

**INVESTIGANDO AS CONDIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL E SÓCIO-ECONÔMICA
DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTO DO INCRA NO RIO GRANDE DO
NORTE.**

Aline de Pinho Dias

alin.dias@uol.com.br

Depto. de Educação, GEPEM, UFRN

Ariane Rochelle Mendonça

Cinthia Heloíse da Silva Gomes

Evelyn Santos de Sousa

Julie Idália Araújo Macêdo

Kilvia Kalidia Sales de Lima

Depto. de Educação, GEPEM, UFRN

INTRODUÇÃO

Os assentamentos rurais surgiram como resposta do Governo Federal às reivindicações feitas nos movimentos de trabalhadores rurais na luta pela terra e melhor condição de vida, luta esta que ganhou ímpeto nos anos 80 e 90. Uma implementação mais sistemática de assentamentos rurais teve impulso nos anos 80, em todas as regiões do país. No entanto, segundo (Norder apud Bergamasco, 1997) “são projetos criados muito mais para resolver situações de conflitos localizados do que situações de pobreza e exclusão social, ou mesmo para resgatar o potencial produtivo da agricultura familiar”.

No Rio Grande do Norte, parte dos assentamentos rurais tem origem em grandes tensões e conflitos, em especial os assentamentos do Território Mato Grande, no litoral do Estado. Segundo Fernandes (2010) as lutas pela terra em nosso Estado surgem no final dos anos 80, com a entrada do MST na Microrregião do vale do Açu. Sobre as ocupações (COSTA apud FERNANDES, 2010, p.31) afirma:

Foram registradas as primeiras ocupações de latifúndios nos municípios de Baraúna, Ceará-Mirim, João Câmara, Mossoró e Touros. Algumas dessas ocupações ocorreram sem grandes conflitos, já em outras, estes foram muito intensos. Ainda que já ocorressem conflitos históricos em diversas áreas do estado, num período de transição das relações de trabalho estabelecidas entre “proprietário e morador”, estes últimos estavam integrados a relações de parceria exploratórias como o sistema de meia, terça, cambão e sendo expulsos da terra.

Os Projetos de Assentamento, essa nova alternativa para os trabalhadores rurais do Rio Grande do Norte, vêm trazer luz ao sonho por melhores condições de vida e de trabalho. No entanto, também exigem significativas mudanças por parte dos assentados, para que possam lidar com a nova realidade e os desafios que esta os propõe. Parte destes desafios desvela-se quando observamos mais de perto as particularidades de cada assentamento. Uma parte dos Projetos de Assentamentos rurais caracteriza-se como um espaço ambíguo, heterogêneo, e carente de um projeto forte e comum de desenvolvimento. Uma investigação mais apurada, também desvela fatores dificultadores da implementação da proposta de Educação do Campo. Pesquisadores da Educação do Campo, têm se deparado e discutido sobre a universalidade da proposta de Educação do campo, o que transformou esta questão em pauta de discussão e objeto de estudo.

Neste artigo, defendemos a idéia de que a solução para a adequação do conceito de Educação do Campo às diversas realidades do campo, passa pela investigação cuidadosa dessas realidades. Na primeira parte, apresentamos a concepção e discussão crítica acerca do conceito de Educação do Campo. Em seguida, na segunda parte, trazemos uma análise crítica dos dados coletados na pesquisa realizada nos Projetos de Assentamento do INCRA no Rio Grande do norte. A referida pesquisa teve o propósito de realizar um estudo preliminar da realidade sócio-econômica, educacional e ambiental dos referidos assentamentos, com intuito de obter subsídios para reflexão sobre a adequação dos Princípios de Educação do Campo à realidade investigada. Ao final, apontamos aspectos peculiares à realidade investigada que poderão ser utilizados em favor daquilo que é fundamental na proposta de Educação do Campo, a saber, a emancipação do campo e do homem do campo.

1. PRESSUPOSTOS E REFERÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No Brasil, a institucionalização de um espaço educacional, em áreas ditas não urbanas, teve início na primeira metade do Séc. XX. No entanto, ela segue marcada por acentuadas deficiências no que se refere a aspectos como: adequação dos espaços escolares e distribuição geográfica das escolas; disponibilidade, formação e salários de professores; organização curricular adequada à realidade dos discentes. Estas deficiências decorrem das concepções, valores e políticas de um capitalismo em pleno desenvolvimento, disseminador de um discurso em favor da urbanização e superação da divisão sociocultural entre campo e cidade. Um reforço à precarização da educação nos espaços não urbanos foi empreendido quando do golpe militar de 1964, com o fechamento dos canais de participação e representação social e o controle das diversas formas de manifestação do pensamento (educação, cultura, organizações sociais, imprensa etc.).

As reações ao autoritarismo e lutas sociais pela democratização vieram associadas à reivindicação de direitos e à preocupação com a conscientização dos indivíduos sobre suas condições, evidenciados principalmente nas ações de educação popular como formação de lideranças, educação de jovens e adultos, formação sindical e comunitária. Os anos seguintes à ditadura militar foram marcados por importantes conquistas populares e abertura de espaços de participação da população em políticas públicas. Na educação, um grande avanço foi a proposição de medidas de adequação da escola à vida no campo - artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996). Em 2002, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo soma-se às conquistas populares. Em 2003, deu-se início, por parte do governo Lula, à elaboração de um plano de implementação de política estratégica para enfrentamento da crise social e pobreza no campo. A referida política envolveu reforma agrária, valorização da agricultura familiar, estímulo à economia solidária, e educação para emancipação e cidadania. Ainda em 2003, o governo instituiu um Grupo Permanente de Trabalho encarregado de divulgar, esclarecer e refletir sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo bem como articular ações do Ministério da Educação referentes à Educação do Campo.

Essa trajetória de esforços para empreender mudanças na vida dos povos do campo ocorreu como parte dos movimentos sociais de luta pela terra e reforma agrária, nos quais, dentre as diversas reivindicações, estava a pressão por uma política educacional específica. A proposta de Educação do Campo é a materialização da luta contra uma concepção de campo, povos do campo, e da

relação campo-cidade, que denigre e avassala tudo o que se refere à vida no campo, a saber, aquela guiada pela lógica do campo como negócio.

A partir da referida lógica, o campo é pensado como espaço de produção de mercadorias com a missão de promover o desenvolvimento do país. Para isso há uma valorização prioritária de aspectos como: produtividade, tecnologia para produção em larga escala, escolas para formação de mão de obra qualificada, e conhecimento técnico-científico. O campo é visto como um espaço inferior, atrasado e que depende inteiramente do que é produzido no espaço urbano. Em outras palavras, o espaço urbano precisa ceder sua cultura, seus valores, seu conhecimento, e seu modelo de desenvolvimento para promover condições de vida melhores ao povo do campo, que, por si só, não é capaz de fazê-lo.

A proposta de Educação do Campo traz uma compreensão distinta do campo, seus povos e sua relação com a cidade, bem como do papel da educação neste espaço. O campo é entendido como espaço com particularidades, rico, diverso, produto e produtor de cultura, e, portanto, não inferior à cidade. Os povos do campo são diversos e tem o território como base da sua existência. A relação campo-cidade deverá dar-se no sentido de interdependência, complementaridade e não de hierarquia e submissão do campo à cidade. Ao contrário do que se tem propagado, no campo são produzidas formas de vida que merecem um olhar atento e aberto no sentido de apreender outros modos de pensar a realidade e a relação homem-natureza, diferentes formas de organização social e produtiva, e conhecimentos específicos próprios dos povos do campo. Portanto, temos sim, muito a aprender com o campo e os povos que nele vivem.

A Educação do Campo nega a miséria no campo, a idéia de inferioridade do campo, o desprezo ao conhecimento produzido pelos camponeses, e uma concepção de educação que se restrinja à escola formal. Assim, ela passa fundamentalmente pelo entendimento do modo de vida, dos interesses, necessidades, conhecimentos e valores do homem do campo. É preciso compreender, considerar e valorizar a lógica interna e própria da vida no campo, lógica esta que é significativamente distinta da lógica urbana. Esse entendimento deverá gerar um novo projeto de vida e desenvolvimento do campo que o valorize e promova a emancipação de seus povos. Esta é a razão pela qual a proposta de Educação do Campo está alicerçada em três pilares: **campo**, **políticas públicas**, e **educação**.

O pilar denominado “**Campo**”, diz respeito à reflexão crítica e compreensão do campo e dos diversos povos do campo para além de preconceitos, ideologias, e estereotípias, a fim de que, a partir desse entendimento iluminado por um conhecimento crítico e complexo, trabalhem-se os

pilares “**Políticas Públicas**” e “**Educação**” de modo a construir um projeto de desenvolvimento do campo que leve em consideração a realidade desses povos, valorizando-os e emancipando-os.

Uma excelente sistematização do que é o Movimento de Educação do Campo, encontramos nas palavras de Caldart¹ (2008, p.75), segundo a qual este se constitui de três momentos distintos, mas complementares e simultâneos:

A Educação do campo é **negatividade** (grifo nosso) – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! De considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso á educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

A Educação do campo é **positividade** (grifo nosso) – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

A Educação do Campo é **superação** (grifo nosso) – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*.

Segundo o documento “**Referências para uma política Nacional de educação do campo**” (2004) do Governo Federal, o projeto da Educação do Campo deve possibilitar transformações no campo e em seus povos. Dentre elas destacamos:

- Possibilitar renovação de valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra;
- Preservar a identidade dos povos do campo e valorizar os diferentes saberes no processo educativo, formando sujeitos emancipados;
- Desenvolver potencialidades dos sujeitos do campo a fim de que produzam seus próprios espaços, seu próprio pensamento;
- Entender a educação como algo que ocorre também fora dos espaços escolares onde os indivíduos constroem conhecimentos nas relações familiares, na produção, na convivência social, no lazer, nos movimentos sociais etc.;
- Vincular a educação à realidade dos sujeitos (experiências de vida; aspectos sociais e culturais);

¹ Texto “Sobre Educação do Campo”, parte do documento intitulado “Educação do Campo: políticas públicas”. Bernardo Mançano Fernandes...[et.al.];organizadora, Clarice Aparecida dos Santos; Brasília/DF: INCRA;MDA,2008.

- Valorizar o respeito à natureza e contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo;
- Investir numa compreensão de realidade que possibilite a construção de conhecimentos capazes de possibilitar criação de novos modelos de agricultura e matrizes tecnológicas, e produção econômica de relações de trabalho solidárias;
- Aproveitar as potencialidades do local, valorizar o coletivo e a participação popular;
- Estabelecer novas relações não hierárquicas, mas horizontais e solidárias, entre campo e cidade;
- Formar sujeitos críticos em diferentes campos do conhecimento de modo que possam criar e gerir projetos alternativos no campo, tendo a terra sempre como o foco central de suas preocupações.

Ainda citando o documento **“Referências para uma política Nacional de educação do campo”** (2004, p.35), encontramos, na discussão sobre identidade das escolas do campo, uma lista de alguns dos chamados “povos do campo”. São eles: “agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos [...]”. O que se observa é uma enorme diversidade nesses povos e em seus espaços o que implica em dificuldades no momento de estabelecer um conceito universal de Educação do Campo que oriente as ações de educação e o estabelecimento de políticas públicas para o campo.

Existem críticas à noção de Educação do Campo por ela não dar conta de todas as particularidades encontradas na realidade atual dos trabalhadores do campo. Estes críticos defendem a necessidade de pensar a Educação do Campo a partir de cada uma dessas particularidades. O conceito de Educação do Campo passa por tensões como esta. Segundo Caldart (2008), não é possível fechar um conceito de Educação do Campo em um conjunto de palavras, uma vez que isso contraria a noção de movimento da realidade que o referido conceito tem a função de apreender. No entanto, este, não pode ser arbitrário.

Entendemos que a melhor forma de lidar com a realidade dinâmica do campo é considerar o que há de essencial na concepção de Educação do Campo e que perpassa todas as diferentes realidades do campo. A partir disso e da investigação mais apurada dos diversos contextos do campo, poderemos construir um projeto comum de vida no campo que, além de considerar as particularidades, também dê conta de sua inserção no país e no mundo. Mas quais seriam esses aspectos essenciais na noção de Educação do Campo?

O que há de mais fundamental no Projeto de Educação do Campo é a proposta de **emancipação do campo** e do **homem do campo**. Assim, todas as especificidades de cada realidade do campo e cada povo do campo, sejam assentados, povos indígenas, ribeirinhos, assalariados etc., devem ser pensadas considerando esta proposta. No estudo de contextos específicos do campo um primeiro passo seria o mapeamento dos elementos favoráveis e desfavoráveis a uma proposta de Educação do campo. É o que será realizado a seguir na investigação dos Projetos de Assentamento no Rio Grande do Norte.

2. OBSERVANDO SITUAÇÕES PARTICULARES NO CAMPO

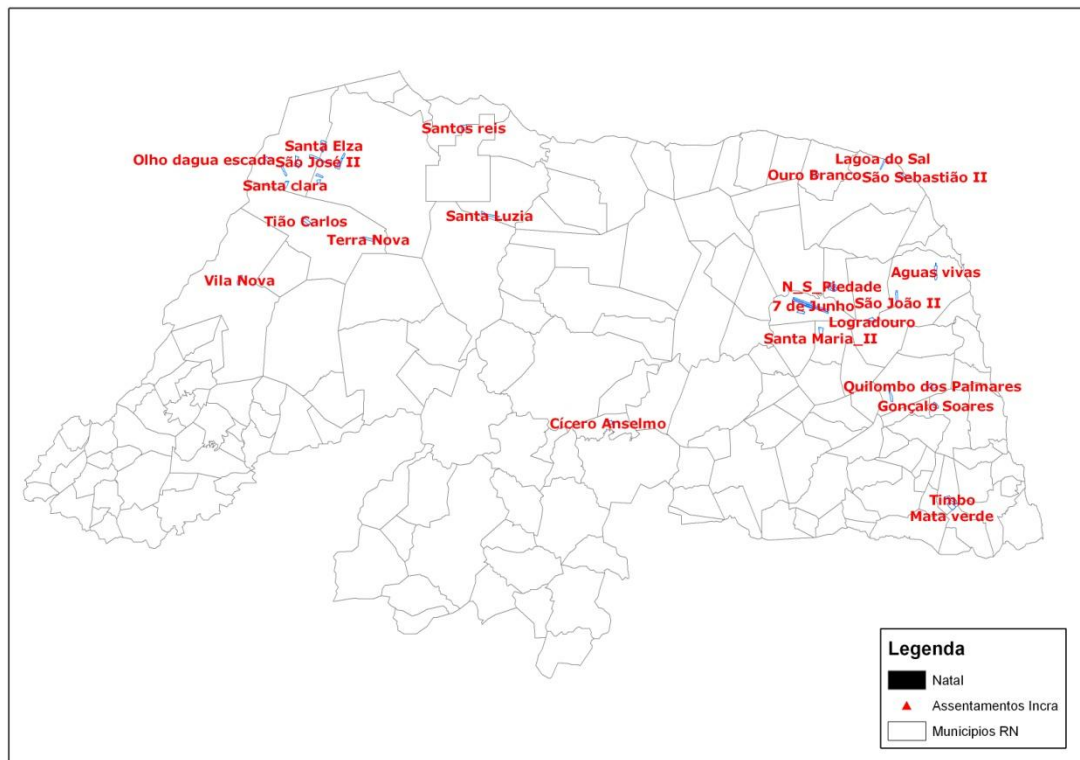
2.1– AS PECULIARIDADES DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTO DO INCRA NO RIO GRANDE DO NORTE

O estudo realizado foi do tipo descritivo, com a finalidade de mapear as principais peculiaridades dos Projetos de Assentamento do Rio Grande do Norte, e identificar aspectos divergentes e/ou impedidores de uma proposta de Educação do Campo, segundo a Política Nacional de Educação do Campo apresentada em 2003, pelo Ministério da Educação. Para tanto, procedeu-se à aplicação de questionários, com questões fechadas e abertas, e realização de entrevistas pessoais, *in loco*, semi-estruturadas, em 29 Projetos de Assentamento no Estado do Rio Grande do Norte. O processo de coleta de dados foi efetivado junto ao beneficiário de cada família assentada. Os dados coletados povoaram um banco de dados base para o estudo estatístico. Foram aplicadas técnicas descritivas univariadas, na análise dos dados. Além disso, foi realizada entrevista com o beneficiário de cada residência a fim de obter informações qualitativas que pudessem subsidiar inferências acerca dos dados coletados nos questionários.

Dos 230 Projetos de Assentamento existentes no Estado, foram investigados 29. São eles: 7 de Junho, Vale do Lírio, Barreira Vermelha, Lagoa do Sal, Logradouro, Mata Verde, Olho D'água Escada, Rancho Pereiro, Santa Clara, Santa Luzia, São José II, Terra Nova, Tião Carlos, Vila Nova, Zumbi dos Palmares, Águas Vivas, Barreto, Canto de Varas, Cícero Anselmo, Gonçalo Soares, Ouro Branco, Ouro Verde, Quilombo dos Palmares, Santa Elza, Santa Maria, Santos Reis, São João, São Sebastião II, Terra Nossa. O critério de escolha dos assentamentos foi a não existência de licenciamento ambiental.² No que se refere à distribuição geográfica, os assentamentos elencados estão dispersos por todo do Estado do Rio Grande do Norte o que evidencia a representatividade da

² Trata-se de estudo em parceria com o INCRA, o qual provocou a investigação com equipes interdisciplinares, a fim de captar subsídios para preparação dos referidos assentamentos para obtenção do licenciamento ambiental.

amostra no que se refere às diferentes realidades encontradas no Estado. Veja mapa de localização dos projetos de Assentamento investigados no Estado do Rio Grande do Norte



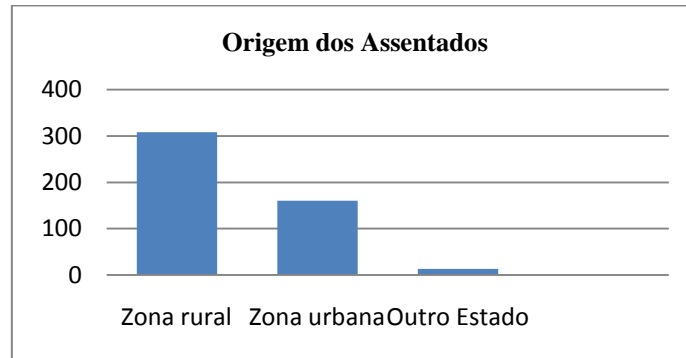
Fonte: Dep. Geologia da UFRN/Lab. de Análise Estratigráfica/ Grupo Estudos de Análogos e Reservatórios Petrolíferos (GEA).

A análise dos dados foi realizada considerando 4 categorias: origem, cultura, modo de vida, educação. Segue o esclarecimento de cada uma delas:

- **Origem** – informações sobre a origem dos beneficiários dos assentamentos.
- **Cultura** – informações sobre espaços recreativos e manifestações culturais dos assentados.
- **Modo de Vida** – informações sobre valor da renda mensal dos assentados, tipo de produção agropecuária, escoamento da produção, fontes de renda, participação em associações, localização dos PA's em relação aos centros urbanos.
- **Educação** – informações sobre presença de escola no assentamento, escolaridade dos assentados, localização das escolas, número de assentados na escola.

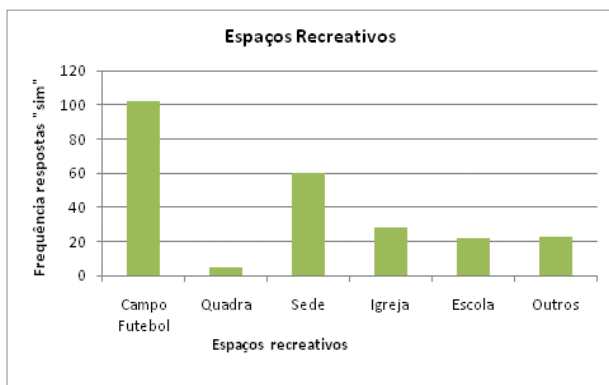
A análise dos dados organizados em cada uma dessas categorias tem como orientação fundamental **observar a relação dos assentados com o urbano**, ou seja, investigamos sobre o nível de aproximação e familiaridade dos assentados com o espaço urbano e o quanto se aproximam e se distanciam do modo de vida do campo.

No que se refere à categoria “**Origem**”, observamos que embora não seja o maior percentual, há uma parte das famílias assentadas que vieram de espaços urbanos e não do campo. Isso indica a possibilidade de detectarmos, nos assentamentos, a presença de crenças, idéias, valores, e modos de vida que não são genuinamente do campo.



Fonte: Departamento de Educação UFRN/
Grupo de Estudos de práticas Educativas em Movimento (GEPEM)

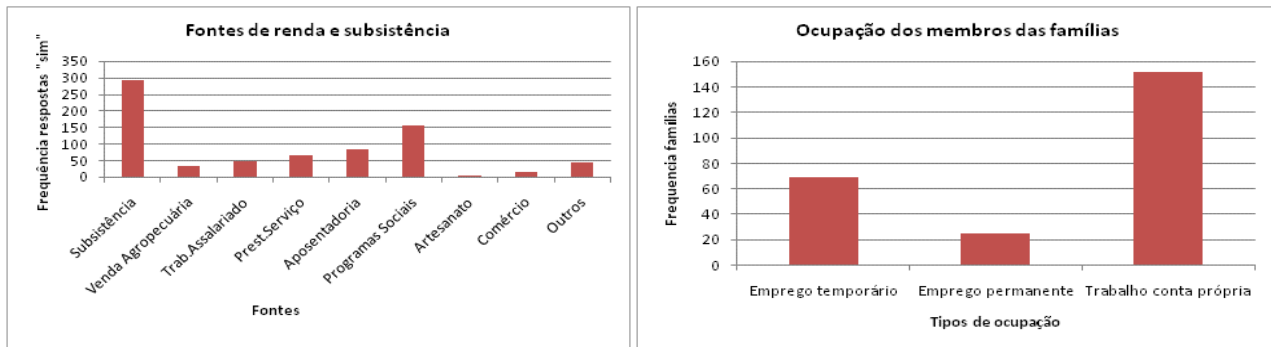
Na categoria “**Cultura**”, encontramos evidências da utilização de espaços recreativos que também são comuns ao meio urbano, bem como manifestações culturais semelhantes àquelas do espaço urbano. Em relatórios qualitativos detectamos que, a maior parte daquilo que os entrevistados denominavam “festas” referiam-se a encontros em bares e locais de dança (forrós). Ver gráficos abaixo:



Fonte: Departamento de Educação UFRN/
Grupo de Estudos de práticas Educativas em Movimento (GEPEM)

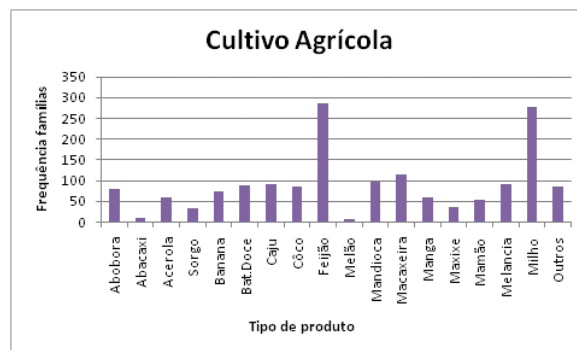
Quanto à categoria “**Modo de Vida**”, detectamos um grande percentual de assentados vivendo da agricultura de subsistência, e, tendo como segunda maior fonte de sobrevivência, os programas sociais. No entanto, há também significativa variedade de atividades e/ou fontes das quais os assentados retiram suas rendas, e que não se caracterizam como próprias do campo. As modalidades de trabalho apresentam-se cada vez menos através do trabalho agrícola exclusivo. Há uma tendência

de combinação entre o trabalho feito nos lotes, especialmente a agricultura de subsistência (obrigatória), com modalidades de trabalho não-agrícola, caracterizando o que se chama de pluriatividade.



Fonte: Departamento de Educação UFRN/
Grupo de Estudos de práticas Educativas em Movimento (GEPEM)

No trabalho agrícola, as produções mais expressivas são de feijão e milho. Dos assentados que produzem excedentes, há forte relação com intermediários para os quais vendem sua produção. Isto significa que não há entre eles vínculos solidários e organizações cooperativas.



Fonte: Departamento de Educação UFRN/
Grupo de Estudos de práticas Educativas em Movimento (GEPEM)

A distância dos Projetos de Assentamento das cidades sede é, em média, de 16 km. Esta proximidade possibilita forte relação dos assentados com o espaço urbano. Nas entrevistas pudemos perceber que muitos dos assentados têm relações informais de trabalho na cidade e estão constantemente em contato com o espaço urbano.

Não há, por parte das famílias assentadas, investimento em experiências participativas, de diálogo e trabalho coletivo. As associações, por exemplo, são, em geral, pouco aproveitadas pelas famílias. Segundo Fernandes (2010), em entrevistas com os líderes das associações, detectou-se alguns fatores que geram esse desinteresse. São eles: variadas formas de trabalho voltadas para fora do

assentamento; expectativa de melhoria de vida voltada para fora do assentamento; falta de estímulo por parte dos próprios líderes das associações.

Ainda com relação ao modo de vida, alguns assentados alegam falta de alternativas viáveis de trabalho. Em algumas falas o que se percebe é uma grande dificuldade em lidar com a autonomia, com espaços democráticos de diálogo e tomada de decisão. Isso faz com que as famílias deixem de investir na construção de um projeto de vida comum, dentro do assentamento, assumam a postura individualista, própria dos espaços urbanos, de “cuidar da própria vida e sobrevivência”. Veja citação:

Não muito raro, as associações são identificadas pelos assentados como espaço de “confusão”, “picuinha” e “discórdia”, onde as pessoas trazem toda sorte de assuntos para tratar nos momentos de discussão, durante reuniões e assembleias. A maneira que lidam com questões que salientam diferenças internas entre as famílias, é o que pode conduzir ao aprimoramento das experiências ou esvaziamento do sentido de participação. (FERNANDES, 2010, p.108)

Em relação à categoria “**Educação**”, constatou-se que parte da população na faixa etária de 06 a 14 anos que frequenta a escola, está equiparada aos padrões urbanos de acesso ao ensino escolar, aproximando-se de 100%. A maior parte delas estuda na cidade e tem acesso a transporte escolar regular. No que se refere aos beneficiários dos assentamentos, a maior parte não frequentou a escola, seguido de outra porção significativa que possui baixo nível de escolaridade.

Tomando agora não mais as categorias acima citadas, mas uma visão qualitativa geral dos Projetos de Assentamento, podemos observar ainda, segundo Fernandes (2010), as seguintes características:

- Despreparo dos assentados para lidar com a mudança de morador a proprietário de terra;
- Famílias com trajetórias bem diversas e diferentes habilidades participativas;
- Traços culturais diversos;
- Pouca experiência com agricultura, além do regime doméstico de produção;
- Assentados que se distanciam da noção clássica do camponês³;
- Indivíduos que vivem a tensão entre o projeto de vida particular e o projeto de vida do assentamento;

Os elementos investigados também apontam para dificuldades específicas nos casos em que os assentamentos não possuem sustentabilidade própria. Os assentados passam a possuir forte relação

³ Noção de pertencimento à terra, trabalho agrícola para consumo próprio, auto-suficiência, autonomia familiar.

com o espaço urbano, deixando à margem sua cultura, valores e história de vida. Passam a se submeter às relações de trabalho e modo de vida urbana, o que parece dificultar o projeto de educação do campo e suas propostas emancipadoras, solidárias e democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descrições, caracterizações e análises apresentadas neste estudo não devem ser entendidas como fatores destruidores de uma proposta de Educação do Campo, e sim, como desafios que deverão ser transformados em favor da referida proposta. O problema não é a existência de aspectos entendidos como “dificultadores” da implementação da Educação do campo, mas o desconhecimento deles. Uma vez identificados e pensados com apuro e critério, poderemos encontrar neles próprios caminhos fortalecedores da Educação do Campo.

Apesar do despreparo dos assentados em lidar com a passagem de morador para dono de terra, há um elemento relevante nesta situação que é a disponibilidade dos assentados para a luta e para a mudança. São pessoas com uma trajetória de vida marcada pelas mudanças constantes. É preciso resgatar nestes indivíduos suas vivências e/ou suas raízes na luta coletiva por melhores condições de vida, os laços afetivos estabelecidos nesse processo, vivências e histórias de companheirismo e solidariedade.

A existência de famílias com trajetórias diversas, diferentes experiências de participação coletiva, e traços culturais diversos, trazem a possibilidade de aprendizado e troca de experiências. Essa diversidade de modo algum é maléfica para o grupo.

A tensão vivida pelos assentados entre o projeto de vida particular e o projeto de vida do assentamento, revela o forte interesse destes indivíduos em realizar um projeto de melhoria das condições de vida que vai além da conquista da terra. Este é um fator positivo de união destes indivíduos numa proposta emancipadora comum.

Estes são apenas alguns dos fatores, aparentemente nocivos ao projeto de Educação do Campo, mas que revelam demandas, valores, vivências que são extremamente valiosos quando se busca a união destes indivíduos na construção de um projeto comum.

PALAVRAS-CHAVE: Assentamentos Rurais, Educação do Campo, Adequação à Realidade.

RESUMO:

Neste artigo, defendemos a idéia de que a solução para a adequação do conceito de Educação do Campo às diversas realidades do campo, passa pela investigação cuidadosa dessas realidades a fim de transformar as aparentes “adversidades” em elementos favoráveis ao projeto de Educação do campo. Na primeira parte, apresentamos a concepção e discussão crítica acerca do conceito de Educação do Campo. Em seguida, na segunda parte, trazemos uma análise crítica dos dados coletados na pesquisa realizada nos Projetos de Assentamento do INCRA no Rio Grande do norte. A referida pesquisa teve o propósito de realizar um estudo preliminar da realidade sócio-econômica, educacional e ambiental dos referidos assentamentos, com intuito de obter subsídios para reflexão sobre a adequação dos Princípios de Educação do Campo à realidade investigada. Ao final, apontamos aspectos peculiares à realidade investigada que poderão ser utilizados em favor daquilo que é fundamental na proposta de Educação do Campo, a saber, a emancipação do campo e do homem do campo.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, C. A. Currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação. **Educação**. V.33, n.1, p. 73-92, jan/abr.2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 16 ago.2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez ; CALDART, Roseli Salete ; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Educação Rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; PE: SERTA,2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação**. N 9394 de 20 dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.1 de 3/04/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 16 ago.2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação no Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf Acesso em: 16 ago.2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. BRASÍLIA: Resolução CNE/CEB Nº1 de 3 de Abril de 2002.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; ZANCANELLA, Yolanda. Os desafios da formação dos educadores que atuam no campo. **Educação**. v.33, n.1, p. 141-156, jan/abr.2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 16 ago.2009.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.2, jul./dez.2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200010. Acesso em: 16, ago. 2009.
- BERGAMASCO, Sônia Maria P.P. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. **Estudos Avançados**. Vol.11, n31, São Paulo Set/Dec.1997, in: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 01/05/2010.
- CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. IN : **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Coleção por uma Educação do Campo, nº 04, D.F.2002.
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e pesquisa**, v.30, N.1, p.73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>. Acesso em: 16 ago.2009.
- FERNANDES, Melquisedeque Oliveira de. **A encruzilhada da vida política em assentamentos de reforma agrária no Rio Grande do Norte**. Dissertação. Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, Natal/RN, 2010.

FIGUEIREDO, Tânia M. Mares. **Educação do campo: uma nova possibilidade para antigas necessidades.** In: Encontro mineiro de educação no campo FAE/UFMG. Belo Horizonte, julho/2009. Disponível em: <http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/92/EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20TEXTO%20P%20UFMG.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação para o desenvolvimento sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta. **Educação e contemporaneidade.** Salvador, v.16, n.28, p.699-90, jul./dez. 2007.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Educação,** v.33, n.1, p. 93-106, jan/abr.2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 16 ago.2009.

MOHR, Naira Estela R; VENDRAMINI, Célia R. A formação técnico-profissional no contexto do MST. **Educação,** v.33, n.1, p.107-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 16 ago.2009.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de (org.), et.al. Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.vl.5. Brasília/DF: INCRA:MDA,2004.

MUNARIN, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação,** v.33, n.1, p. 57-72, jan/abr.2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 16 ago.2009.

SANTOS, Claride Aparecida de (org.), et.. al. Educação do Campo: políticas públicas. Vl.7. Brasília/DF: INCRA:MDA,2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.29, n. 105, p.1089-1111, set./dez.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em: 16 ago.2009.

_____. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis,RJ: Vozes, 2006.