REFORMA EDUCATIVA E TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS RURAIS NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DE UM MUNICÍPIO DO RIO GRANDE DO NORTE

Antônio Lisboa Leitão de Souza-UFRN
lisboaleitao@uol.com.br
Márcio Adriano de Azevedo-UFRN
marcioazevedo2006@ig.com.br
Maria Aparecida de Queiroz-UFRN
cidinha@ufrnet.br

1 Reforma educativa e condições do trabalho docente em escolas rurais: introduzindo o debate

A educação escolar pública brasileira está organizada em dois grandes níveis – Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Superior (graduação e pós-graduação). Há dois anos, o ensino fundamental foi ampliado de oito para nove anos de escolaridade (Lei n. 11.274/2006), cujas crianças matriculadas são, em sua grande maioria, oriundas dos segmentos pobres da população, a partir de seis anos de idade.

Essa escola é parte de um sistema educacional que envolve relações complexas em sua organização e gestão, as quais traduzem a qualidade dos processos e dos resultados do ensino (LIBÂNEO, 2004). Alguns aspectos de sua dimensão organizacional, tais como: a liderança dos gestores, os relacionamentos inter-pessoais, a reflexão da ação docente, a estabilidade profissional, a participação dos pais, as condições de infra-estrutura material e pedagógica, o currículo, dentre outras, conferem apoio ao trabalho do docente. Quando essas condições escolares são adversas à qualidade do ensino, cria-se uma problemática a ser compreendida e superada, independente da esfera administrativa a qual está vinculada.

No meio rural, em particular, a despeito de o número de escolas serem proporcionalmente igual ao meio urbano (50%)[1], os professores enfrentam problemas semelhantes aos que são enfrentados nas escolas urbanas, porém, em maiores proporções. Dessa forma, ainda que a qualidade do trabalho pedagógico em escolas públicas urbanas no país siga marcada por fragilidades em diferentes aspectos, no meio rural persiste uma marcante inadequação das condições de trabalho, o que pode ser observado, por exemplo, pelo delineamento do currículo, cujos padrões organizativos e teórico-metodológicos dos conteúdos continuam sendo os mesmos desenvolvidos nas escolas situadas no meio urbano.

A título de ilustração, tomamos como um dos indicadores da qualidade do trabalho pedagógico escolar o número de salas de aula existente em cada escola, a partir do que constatamos que na rede pública de ensino da educação básica, no setor rural, "[...] aproximadamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece, exclusivamente, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série" (BRASIL, 2004, p. 18). Segundo o Censo Escolar 2005[2], 71,5% dos alunos matriculados em escolas rurais, concentram-se nos anos iniciais desse nível de ensino. Associado a esse problema, o mesmo estudo revela que enquanto

> 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais (BRASIL, 2007, p. 29).

Além desses problemas de natureza infra-estrutural, outras dificuldades materiais interferem fortemente no trabalho docente, comprometendo sua qualidade, uma vez que as condições enfrentadas pelos professores para o efetivo exercício de suas funções são marcadas por dificuldades no deslocamento entre sua casa e a escola (o que

---

[1] A rede de ensino da educação básica da área rural, conforme dados do Censo Escolar de 2005, é formada por 96.557 estabelecimentos de ensino, representando cerca de 50% das escolas do país ,ou seja, 207.234. A despeito desse índice apresentar-se inferior ao censo escolar de 2002, atende a 5.799.387 alunos no ensino fundamental, o que representa 17,3% da matrícula nacional nesse nível, e permanece atendendo, prioritariamente, às séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007).

[2] Conferir Brasil (2007, p. 23).

não é exclusividade dos professores, mas também dos próprios alunos). É importante frisar ainda que a maioria desses professores são mulheres e acumulam uma sobrecarga de trabalho e diversas funções, seja na família seja na instituição de ensino.

No âmbito pedagógico, os docentes não têm a devida orientação nem acompanhamento sistemático, por parte dos gestores dos sistemas escolares. Além disso, os docentes ressentem-se da falta de material didático-pedagógico, de uma política que contemple um plano de cargos, carreira e salário do magistério público, de modo a regulamentar o exercício da profissão, compatibilizando-a com as funções e os níveis de formação requeridas.

As escolas públicas brasileiras ainda demonstram, em seus resultados, um fraco desempenho escolar dos alunos, o que pode ser verificado pelos continuados índices de reprovação, de repetência, de distorção idade-ano de escolaridade, de abandono/evasão escolar. Conforme dados oficiais do Censo Escolar 2005 (BRASIL, 2007), dentre as crianças matriculadas nas escolas, 41,4% estão em defasagem idade–ano de escolaridade (7-10 anos). Ainda com referência à distorção idade/ano de estudos, percebemos enormes "[...] diferenças entre as regiões do País, com destaque para o Norte e Nordeste, que exibem taxas de 53,7% e 44,5%, respectivamente, nas séries iniciais" (BRASIL, 2007, p. 20). Superar essa condição constitui-se em um desafio para os formuladores e executores de políticas públicas na área da educação.

Em se tratando do nível de formação dos professores, observamos que o mesmo não corresponde ao que é requerido pela função docente. Apesar do esforço demonstrado pelas várias esferas administrativas do Estado brasileiro, no sentido de fomentar e ou apoiar a qualificação docente, a partir da exigência legal suscitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), estudos do MEC mostram que em 2005 a situação assim se apresentava:

> O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da

> habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte (BRASIL, 2007, p. 33).

A política educacional brasileira, implementada a partir dos anos de 1990, mediante a reforma do ensino – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96; Lei 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF; e Emenda Constitucional nº 14/96 –imprimiu aos sistemas municipais de educação novas responsabilidades. Isso modificou as relações entre os municípios, estados federados e a União, requerendo sua reorganização em novas bases e provocando a discussão sobre o pacto federativo no que diz respeito às responsabilidades para com a educação pública, sobretudo o seu financiamento.

Diante desse contexto, e no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN/Brasil, desenvolvemos uma investigação tendo como foco as relações existentes entre a formação e o trabalho docentes em escolas rurais do ensino fundamental. Para isso, tomamos como referência empírica da reflexão o Centro de Ensino Rural do município de Jardim de Piranhas/Rio Grande do Norte/Brasil[3].

2 A formação e o trabalho docente no Centro de Ensino Rural

Em 1999 a prefeitura municipal de Jardim de Piranhas criou o Centro de Ensino Rural, com a função de gerenciar as escolas desse setor, respondendo, assim, pelas ações políticas, administrativas e pedagógicas, inclusive, pelo trabalho docente em suas particularidades. Em decorrência dessa medida organizativa, foi aprovado o Plano de Cargos, Carreira e Salários do magistério público, apresentando, especificidades para quem atuasse no meio rural. Nesse município, em contraposição ao que acontece em parte, na realidade brasileira, na qual os professores não recebem ajuda para custear o

[3] Conforme Araújo, Sales e Macário (1994), a sua história remonta ao período da colonização brasileira (século XVIII), sendo associado à agropecuária, o que ainda se reflete nas culturas locais. O nome do município faz alusão ao rio Piranhas, importante afluente do Estado.

seu deslocamento para o trabalho, a Lei municipal nº 518/2001 (JARDIM DE PIRANHAS-RN, 2001), em seu Art. 41, inciso IX, supera essa dificuldade, uma vez que favorece os professores que moram na cidade e trabalham em escolas rurais.

Referindo-nos à interação do professor com o meio no qual trabalha, nem sempre quem mora na cidade e ensina em escolas rurais, cria vínculos o suficiente na construção de uma identidade para atuar, com propriedade, sobre a cultura e os problemas próprios desse setor. Ao contrário, ao entrevistar algumas professoras residentes no entorno da escola sobre essa dimensão cultural e político-pedagógica, constatamos que à medida que elas têm o pertencimento a uma determinada comunidade, conhecem a realidade, o que facilita lidar com os problemas que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Medeiros (2006) reconhece que sua aproximação das famílias facilita a compreensão do que ocorre no seu dia-a-dia:

> Eu conheço a família de cada um. Sei como vivem; as dificuldades, os problemas em casa, eu conheço tudo. E aquela que mora lá na cidade e vem todo dia, ela não tá preocupada com isso. Ela chega na escola, dá a aula dela e vai embora. E eu que tô convivendo diretamente com eles, tô sempre em contato com eles, com os pais, com as mães. Aqui, acolá, vou na casa de um, eles vêm aqui. Eu tenho conhecimento da realidade de cada um.

Assim, *ter o conhecimento da realidade de cada um*, como disse a entrevistada, significa imbuir-se do sentimento de pertença, de compreensão das necessidades e dos valores que convergem para a formação de múltiplas identidades. Nessa perspectiva, os estudos de Kolling, Nery e Molina (1999) compreendem que a prática docente em escolas rurais não deve ser desenvolvida apenas pelo dever funcional, estabelecido "[...] por um concurso, estágio probatório ou por uma *punição*, a trabalhar nessas escolas. O trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha dos profissionais e das comunidades" (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 60). Tal compreensão que se desenvolve sobre uma realidade demonstra que

> [...] muitos professores/professoras do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema

> educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua auto-estima [...] (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 70).

Isso, no entanto, não significa afirmar que necessariamente, aqueles que, por razões diversas, não moram no local/comunidade onde está a escola não tragam consigo nem consigam desenvolver o sentimento de pertença, nem conheçam ou se recusem a ter uma inserção subjetiva, social e profissional na vida da comunidade escolar. Os espaços rurais não estão isolados nem dissociados dos urbanos, ao contrário, interagem nos seus mais variados aspectos. Isso também implica que "[...] nas relações com o mundo rural os professores desenvolvem uma prática que se dá em várias dimensões: produtiva, política e educativa" (BELTRANE, 2008, p. 3).

Referindo-se ainda à situação de morar na cidade e trabalhar, como docente, no meio rural, as professoras entrevistadas mostraram que, em função do concurso público realizado em 1998, houve uma mudança na dinâmica da atividade nesse setor, no sentido da desvinculação das professoras com as comunidades rurais. Antes da realização do concurso, praticamente todos os docentes das escolas rurais residiam nas respectivas comunidades, embora nem todos tivessem a formação mínima exigida, qual seja, a modalidade normal, em nível médio. Atualmente, observamos que não há uma correspondência direta nos vínculos de moradia entre os profissionais docentes e sua identidade nos territórios (localidades rurais) onde trabalham. Referindo-se a esse aspecto, uma das entrevistadas ressalta que:

> [...] infelizmente nós não temos professores devidamente preparados que moram em todas as localidades rurais. Outra coisa: foi feito o concurso e várias pessoas se inscreveram, também de outras cidades. Aí, então, o que fazer? Mas se o professor tiver a consciência, ele vai procurar fazer o trabalho direito. Tem muito professor que não mora no sítio, mas até tem mais compromisso do que o que mora lá. (QUEIROZ, 2006, p. 9)

No período entre 1960-1980, a maioria dos professores atuava em escolas rurais sem que houvesse critérios ou exigências específicas quanto à sua formação. Muitas vezes, a escola funcionava no ambiente privado da casa da professora ou em espaços cedidos pelos fazendeiros, os quais também a indicavam para lecionar, conforme mostram os estudos de Azevedo e Queiroz (2006). Isso se confirma no depoimento de uma das entrevistadas quando enfatiza que no início de sua carreira profissional tinha apenas o ginásio completo, o que corresponde aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Após a implantação do Plano de Cargos e Salários do município de Jardim de Piranhas/RN, estabeleceu-se um cronograma de atividades formativas para regularizar a situação funcional e capacitar os professores, visando a melhoria da atividade docente. Os professores com o Ensino Fundamental incompleto cursaram, respectivamente, o Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, e o curso *Muito Mais Mestre*[4].

Ainda com referência à política de capacitação do quadro docente, a partir de 1998 a prefeitura municipal também firmou convênio com o Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN), em Caicó/RN, através do Programa de Qualificação dos professores da Educação Básica-PROBÁSICA, para formar os professores na Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, outras instituições de ensino superior, como a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por exemplo, também participaram desse processo formativo.

Ao ser questionada sobre a influência dessa formação na sua prática docente, uma das professoras ressaltou:

> Muito importante! Contribuiu para a ampliação dos meus conhecimentos, para o melhoramento da minha prática diária na sala de aula [...] Apesar das dificuldades que eu encontrei para concluir esse curso, porque eu moro na zona rural e era difícil o acesso. Eu tive

[4] O Telecurso 2000 fez parte das estratégias inovadoras das iniciativas do governo brasileiro no contexto educativo dos anos de 1990, conforme ressalta Gajardo (1999). O *Muito Mais Mestre* foi um Programa coordenado pelo SESI, objetivando capacitar os professores em nível de magistério. Em 1999, o Programa capacitou 15 professoras em Jardim do Piranhas, dentre estas, 08 eram de escolas rurais. O curso era realizado quinzenalmente, aos sábados, e estendeu-se ao longo do ano de 2000.

> que andar 6 Km todo dia, a pé, para poder pegar um ônibus e chegar até Caicó. E muitas vezes eu atravessava o rio, à noite, já com muito medo [...] (MEDEIROS, 2006, p. 3).

Em 2006, dentre os 27 professores do quadro do Centro de Ensino Rural, 13 eram graduados em pedagogia (48,1%), 6 estavam cursando o nível superior (22,2%) e 8 tinham a formação em magistério – ensino médio, obtido através do Programa *Muito Mais Mestre* – (29,7%). Estes índices colocam o município de Jardim de Piranhas em situação de vantagem relativamente à média nacional e à do Nordeste brasileiro, cujos índices se encontram, respectivamente, em torno de 44,55% e 18,62%, conforme mostra o Censo Escolar 2005, do Ministério da Educação. (BRASIL, 2007).

Segundo Azevedo e Souza (2005), outros cursos foram promovidos pelo município, referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação), ao Programa de Formação de Gestores (FORMAGEST) e ao Programa Melhoria da Educação do Município. As ações desenvolvidas com a finalidade de capacitar os professores em serviço, estão associadas a outras iniciativas de caráter político, administrativo e pedagógico, tornando-se importantes para o processo de formação dos professores municipais, independente de atuarem na cidade ou no meio rural, pois,

> O mundo atual tem exigido uma formação mais global dos sujeitos sociais. Escola é cada vez mais sinônimo de educação. Isso significa que além do papel de incorporação e transmissão dos conhecimentos científicos e das habilidades consideradas essenciais pela sociedade, a escola está se colocando a tarefa de formação mais ampla, para a cidadania, do aluno como sujeito social (ZAIDAN, 2003, p. 144).

Por isso, tanto os gestores quanto os professores entrevistados se sentem desafiadas a enfrentar uma realidade específica e adversa da escola rural, marcada por distorções tais como a organização de turmas na modalidade de multisseriadas. Referindo-se a esse problema todas as professoras entrevistadas demonstram ter dificuldades em conduzir, de forma mais eficáz e naquelas condições objetivas, o processo ensino-aprendizagem. O depoimento expresso na fala das professoras é revelador, ao enfatizar que

> É a maior dificuldade que a gente tem na zona rural é isso. É o multiseriado. Hoje já melhorou. Hoje tá melhor. [...] A faixa da idade dos alunos é de 4 a 14 anos. Eu sempre recebo aluno com, assim, vem matriculado na 3º série com 14, 15 anos, que nem conhece o alfabeto. [...] Então tem que ter um jogo de cintura pra gente conseguir. (MEDEIROS, 2006, p. 7)

No que se refere aos métodos e técnicas de ensino, é consensual entre as professoras, que trabalhar com os alunos, agrupando-os por séries aproximadas, facilita a sua atuação docente. Elas são unânimes em considerar que o trabalho com turmas multisseriadas (formadas por alunos de várias séries, na mesma sala e nos mesmos horários) requer, delas próprias, um grande esforço e habilidades pedagógicas para lidar com essa particularidade. Essa perspectiva traduz, por parte dos docentes, o esforço para assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, como podemos observar nos trechos abaixo:

> Eu junto os alunos de pré a 1ª série, um nível só. A 1ª tem dias que eu junto com 2ª, 3ª com 4ª, outro dia está a 4ª sozinha e fica 2ª com 3ª e a cada dia vai mudando, [...]. Tem dias que a 3ª está junta com a 2ª. Eu trabalho 4ª série, eu deixo nos livros enquanto eu vou trabalhar com os menores. Já que eu [estou] trabalhando com os pequenininhos, os da 2ª com 3ª, já vão pesquisar, vão para o dicionário. [...] Às vezes eu deixo os pequenininhos sós, vão recortar, vão olhar o alfabeto móvel, formar palavras enquanto eu estou com a 4ª série (RÉGIS, 2006, p. 8).

> Eu divido os grupinhos e vou trabalhando cada grupo de acordo com o seu nível. Eu passo aquela tarefa de acordo com o nível de cada grupo. Às vezes eu ministro 1ª série com pré. [...] essa menina de 16 anos entrou agora em 2005, ela não conhecia a letra A. Então eu juntava ela com as criancinhas de pré. [...] Eu perguntava a ela se ela não achava ruim ficar ali. Ela dizia: não, do jeito que me botar [...] Mas eu sentia que ela não ficava ali à vontade (ALVES, 2006, p. 7-8).

Um outro aspecto que nos chama atenção é o fato de que os professores levam em consideração, no processo ensino-aprendizagem, a diversidade socioeconômica e cultural dos seus alunos, assim, como o desenvolvimento integral da criança constitui-se um requisito pedagógico fundamental. É impossível agrupá-las em turmas multisseriadas desconsiderando esses aspectos, ressalta Gomes (2003):

> [...] pensar as diferenças na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares, sem transformá-las em metodologias e técnicas de ensino para os ditos *diferentes*. Isso significa tomar a diferença como constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre sujeitos sociais (GOMES, 2003, p. 163).

Além dessas dificuldades relativas ao trabalho com turmas multisseriadas, as estatísticas educacionais brasileiras revelam que os docentes de escolas rurais também enfrentam a discriminação em relação à política salarial. Como mostra o texto do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica/2003, realizado pelo Ministério da Educação,

> [...] a remuneração dos professores das áreas rurais é bem inferior àquela percebida pelos seus colegas que lecionam em escolas urbanas. No ensino fundamental, os professores em exercício na área rural recebem praticamente a metade do salário dos que atuam na área urbana. Nas séries iniciais, o salário médio é de R$ 452,00 na área rural e de R$ 766,10 na área urbana. (BRASIL, 2007, p. 35).

Essa situação que afeta o ensino na realidade brasileira, em particular, no meio rural, diversifica-se entre as regiões e em função das particularidades de cada localidade. Denuncia, ao mesmo tempo, uma problemática que envolve múltiplas dimensões, não podendo, portanto, ser superada apenas pelo viés da formação docente nem do esforço dos professores para superá-la a partir do próprio trabalho escolar.

Considerações

A reforma educativa levada a cabo na Amélica Latina protagonizou diversas iniciativas em seus países, sobretudo a partir dos anos de 1990. No Brasil, em particular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 – foi o marco referencial dessas ações na reorientação das políticas de educação, no sentido de, por um lado, promover e viabilizar a implementação de medidas que resultassem em maior controle dos processos escolares e formativos, em melhoria dos indicadores de qualidade, de eficiência e de racionalização dos recursos (materias, humanos e financeiros) existentes no âmbito escolar.

Por outro lado, o conjunto de medidas legais (dentre elas, a Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a Emenda Constitucional nº 14/96) constitutivas das políticas públicas para o setor educacional, ao engendrarem a lógica da racionalização material (resultados, qualidade e eficiência), à luz das ações mercadológicas, nos processos pedagógicos, fomentaram não somente novos padrões de relacionamento administrativo e de responsabilização com o financiamento público (entre as esferas de governo e internamente, no âmbito das respectivas secretarias), mas, sobretudo, novos padrões de gestão institucional e curricular, cujas repercussões no trabalho escolar são inquestionáveis e amplamente perceptíveis. A título de exemplo, destacamos a pressão que paulatinamente passou-se a exercer sobre os profissionais do campo escolar – e assumida por estes com certo grau de tolerância –, especialmente os docentes, no sentido de se alcançar uma maior produtividade do próprio trabalho, sem ser acompanhada da necessária correspondente ampliação dos investimentos materiais e consequente valorização profissional por parte do Estado.

No que tange aos docentes, simultaneamente às exigências de qualificação em nível superior, observamos uma intensificação das jornadas semanais, com mais encargos didático-pedagógicos; acréscimo do número de alunos por turma, com diversificação de tarefas, inclusive burocráticas; cobrança por maior disponibilidade de tempo para participação em reuniões administrativas, pedagógicas, colegiadas; enfim, questões que, de modo geral, podem ser sintetisadas como precarização das condições com aumento da produtividade do trabalho. No caso das escolas do campo, a realidade das turmas multisseriadas, as condições de acesso ao trabalho, a precariedade do apoio e

acompanhamento pedagógico aos professores, além das precárias condições materiais de desenvolvimento do trabalho escolar, tornam o trabalho docente ainda mais intensificado e explorado relativamente às condições identificadas nas escolas urbanas.

É importante ressaltar, todavia, que as novas responsabilidades impressas pelas políticas educacionais nos sistemas de educação, além de modificarem as relações entre os entes federados (municípios, estados e a União), enquadrando-os na mesma racionalidade lógica da responsabilidade fiscal e da objetivação na aplicação dos recursos públicos, exigiram uma reorganização que provocou, no âmbito municipal, a execução de políticas mais específicas e adequadas às realidades locais, como a de formação/qualificação de professores e a melhoria das condições de trabalho docente, o que, de modo geral, tem se dado por meio da elaboração de planos de cargos, carreira e salário do magistério público.

Com base nesse processo organizativo, o sistema municipal de educação, em Jardim do Piranhas/RN criou o Centro de Ensino Rural, objetivando melhorar o gerenciamento das escolas situadas nesse setor. Com base nas referidas leis, diversas atividades foram desenvolvidas a fim de mudar a realidade precária dos processos de gestão e de ensino-aprendizagem.

Em que pese a importância da implementação de medidas políticas com os fins supra mencionados, e mesmo que se observe uma melhoria nos dados do município escolhido como campo empírico de nossa análise (Jardim de Piranhas-RN) – em alguns aspectos, apresentando índices acima da média nacional, como o nível de formação dos professores e a implementação de um plano de cargos, carreira e salários – no que concerne ao trabalho docente, outros desafios ainda persistem, demandam mais investimento e são merecedores de análise e atenção por parte das políticas públicas. Sabemos que as características das condições de formação e do trabalho docente são, grosso modo, presentes no cenário educacional público em âmbito nacional, cujos fatores determinantes precisam ser atacados no seu conjunto, como condição de se alcançar melhorias reais das condições de ensino-aprendizagem. E tanto mais nos debruçarmos sobre a realidade das escolas do campo, principalmente aquelas cujo trabalho está organizado em turmas multisseriadas, mais evidente fica a necessidade de superação das condições do trabalho escolar como um todo.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Domerina Francisca. **Entrevista concedida a Márcio Adriano de Azevedo**. Jardim do Piranhas/RN, 11 jan. 2006.

ARAÚJO, Alcimar; SALES, Erivan; MACÁRIO, José. **Jardim de Piranhas:** ontem e hoje. Brasília: Gráfica do Senado, 1994.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Descompassos nas políticas educacionais:** a reorganização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN (1999-2006). Natal, 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Traços de uma história e laços com a memória da educação rural na década de 1970: um estudo com educadoras do campo no município de Jardim de Piranhas/RN, na Região do Seridó. In: MORAIS, Grinaura Medeiros de; DANTAS, Eugênia. (Organizadoras). **Livro de memórias.** João Pessoa: Idéia, 2006.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. A política de educação do campo e a questão curricular. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 2., 2005, João Pessoa. **Anais do II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares:** impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: UFPB/GEPPC, 2005, 252 p.

BELTRANE, Sônia Aparecida Branco. **MST, PROFESSORAS E PROFESSORES:** sujeitos em movimento. Disponível em: <http//:www.anped.org.br.>. Acesso em: 18 fev. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, **D.O.U.** 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo.** Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política Nacional de Educação do Campo.** Brasília: MEC/SECAD, 2004.

DOURADO, Luiz Fernando e PARO, Vitor (Org.) **Políticas Públicas & educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FELDFEBER, Myriam e OLIVEIRA, Dalila A. E (Org.). **Políticas Educativas y Trabajo Docente – nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Noveduc, 2006.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas em América Latina**:** balance de uma década. **OPREAL**, [s.l.], n. 15. set. 1999.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JARDIM DE PIRANHAS. Lei nº 518, de 03 de dezembro de 2001. Reformula o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e respectivo Estatuto, instituídos pela Lei nº 457, de 23 de junho de 1998 e dá outras providências. **Ato de Promulgação,** Jardim de Piranhas-RN, 03 de dezembro de 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). **Por uma educação básica do campo (memórias).** 3. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MEDEIROS, Irisneide Freire de. **Entrevista concedida a Márcio Adriano de Azevedo**. Jardim do Piranhas/RN, 18 jan. 2006**.**

OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

QUEIROZ, Nitalma. **Entrevista concedida a Márcio Adriano de Azevedo.** Jardim do Piranhas/RN, 16 jan. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006.

RÉGIS, Maria Ivonete da Silva. **Entrevista concedida a Márcio Adriano de Azevedo.** Jardim de Piranhas/RN, 27 jan. 2006.

ZAIDAN, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.