



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

DESAFIOS DO ATENDIMENTO ESCOLAR NO MEIO RURAL DO RN

Débora Amélia Nunes de Lira
Antônio Lisboa Leitão de Souza

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – deborandelira@yahoo.com.br
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – lisboaleitao@uol.com.br*

1 Introdução

Eu sempre fico me questionando que educação pública é essa, que em pleno século XXI, as escolas públicas rurais ainda estão desse jeito. Pode escrever isso aí no seu trabalho... Eu estudei nessa escola quando era pequena e desde esse tempo a estrutura física dessa escola permanece a mesma. Não se investiu quase nada aqui (Mato Seco apud Lira, 2016).

Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado concluída, que apresenta uma análise crítica sobre as condições de trabalho docente em escolas rurais do RN. Nesse texto, privilegiamos a discussão acerca dos desafios elencados pelos gestores (das três escolas participantes da pesquisa) frente ao processo de implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). De acordo com os critérios estabelecidos para a definição da amostra (localização geográfica, quantidade de alunos e dependência administrativa), foram coletados dados através de entrevistas semiestruturadas com os professores e gestores das escolas. Essa análise tomou como base o processo de implementação das DOEBEC, comparando suas definições à realidade do atendimento escolar nesses estabelecimentos de ensino.

As DOEBEC têm por finalidade nortear e demarcar os princípios básicos para a implementação da Política de Educação do Campo, cujo discurso sinaliza para o atendimento diferenciado das demandas educacionais das comunidades rurais, considerando a sua diversidade sociocultural.

Partimos do pressuposto de que, para se implementar uma determinada política, é preciso assegurar as condições basilares necessárias à sua operacionalização. Por essa razão, definimos como percurso metodológico a análise das condições de trabalho docente nas escolas rurais selecionadas e, a partir desta, a análise do processo de implementação da referida política no estado do RN, no ano de 2010.



2 Implementação: processo, dimensão e espaço de decisão

De acordo com a literatura referenciada sobre a análise das ações governamentais, a implementação constitui-se em uma fase do ciclo da política pública (*policy cycle*)¹, cuja finalidade é executar as propostas e as metas que foram traçadas na etapa de formulação, com vistas a responder a um determinado problema e/ou demanda social. Ou seja, implementar significa realizar, produzir e empreender esforços para a execução de uma determinada ação. Nessa linha de raciocínio, Silva e Melo (2000, p. 5) ressaltam: “A implementação é entendida, fundamentalmente, como um jogo de uma só rodada, onde a ação governamental, expressa em programas ou projetos de intervenção, é implementada de cima para baixo (*top down*)”.

Essa conceituação traz importante contribuição do ponto de vista analítico e, se levarmos em conta a implementação somente como uma etapa do ciclo da política pública, os problemas ocorridos durante o processo serão considerados como “desvios de rota”, sem que seja problematizado o seu processo de formulação (MENICUCCI, 2006). A partir de uma concepção menos simplista da política pública, é necessário remetê-la à ideia de *processo*, que não pode ser linear, tampouco estático, mas dinâmico. Nessa perspectiva, a implementação é compreendida como uma *dimensão* da política pública, cujos efeitos produzidos poderão servir para retroalimentar a condução da política e para a formulação de novas políticas (CAVALCANTI, 2008).

Na política pública, a lógica de dissociar a concepção da execução não se adéqua, atualmente, uma vez que o processo de implementação é complexo e envolve problemas distintos: está condicionado à capacidade institucional dos agentes implementadores e às suas próprias limitações cognitivas acerca dos fenômenos sobre os quais intervêm; origina-se a partir de conflitos de natureza política; enfrenta resistências e boicotes, realizados por grupos e/ou setores da política, inclusive por aqueles setores da própria máquina administrativa estatal.

Nesse sentido, a implementação constitui-se, sobretudo, em processo de *tomada de decisões*, uma vez que, empiricamente, as situações de conflito interjurisdicional entre órgãos e instituições, as brechas e ambiguidades legais, as omissões de normas operacionais, além de outros aspectos, abrem espaço para que os executores, e não apenas os formuladores, tomem decisões relevantes

¹ O ciclo da política pública, numa perspectiva clássica, pode ser sintetizado nas seguintes fases: 1) agenda, quando ocorre a percepção e a definição de problemas; 2) formulação, que se refere à tomada de decisões; 3) implementação (execução) de políticas; 4) avaliação política e/ou da política, subsidiando eventual correção nos rumos das políticas (FREY, 2000; SOUZA, 2007; VIANA, 1988; AZEVEDO, 2010).



para a condução da política. Logo, ela própria se configura uma fonte de informações para a formulação e redefinição de políticas (SILVA; MELO, 2000).

Compreendemos que a execução da política somente ocorre quando esta é transformada em um programa efetivo, na medida em que a execução deve ser precedida pela transformação de um determinado projeto em lei, em diretrizes e/ou em outros marcos regulatórios definidores de como as decisões políticas serão concretizadas em serviços públicos. Essa concretização se dá quando a legislação é aprovada e quando o seu financiamento é garantido, seja por meio da destinação de recursos orçamentários, seja por outros meios de custeio da atividade (PEDONE, 1986).

Na experiência brasileira, tem-se adotado quatro categorias operacionais que configuram uma política, a saber: programa, projeto, atividade e operações especiais. Na área de educação, as formas mais utilizadas são as de programa e de projeto. A primeira pode ser designada como um instrumento de elaboração da ação governamental, que tem a finalidade de perseguir os objetivos e as metas estabelecidas. A segunda forma constitui-se em um instrumento de organização para alcançar o objetivo de um programa, o que compreenderá um conjunto de operações limitadas por um determinado espaço de tempo, das quais se espera um produto que poderá resultar na ampliação e no aperfeiçoamento da ação estatal (AZEVEDO, 2010).

3 Desafios na implementação das DOEPEC no RN: a visão dos gestores escolares

Sabemos que entre a intenção de uma política expressa no discurso e na lei e sua implementação há grande distância. Algumas pesquisas se orientam para a reconstrução das políticas educacionais realmente implementadas, mostrando que as propostas sempre avançadas, inspiradas no ideário liberal, nunca foram postas em prática (Miguel G. Arroyo).

De acordo com as entrevistas escritas – concedidas pelos professores e membros da gestão escolar –, as particularidades culturais e o modo específico de produção da vida na comunidade rural na qual as escolas estão situadas ainda não faziam parte da pauta de discussões que norteavam as reuniões de planejamento pedagógico e/ou de formação, promovidas pela própria escola. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01/2002), apesar de terem sido aprovadas no ano de 2002, em 2010 ainda eram pouco conhecidas e/ou discutidas pelos docentes que atuavam nessa realidade.

O desconhecimento pode decorrer do fato de as iniciativas governamentais nos âmbitos federal e estadual, para a implementação das DOEPEC, terem acontecido tardiamente no estado do



RN. Apenas em 2005 foi criado um órgão colegiado específico para coordenar as ações de implementação da educação do campo nesse estado.

Dessa forma, a primeira iniciativa do governo federal, no RN, para tornar conhecido o texto das DOEBEC foi o I Seminário Estadual de Educação do Campo do RN², promovido pela SECAD/MEC, em parceria com o Governo do Estado. O evento culminou na elaboração da Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo (BRASIL, 2005).

No documento, foi requisitado o encaminhamento da normalização das DOEBEC para as escolas do campo, como incumbência do poder público. Até 2010, contudo, o dispositivo legal não havia sido encaminhado às escolas pesquisadas, evidenciando-se o não atendimento do que foi solicitado pela sociedade civil e pelos movimentos sociais, através da Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo, no item “Operacionalização das Diretrizes para Educação no Campo” (BRASIL, 2005).

No item “Operacionalização das Diretrizes para a Educação no Campo”, fica definido que, para se avançar nesse processo, é preciso:

Assegurar as condições mínimas necessárias [...], observando: o acompanhamento da aplicabilidade dos recursos diferenciados – custo/aluno, destinado à Educação do Campo; escolas com infraestrutura física, equipamentos e materiais adequados; política de valorização do Magistério; e currículo que atenda às especificidades e interesses dos sujeitos do campo.

[...] Oportunizar recursos para que as escolas adquiram sua infraestrutura, capacitem seus professores, garantam o transporte escolar, material didático, etc.

[...] Garantir a aquisição de recursos tecnológicos e materiais didáticos para a Educação do Campo.

[...] Defendemos uma educação que supere a oposição entre campo e cidade. Nesse sentido, lutamos por um espaço físico onde a escola seja construída para atender às necessidades apresentadas. Queremos que as estruturas físicas sejam contempladas com área de lazer e salas de aula. Onde aconteça o processo de ensino e de aprendizagem, com biblioteca, secretaria, direção, cozinha, refeitório, banheiros, parque (para a educação infantil e o ensino fundamental), sala de leitura, TV Escola, auditório e laboratório de ciências e informática (BRASIL, 2005, p. 2, 3, 6 e 7).

No item “Financiamento para a Educação do Campo”, destacamos a exigência do financiamento diferenciado para a educação do campo, visando superar as desigualdades historicamente construídas, e a ampliação de recursos para a merenda e o transporte escolar, bem

² O I Seminário Estadual de Educação do Campo foi realizado na cidade do Natal (RN), no período de 27 a 29 de abril de 2005. O evento culminou na elaboração da Carta do Rio Grande do Norte, a qual aponta encaminhamentos para a operacionalização das Diretrizes para a Educação no Campo.



como para a aquisição de materiais didáticos, equipamentos e ampliação da infraestrutura dos prédios escolares (BRASIL, 2005). Dessa forma, é sugerida a destinação de 40% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para as escolas desse meio.

Apenas ao final de 2005 foi criada uma coordenação estadual para implementar as DOEBEC no RN: o COGEC³ foi instituído por meio do Decreto n. 18.710, de 25 de novembro de 2005, publicado no Diário Oficial n. 11.115, ano 73, de, página 2.

Esse órgão colegiado atua junto aos movimentos sociais do campo – dentre os quais a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte (FETARN), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Rio Grande do Norte (FRETAF) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – no sentido de desenvolver ações para implementação da educação do campo no estado.

De acordo com o Regimento Interno (RIO GRANDE DO NORTE, 2007), constitui-se em um órgão de caráter consultivo, deliberativo e executivo, sendo o responsável pela implementação das propostas da Carta do Rio Grande do Norte, as quais tiveram como objetivo principal operacionalizar as DOEBEC no estado e, com isso, dar materialidade à educação do campo. Também ficou sob a incumbência desse colegiado a elaboração das Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo, processo que teve início em 2008, isto é, após três anos da criação do COGEC, e que, até o ano de 2010, não havia chegado a uma conclusão.

O colegiado realiza reuniões periódicas com os representantes dos movimentos sociais, no intuito de desenvolver ações de disseminação da educação do campo no RN. Contudo, sua atuação é limitada, pois, apesar de o governo federal descentralizar o processo de implementação das DOEBEC para os governos estaduais e municipais, esse processo não foi acompanhado da destinação de recursos específicos que assegurassem as condições necessárias à implementação das

³ O COGEC é formado por um Conselho Deliberativo, uma Coordenação e uma Secretaria Executiva. O primeiro é o órgão superior desse colegiado, composto por um representante titular e um suplente dos seguintes órgãos: Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC); Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (CEE); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte (FETARN); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Rio Grande do Norte (FRETAF); Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Arquidiocese de Natal; União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Central Única dos Trabalhadores (CUT-RN); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRÁ); Secretaria de Assuntos Fundiários de Apoio a Reforma Agrária (SEARA); Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do RN (EMATER); Escola Agrícola de Jundiá (EAJ); Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA); e Ministério da Educação e Cultura (MEC).



recomendações das DOEBECS e da Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo. Dessa forma, delegaram-se apenas responsabilidades e não o poder decisório efetivo.

Podem ser registradas poucas iniciativas coordenadas pelo COGEC/RN, no período de 2006 a 2010, com o intuito de promover o debate e o aprofundamento dos aspectos relacionados à educação do campo junto à sociedade civil e às escolas rurais do estado do RN. Uma delas foi o II Fórum Regional de Educação do Campo, realizado na região do Alto Oeste, no município de Caraúbas, nos dias 11 e 12 de dezembro de 2009. Esse evento teve como finalidade proporcionar espaço de diálogo, estudos, construção e sistematização de propostas para a implantação de políticas de educação do campo no sertão do Apodi.

Além da limitação orçamentária do COGEC/RN, consideramos insuficiente a disponibilização de apenas dois servidores⁴ – um para exercer a função de coordenador/a e outro na condição de técnico, para composição da Secretaria Executiva do colegiado – pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC-RN), para o cumprimento de tamanhas atribuições/responsabilidades.

Diante dessas circunstâncias, questionamos: como é possível assegurar o sucesso de uma política, sem os recursos humanos e financeiros necessários a sua implementação, monitoramento e avaliação?

Em relação às iniciativas municipais para implementar as DOEBECS, ou mesmo promover a disseminação de suas orientações, nas escolas rurais de sua jurisdição, de acordo com a fala dos gestores escolares entrevistados, não houve qualquer iniciativa coordenada pelas Secretarias Municipais de Educação, dos municípios de Touros, Pureza e Mossoró/RN. Ao ser questionada sobre a atual política nacional de educação do campo, que ganhou legalidade a partir de 2002, quando da aprovação das DOEBECS (Resolução CNE/CEB 01/2002), a representante da equipe gestora da Escola Estadual Professora Rosa Cunha (Mato Seco), assim como a equipe docente, afirmou desconhecer o dispositivo legal e nos perguntou de que se tratava. Afirmou também que desconhecia a ocorrência de momentos formativos sobre a temática da educação do campo, promovidos no âmbito das Secretarias Municipais e/ou Estadual de Educação.

Outro fator relevante a ser considerado é que, embora a Escola Estadual Professora Rosa Cunha contasse com turmas multisseriadas, Mato Seco também afirmou desconhecer o Programa Escola Ativa. Enfatizou que a escola nunca foi convidada para conhecer e/ou participar desse programa.

⁴ A participação das demais entidades no Comitê é considerada como serviço público não remunerado.



Quando entrevistada sobre as condições do trabalho docente, a gestora se mostrou indignada com a situação atual da escola:

Eu sempre fico me questionando que educação pública é essa, que em pleno século XXI as escolas públicas rurais ainda estão desse jeito. Pode escrever isso aí no seu trabalho... Eu estudei nessa escola quando era pequena e desde esse tempo a estrutura física dessa escola permanece a mesma. Não se investiu quase nada aqui. Você está vendo aqui [mostra a sala da direção] o quanto essa sala é pequena e apertada... as coisas da escola ficam assim... amontoadas. Não há espaço para guardar os materiais e, mesmo assim, eu quero que venham mais, porque se for esperar pelas condições ideais a gente não faz nada (Mato Seco apud Lira, 2016).

Nesse sentido, a nossa voz se une a de Mato Seco e a de tantos sujeitos que vivem no campo e estudam em escolas desse meio: Até quando teremos que conviver com as escolas no campo precarizadas, como essa na região do Mato Grande? Até quando o Estado brasileiro se negará a reconhecer, por meio de ações objetivas/concretas, o direito dos sujeitos do campo a uma educação de qualidade, sintonizada com sua história, cultura, identidade e lutas sociais?

Retomando o que preconizam a legislação federal e, em âmbito estadual, a Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo, defendemos “[...] uma educação que supere a oposição entre campo e cidade. Nesse sentido, lutamos por um espaço físico onde a escola seja construída para atender às necessidades apresentadas” (BRASIL, 2005). Essas condições não se observam na Escola Estadual Professora Rosa Cunha.

Na Escola Municipal Maria do Livramento, a representante da equipe gestora (Passo Firme), ao contrário da equipe docente, afirmou conhecer as DOEBEC. Demonstrou, contudo, pouco interesse em realizar discussões acerca delas na escola:

Ao meu ver, a escola não pode estar voltada para essas questões do campo, porque diante da globalização e do avanço das tecnologias é necessário que o aluno saiba se portar nesse mundo globalizado. A escola não trabalha muito na perspectiva da educação do campo, a não ser na questão da merenda, que foi feito todo um trabalho com os alunos para que eles passassem a aceitar e a valorizar os cultivos locais como fonte de alimentação para a escola. Um exemplo disso é a banana, que é um produto da região e os alunos resistiam muito a inseri-lo na merenda (Passo Firme apud Lira, 2016).

Nessa fala, a gestora escolar mostra seu desconhecimento acerca da política nacional de educação do campo, que visa assegurar direitos negados aos povos camponeses, historicamente, entre eles o direito a uma educação pública de qualidade. Não se trata de negar aos sujeitos do



campo os conhecimentos disseminados nas escolas urbanas, mas, sim, de assegurar o direito de ter acesso a uma educação pública de qualidade, no local em que se vive.

Quando passamos a dialogar sobre as condições de trabalho dessa escola, ficou evidente o desconforto de Passo Firme:

É uma pena... porque aqui nessa escola a gente se esforça tanto, mas não tem como melhorar a estrutura física da escola. A gente não tem uma biblioteca. Tem bastante livro [nesse momento me mostrou os livros], até porque o governo federal manda os livros pra gente, mas não temos um espaço pra expor os livros. Não temos um professor que fosse trabalhar na biblioteca e pra receber esses alunos [falta de recursos humanos]. A gente tem professor de Educação Física, mas a gente não tem o espaço pra o professor de Educação Física trabalhar. É preciso que um professor falte pra ele ficar numa sala, que é bem pequenininha. [...] A gente faz assim o impossível com o ambiente que a gente tem (Passo Firme apud Lira, 2016).

Na fala de Passo Firme, podemos perceber que as prescrições legais referenciadas nesse texto para a educação do campo, em relação às condições infraestruturais das escolas, não haviam sido implementadas, visto que a legislação federal e estadual assegura espaço físico para o funcionamento de biblioteca, laboratórios e áreas de lazer e desporto.

A Escola Municipal Professor Maurício de Oliveira realiza discussões bastante embrionárias acerca da política de educação do campo, entre os docentes e a equipe gestora, apesar de ainda não terem incorporado essas discussões nas reuniões de planejamento e no PPP. Considerando as dificuldades para a implementação da política no RN, o gestor escolar declara:

Um empecilho que eu vejo para implementar essa política de educação do campo é a identidade do professor com o campo, porque eu sou rural, eu sou daqui...e então eu não tenho problema pra me adaptar. O que não ocorre com a maioria dos professores. Eles vêm de uma outra realidade. E até aquela coisa, assim, aquela visão urbana que a pessoa tem... Eles terminam querendo impor aqueles costumes, a mesma coisa, a mesma visão da escola urbana, sem considerar as particularidades (Cangaço apud Lira, 2016).

Essa fala de Cangaço remete a um ponto importante para a discussão da implementação das DOEBC, no que concerne à identidade dos docentes com o trabalho educativo desenvolvido em áreas rurais. Na Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo (BRASIL, 2005), foi ressaltada a importância de se traçar um perfil docente para atuar nas escolas do meio rural.



Cangaço, na fala que se segue, também mostra indícios de que a educação do campo tem sido feita de maneira isolada, no âmbito de alguns programas, mas que ainda não se configura como política pública nacional universalizada:

Agora tem um grupo que está levantando essas questões, aqui no território Assu-Mossoró... é um grupo de trabalho que trabalha principalmente com a Escola Ativa. Eles já têm um trabalho muito bom nesse sentido. Eles organizaram aqui, em Areia Branca, um tear (Cangaço apud Lira, 2016).

Cangaço ainda aponta como problema para a implementação da política de educação do campo a falta de afinidade do professor com a vida e a cultura dos sujeitos do campo. Enfatiza que muitos docentes que lecionavam em zona urbana, por questões pessoais ou profissionais, são encaminhados às escolas rurais, como uma forma de “castigo”. Por esse motivo, esses docentes não se sentem motivados a desenvolver um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade do ensino ofertado.

Outra situação destacada por Cangaço é a necessidade de construir propostas pedagógicas condizentes com a história, a cultura e a identidade dos povos do campo, conforme podemos constatar na fala a seguir:

Aí, assim, às vezes, você consegue um profissional aqui que se identifica totalmente, que é apaixonado. Mas, infelizmente não é a regra. Por isso, a gente enfrenta dificuldades. Eu fico imaginando assim essa invasão de cultura. O sujeito está acostumado lá com aquela vida dele, com aquelas coisas da cultura dele e, de repente, o choque [na escola]. Talvez isso explique muitas coisas que você, superficialmente, não consegue entender (Cangaço apud Lira, 2016).

Nesse contexto, percebemos que, entre os membros das equipes gestoras das escolas pesquisadas, apenas dois deles – Escola Municipal Maria do Livramento e Escola Municipal Professor Maurício de Oliveira – afirmaram conhecer a política de educação do campo, consolidada nas DOEPEC. Na Escola Municipal Maria do Livramento, havia certa resistência por parte da representante da gestão, que afirmou não sentir necessidade de implementação da referida política. Na Escola Municipal Professor Maurício de Oliveira, o gestor declarou conhecer e considerou relevante e necessária a implementação das DOEPEC.

O gestor, contudo, levantou alguns entraves encontrados no processo, tais como a falta de identidade do professor com o meio rural e a necessidade de criação de propostas pedagógicas



condizentes com a história, a cultura e a identidade dos povos do campo. Considerou, também, a ausência de universalização da política de educação do campo no estado do RN, já que, para ele, sua implementação tem sido feita de maneira isolada, somente no âmbito de alguns programas.

4 Considerações Finais

Antes de se deter nos resultados desta pesquisa, é importante retomar os objetivos pretendidos inicialmente, quais sejam: analisar o processo de implementação das DOEPEC no RN, mediante a análise das condições de trabalho docente nas escolas do meio rural, no ano de 2010.

De acordo com as entrevistas concedidas pelos docentes e gestores escolares, as particularidades culturais e o modo específico de produção da vida na comunidade rural ainda não faziam parte da pauta de discussões que norteavam as reuniões de planejamento pedagógico e/ou de formação, promovidas pela própria escola. As DOEPEC, apesar de terem sido aprovadas no ano de 2002, ainda eram pouco conhecidas e discutidas pelos docentes das referidas escolas em 2010.

Entre os desafios para implementação da referida política, foram destacados pelos participantes da pesquisa: a falta de identidade do professor com o meio rural e a ausência de universalização da política, além da própria condução da política, em âmbito estadual, que tem sido feita de maneira isolada, somente no âmbito de alguns programas.

No que diz respeito à gestão política das DOEPEC em âmbito estadual, foi possível observar que a participação do Comitê Gestor de Educação do Campo do RN (COGEC/RN) e dos movimentos sociais, responsáveis pela implementação da política de educação do campo em âmbito estadual, tem sido limitada, no sentido de assegurar e tencionar o Estado para garantir as condições necessárias à realização das mudanças preconizadas pela referida Lei e seus dispositivos legais complementares, tais como a Resolução n. 2/2008, o Decreto n. 7.352/2010 e, em âmbito estadual, a Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo (BRASIL, 2005). É bem verdade que o COGEC possui equipe de funcionários bastante reduzida (apenas dois funcionários) para dar conta de criar mecanismos para a execução da política em 167 municípios, o que tem prejudicado sobremaneira o seu trabalho.

Diante desse cenário, ressaltamos que a implementação de uma política pública constitui-se, sobretudo, em processo de tomada de decisões, uma vez que, empiricamente, as situações de conflito interjurisdicional entre órgãos e instituições, as brechas e ambiguidades legais, as omissões de normas operacionais, além de outros aspectos, abrem espaço para que os executores, e não



apenas os formuladores, tomem decisões relevantes para a condução da política. Logo, ela própria se constitui em fonte de informações para a formulação e redefinição de políticas (SILVA; MELO, 2000).

Nessa perspectiva, diante dos dados analisados e do referencial teórico utilizado, propomos que a implementação da política de educação do campo no estado do RN, instituída pelo marco legal das DOEPEC, seja repensada e reavaliada, no sentido de assegurar que as mudanças propostas no funcionamento escolar, nas condições de trabalho docente, na gestão das escolas do campo, na remuneração e valorização do trabalho docente, na formação docente, nas condições do transporte escolar, entre outras determinações, sejam transformadas em ações concretas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado nessas escolas, direito inalienável que tem sido negado.

5 Referências

ARROYO, M. Gonzalez. Conclusões. In: BARBOSA, Francisco Salatiel de Alencar et al. (Org.). **Anais do Seminário de Educação no Meio Rural**. Brasília: INEP, 1983.

AZEVEDO, Marcio Adriano; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e o trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em municípios do Rio Grande do Norte. In: ANTUNES ROCHA, M. Izabel; HAGE, Salomão M. (Org.) **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.8333-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD. **Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo**. I Seminário Estadual de Educação do Campo do Rio Grande do Norte. Natal: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.



CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais:** uma abordagem conceitual. Disponível em: <<http://www.interfacesdesaberes.fafica.com/seer/>>. Acesso em: 16 de fev. 2011.

FREY, Klaus. **Políticas públicas:** um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. IPEA, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

LIRA, Débora Amélia Nunes de. **Implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo:** embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte. / Débora Amélia Nunes de Lira. – Natal, RN, 2016. 127 f. : il.

MENICUCCI, Telma M. G. **Implementação da Reforma Sanitária:** a formação de uma política. Revista Saúde e Sociedade, v. 15, n. 2, p. 72-87, maio-ago. 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. SEEC/RN. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar; Comitê Gestor de Educação do Campo. **COGEC/RN:** regimento interno. Natal/RN: 2007.

SILVA, Pedro L. B.; MELO, Marcus A. B. **O Processo de Implementação de Políticas Públicas no Brasil:** características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno de Pesquisa, Campinas, n. 48, 2000

SOUZA, Celina. **Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas.** In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

PEDONE, Luiz. **Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.** Brasília: Fundação Centro de Formação do Servidor Público – FUNCEP, 1986.

VIANA, Ana Luiza. **Abordagens metodológicas em políticas públicas.** Caderno de Pesquisa, Campinas, n. 5, 1988.