIDADES	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
UE2; UE10	Tensão ideológica: a crítica ao uso da escola como instrumento de dominação capitalista e a proposta de educação classista para libertação	Crítica e projeto de contra-hegemonia educacional
UE3; UE5; UE1	Desafios no percurso: entre a potência dos princípios pedagógicos (participação, igualdade) e realidade material (falta de recursos, formação docente)	
UE4; UE6; UE9	Estrutura metodológica: a prática como base do conhecimento na educação permanente na vida cotidiana	Raízes da Educação do Campo
UE7	Papel político do educador: Professor como agente de transformação social	
UE8	Estratégias de organização coletiva: formação pedagógica e política nos assentamentos para sustentar o projeto contra interferências externas	

Fonte: os autores (2025)

O quadro de categorização apresentado sintetiza o percurso analítico empreendido, evidenciando como as Unidades Empíricas (UEs) foram progressivamente interpretadas e agrupadas. As categorias intermediárias emergiram da convergência temática entre unidades, revelando padrões que se aproximavam. A tensão ideológica, por exemplo, articulou as críticas à educação como instrumento de dominação (UE2) e a defesa de uma pedagogia classista libertadora (UE10), expondo



o conflito central entre reprodução e transformação social que perpassa o projeto do MST. Do mesmo modo, os desafios no percurso evidenciaram a potência dos princípios pedagógicos participativos (UE3), a gênese orgânica do projeto (UE1) e as limitações materiais (UE5), configurando uma categoria intermediária que considera a dialética entre ideal educativo e obstáculos estruturais nos assentamentos.

As categorias finais evidenciaram o vínculo entre o registro documental de 1987 e a luta por uma Educação do Campo, sendo este documento um registro de como historicamente ela foi forjada: a partir da luta e articulação dos povos do campo e os movimentos sociais. A crítica à dominação escolar e a defesa da educação classista (UE2/UE10) expressam o caráter contra-hegemônico, enquanto a tríade dialética prática social-alternância-educação permanente (UE4/UE6/UE9) materializa a matriz epistemológica. Este processo analítico confirmou que as contradições materiais e estratégias organizativas documentadas foram elementos constitutivos da gênese de um projeto educativo indissociável da luta pela Reforma Agrária Popular. A ATD evidenciou a dialética entre as limitações concretas e a utopia pedagógica que impulsionou a construção da Educação do Campo como direito para os Povos do Campo, das Águas e das Florestas (Paula e Bufrem, 2021).

A seguir, apresentam-se as sessões Crítica e Projeto de Contra-Hegemonia Educacional e Raízes da Educação do Campo**,** dois metatextos estruturados a partir das unidades empíricas (UE1-UE10) e suas sínteses conceituais.

Crítica e Projeto de Contra-Hegemonia Educacional

O documento analisado, produzido em contexto histórico anterior à formalização da Educação do Campo, estabeleceu uma crítica estrutural ao papel reprodutor da escola capitalista (UE2). Esta denúncia não se limitou a aspectos metodológicos, mas revelou a compreensão da educação como campo de luta ideológica, indicando o debate sobre hegemonia cultural (Gramsci, 2004). Ao identificar a escola como instrumento de controle da classe dominante, os Sem Terra alicerçaram as bases para um projeto pedagógico insurgente que só conquistou maior expressão nas políticas públicas nacionais após 1998, com a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera.



Essa crítica articulou organicamente uma proposta pedagógica classista (UE10), onde a educação para libertação (Freire, 1967) opunha-se à mera transmissão de conhecimentos desenraizados da realidade camponesa. Como destacou Caldart (2004), essa tensão entre denúncia e proposta constituiu a centralidade da pedagogia do MST, alimentou os princípios da Educação do Campo e forjou políticas públicas nacionais para garantia dessa educação.

A defesa da "história verdadeira" (UE10) como eixo curricular revelou o caráter contra-hegemônico do projeto educativo em gestação. Esta formulação ampara a luta por uma epistemologia do campo que contestaria o urbanocentrismo curricular (Farias e Faleiro, 2020) e o eurocentrismo curricular (Santos e Meneses, 2009), tema dos debates da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) e posteriormente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002).

A dimensão ideológica explicitada (UE2 e UE10) foi uma resposta concreta à marginalização educacional do campesinato. Como analisou Arroyo (2004, p. 62), essa dupla crítica (à escola capitalista e à negação do direito educacional) amplificada pelos movimentos sociais forneceu o substrato para a reivindicação de políticas específicas, materializadas na aprovação no CNE das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

A categoria evidenciou que a gênese da Educação do Campo é indissociável da crítica ao capitalismo agrário. A análise da "ordem atual" (UE2) referia-se concretamente ao latifúndio e à expropriação cultural, antecipando o conceito de "colonialidade do saber" aplicado à educação rural (Quijano, 2005).

Essa fundamentação política explica por que a Educação do Campo nunca se reduziu a uma política compensatória, mas constituiu-se como projeto político e pedagógico que contribuir no processo de emancipação humana e política. O documento revela ainda o papel dos movimentos sociais como formuladores pedagógicos. A crítica sistematizada não emanava de teóricos acadêmicos, mas de professores-monitores-militantes dos assentamentos (UE1), conforme sistematizou a tese de Caldart (2004) sobre o MST como sujeito coletivo de produção de conhecimento.

Portanto, a análise demonstra que a luta pela Educação do Campo nasceu como ato político-pedagógico anticapitalista no seio dos movimentos sociais



brasileiros, com o protagonismo do MST, mediante seu projeto educativo e concepção de escola para assentados e acampados. As unidades UE2 e UE10 evidenciam que, antes mesmo da institucionalização pós-1998, gestava-se nos Assentamentos do MST a consciência educacional que transformaria a Escola do Campo, tal como sintetizado na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, Art. 2º).

O Documento apresentou, na práxis dos Acampamentos e Assentamentos do MST, os alicerces político-pedagógicos da Educação do Campo. Sua crítica à dominação escolar capitalista (UE2) e a defesa de uma educação classista libertadora (UE10) forjaram um projeto contra-hegemônico que, articulado à tríade prática social-alternância-educação permanente (UE4/UE6/UE9), redefiniu o paradigma da educação rural. Ao antecipar em uma década políticas públicas como o Pronera, o Documento legou um patrimônio teórico-metodológico insurgente: a educação como ato de transformação social indissociável da luta pela terra. Sua relevância está na síntese entre memória pedagógica dos oprimidos e utopia transformadora – marco para resistir ao desmonte contemporâneo e reafirmar a Educação do Campo como direito humano inegociável.

Raízes da Educação do Campo

A tríade metodológica documentada (UE4; UE6; UE9) apresentou elementos constituintes da epistemologia da Educação do Campo. O método baseado na "inter-relação teoria-prática" (UE4) transcendeu o pragmatismo, configurando uma dialética materialista aplicada à pedagogia com influência do marxismo. A práxis se consolidou como pilar da Educação do Campo, onde o conhecimento se constrói na tensão entre reflexão crítica e transformação da realidade, pois:



> No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (Caldart, 2012, p.265)

Essa práxis materializou-se na experiência de alternância formativa do Espírito Santo (UE6), onde 'aulas teóricas e trabalho orientado na lavoura' converteram o território em laboratório pedagógico. Ao integrar reflexão crítica e produção material – tal como propõe Caldart (2012) –, a alternância tornou-se dispositivo concreto para superar a fragmentação entre escola e vida, formando sujeitos capazes de intervir na realidade do campo, das águas e das florestas.

A concepção de educação "não limitada no tempo e espaço" (UE9) radicalizou o conceito de educação permanente ao integrar aprendizagem e cotidiano comunitário. Esta visão apresentava o princípio da educação omnilateral (Frigotto, 2012) como concepção que busca potencializar todas as dimensões que constituem a formação humana. A organicidade dessa matriz metodológica manifestou-se na centralidade do trabalho como princípio educativo. A integração "aulas teóricas e trabalho na lavoura" (UE6) materializou a superação da dicotomia trabalho manual-intelectual, base do que Arroyo (2004) denominaria "currículo enraizado na cultura camponesa".

A valorização da "prática social como fonte do conhecimento" (UE4) representou uma ruptura epistemológica com a lógica da educação convencional e dominante. A dimensão comunitária da metodologia (UE9) anunciou o conceito de território educativo, posteriormente sistematizado por Caldart (2004). A educação ocorrendo em todas as instâncias de participação demonstrou que o acampamento e assentamento era percebido como espaço pedagógico na sua totalidade.

A articulação entre as três unidades (UE4, UE6, UE9) revelou uma coerência pedagógica prévia à sistematização teórica, estas raízes metodológicas explicam a resiliência da Educação do Campo face às políticas neoliberais. A organicidade com a vida comunitária (UE9) forneceu sustentação para resistir à precarização educacional, tal como analisado por Antunes-Rocha (2010) nos estudos sobre escolas itinerantes.



Assim, a análise da tríade teórico-metodológica originária (prática social, alternância formativa e educação permanente) revela as raízes profundas de um projeto pedagógico forjado na luta pela terra. Ao materializar a dialética marxista na práxis educativa, o documento de 1987 não apenas antecipou conceitos estruturantes como 'formação omnilateral' (Frigotto, 2012) e 'território educativo' (Caldart, 2004): legou um patrimônio teórico-metodológico que explica a resiliência e resistência deste campo político-pedagógico frente às ofensivas neoliberais. A organicidade entre raízes comunitárias e utopia transformadora, como demonstra a resistência das escolas itinerantes (Antunes-Rocha, 2010), confirma que a Educação do Campo é, antes de tudo, um ato de rebeldia pedagógica gestado no contexto dos Movimentos Sociais, principalmente, o MST frente a conquista pela terra, na construção da Reforma Agrária Popular.

Considerações Finais

A análise do Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos (1987) confirmou sua centralidade como marco histórico na construção da Educação do Campo no Brasil. Mais do que um registro de experiências, o documento é um ato político-pedagógico, gestado na luta pela terra e na reorganização democrática pós-ditadura, que apresenta os princípios estruturantes deste campo educativo antes de sua formalização através das políticas públicas.

As categorias finais emergentes da análise demonstraram que a dupla dimensão denúncia/proposta já estava organicamente articulada: a crítica radical ao papel reprodutor e excludente da "escola capitalista" (UE2) vinculava-se intrinsecamente à defesa de uma "educação classista" para a libertação (UE10), baseada na realidade camponesa e na "história verdadeira". Esta tensão dialética constituiu o núcleo contra-hegemônico que definiria a identidade política e pedagógica da Educação do Campo, apresentando debates centrais sobre hegemonia cultural, colonialidade do saber e o direito à educação como prática da liberdade.

Resgatar a memória e as lições deste documento histórico não é um exercício de arqueologia acadêmica, é uma urgência política. Em um contexto de crescentes ataques aos direitos sociais, de precarização das políticas públicas, de avanço do



agro-mínero-hidro-bio-negócio sobre os territórios camponeses e de tentativas de apagamento das conquistas dos movimentos sociais, compreender as raízes profundas e o caráter emergente da Educação do Campo é fundamental.

O legado do Seminário de 1987 reafirma o projeto de educação pública, gratuita, laica, democrática, vinculada a um projeto societário contra-hegemônico e de transformação social para/com e a partir da população brasileira. O Documento nos alerta da necessidade de reafirmar as raízes históricas de uma educação para as populações do campo a partir dos Movimentos Sociais, assim reforçando o risco de esvaziamento da Educação do Campo, transformando-a em mera política compensatória ou adaptativa, distante de seu caráter classista e emancipatório

Revisitar este marco documental e histórico é relembrar, produzir memória do caráter permanente da luta em defesa de uma Educação do Campo como direito dos Povos do Campo, Águas e Florestas.

Referências bibliográficas

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Escola itinerante: uma invenção do Movimento dos Sem Terra**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 41-78.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.



CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. **Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo**. Educação em Revista, v. 36, p. 1-24, 2020.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma educação básica do Campo: Texto-Base da Conferência Nacional.** Brasília, DF: Ed. UnB, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-273.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações**. Brasília, DF, 2004.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006.

MST. **Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos (1987)**. In: Caderno da Educação nº 14 - Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015.

PENHA, A.; LEILAH, S. B. **Produção científica no contexto educacional dos povos do campo, águas e florestas no Brasil**. Práxis Educacional, v. 17, n. 44, p. 1–25, 2021.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.