

A GESTÃO DAS ESCOLAS INSULARES DO MUNICÍPIO DE SALVADOR- BA

Aline Maria Santos Ferreira ¹
Avelar Luiz Bastos Mutim ²

Neste artigo apresentam-se os resultados preliminares da pesquisa em andamento intitulada *A gestão das escolas do campo do município de Salvador: plano de ação articulada para os desafios do cotidiano das escolas insulares* visando descrever e analisar as condições de funcionamento e a gestão das unidades de ensino nas comunidades insulares. Neste universo encontram-se oito escolas que ofertam educação infantil e ensino fundamental aos filhos e filhas de pescadores e marisqueiras das Ilhas de Maré, Ilha dos Frades (Paramana) e Ilha Bom Jesus dos Passos. Utilizamos o termo insular para caracterizar e distinguir as escolas localizadas nas ilhas que pertencem ao município de Salvador daquelas que estão no continente e no litoral. Os procedimentos metodológicos utilizados se pautaram na pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante e relatos de experiência dos diretores dessas escolas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas Insulares. Política Pública.

INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Educação de Salvador é composta por 440 escolas divididas entre 10 gerencias regionais de educação com características bem singulares. Dentre as gerencias regionais, a regional subúrbio II é, sem dúvida, a que possui uma realidade mais complexa, pois esta dividida entre dois territórios: o continente e as Ilhas.

Nesta gerência são atendidas as escolas localizadas nos bairros de Paripe, Periperi, Coutos e na Ilha de Maré, Ilha dos Frades e Ilha Bom Jesus dos Passos. Estes bairros e Ilhas fazem parte do subúrbio ferroviário de Salvador-Ba. Neste trabalho, nos debruçaremos sobre a gestão das escolas que estão localizadas no território insular, ou seja, nas Ilhas. Destaco que as informações apresentadas neste artigo são resultado da escuta sensível dos diretores das escolas localizadas em território insular e, também, da implicação profissional como diretora e militante da educação do campo no município.

A GESTÃO DAS ESCOLAS INSULARES

O território insular é marcado pela vida em um território limitado, com fronteiras definidas, com espaços e tempos distintos dos continentais. As escolas que estamos denominando como insulares são aquelas que carregam em si a missão de garantir a identidade da escola vinculada às questões inerentes à vida no e do mar.

A ilha, além de suas representações simbólicas que remontam ao início da vida humana na Terra, é também uma porção de território, onde se exercem

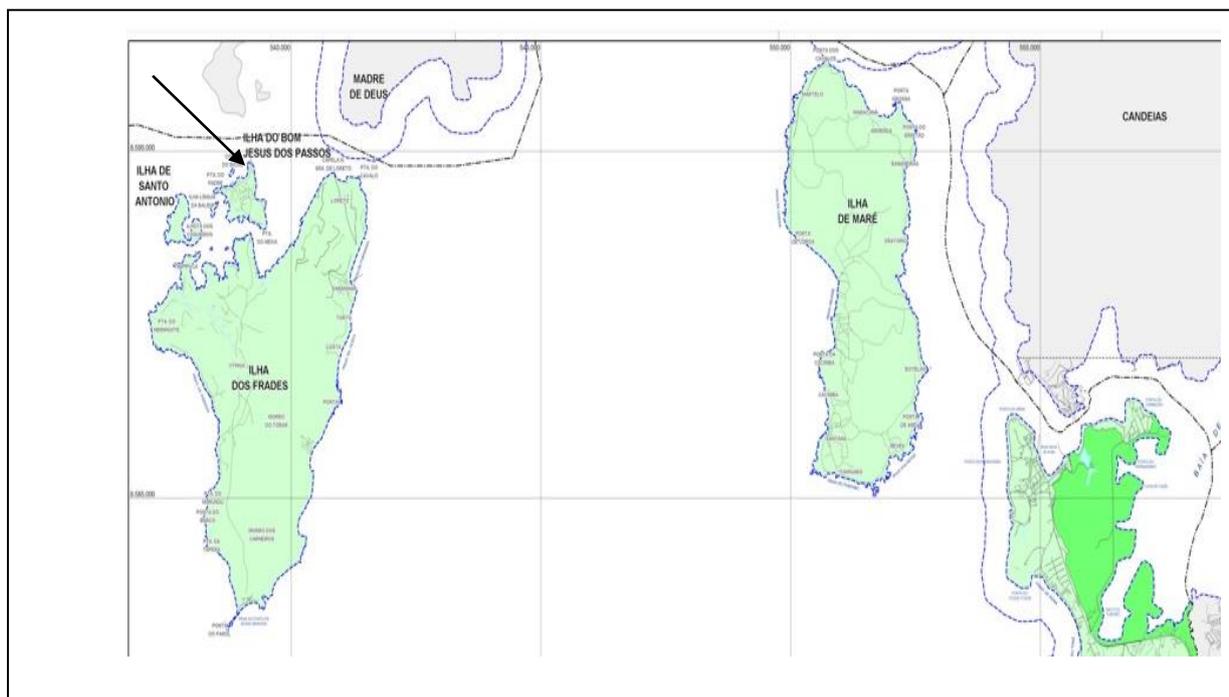
¹Aluna do Mestrado em Gestão Educacional e Tecnologia aplicada à Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Email: allynemferreira@yahoo.com.br

²Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Email: amutim@hotmail.com

práticas sociais e simbólicas e, portanto, é sempre um território particular, construído (DIEGUES, 1998, p.107).

Nesse sentido, ser gestor de uma escola insular é uma tarefa que exige muito mais que competência técnica, exige sensibilidade, pois de acordo com Diegues (1998) o território insular não é só um espaço geograficamente determinado, o território insular é antes de qualquer coisa um espaço historicamente produzido por diferentes práticas simbólicas, sociais e econômicas.

Figura 1 – Mapa das Ilhas do Município de Salvador



Fonte: http://www.desenvolvimentourbano.salvador.ba.gov.br/lei7400_pddu (adaptado)

Conseqüentemente, as atividades realizadas pela escola são influenciadas pelas práticas sociais e simbólicas que constituem o território. Diante disso, “a análise das relações entre as sociedades insulares e as representações que elas fazem sobre seu viver na ilha, seu espaço e seu tempo, distintos dos continentais” é fundamental para elaboração da proposta de trabalho do gestor escolar principalmente para o gestor que não é nativo. A escolha dos diretores escolares da rede municipal de Salvador dá-se por meio de eleição direta, tendo como requisitos básicos, ser servidor estável e integrante das categorias funcionais de professor ou coordenador pedagógico. O mandato do diretor eleito tem duração de três anos, podendo permanecer por mais um período de mesma duração. Contudo, na maioria das escolas das ilhas não há eleição para diretor escolar por não possuir em seus quadros número suficiente de servidores estáveis para concorrer à eleição, sendo o diretor indicado e nomeado pelo Secretário Municipal de Educação. O mandato do diretor eleito pode ser reconduzido uma vez por igual período. Nas escolas insulares, o diretor pode permanecer por mais tempo do que o estabelecido na legislação. De modo geral, as escolas não tem vice-diretor.

Nesta perspectiva, quem não é nativo é um intruso, alguém que precisa ser legitimado (Diegues, 1998, p. 50). Ser legitimado pelos ilhéus não é uma tarefa fácil. O processo eleitoral

para escolha do diretor escolar não legitima o mesmo diante da comunidade. O diretor “intruso” a todo o momento é submetido à prova. Intrusos e nativos veem a Ilha de formas diferentes. Os intrusos veem a Ilha como um lugar de descanso, fartura e felicidade e por esta razão muitos imaginam que trabalhar na ilha tem a ver com “sombra e água fresca”. Essa visão romântica sobre o território insular ignora a instabilidade, precariedade e dependência que os nativos enfrentam em relação ao continente.

Já para o ilhéu, a ilha não é necessariamente este espaço paradisíaco, à margem das normas vigentes, nem essa projeção fictícia de um outro mundo, mas o lugar de ancoragem frágil e instável, o lugar de sua vida cotidiana. É outra forma de instabilidade que se reflete no mito antigo da ilha flutuante, cujas imprevisíveis mudanças de rumos desnorteiam os viajantes. A precariedade dos espaços e da vida é também de ordem política, econômica e cultural, onde frequentemente a vida é difícil num território geograficamente limitado, com recursos naturais limitados, muitas vezes esquecido, dependente de decisões e políticas definidas no continente. As representações sociais dos ilhéus são, portanto, marcadas pela instabilidade, precariedade e dependência (DIEGUES, 1998, p. 109).

Com base nesta perspectiva, a instabilidade, a precariedade e a dependência do território insular constitui-se um desafio para os formuladores e executores de políticas públicas das mais diversas áreas, bem como para o diretor escolar. Diante disso, o território insular é um campo fértil para o desenvolvimento de ações políticas para a consolidação dos direitos do sujeito à educação, saúde, lazer, segurança, habitação, etc.

Em se tratando de precariedade, destacamos que cabe ao diretor que atua nas Ilhas gerir escolas com professores em regime de contrato temporário, ausência de coordenador e secretário escolar, inexistência de proposta pedagógica específica e infraestrutura inadequada. A precarização do quadro de funcionários tem impacto direto no desempenho escolar dos alunos, o que pode ser verificado pelos índices de reprovação, de repetência, de distorção idade-ano de escolaridade e de abandono/evasão escolar e no funcionamento e na gestão das escolas insulares.

Sobre o provimento de professores a Lei Complementar nº 036/2004 que Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador estabelece que o ingresso na carreira do magistério para o cargo de professor dar-se-á mediante concurso público de provas e títulos, exigindo-se como formação mínima graduação plena em Pedagogia ou Normal Superior. No entanto, o ingresso dos professores para as escolas insulares até 2013 era feito por meio de terceirização, tendo como pré-requisito mínimo habilitação em nível médio. A contratação por meio de terceirização precariza o trabalho docente uma vez que não cumpre a exigência mínima para contratação, contribui para redução da remuneração e promove o desvio de função à medida que os profissionais eram contratados para as funções de monitor e/ou multiplicador.

Para atender a exigência legal a contratação de professor passou a ser feita mediante processo seletivo simplificado em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. A partir do REDA apenas professores com formação em nível superior puderam ser contratados para atuação nas escolas da rede municipal de ensino, inclusive nas escolas insulares. Por um lado, essa medida contribuiu para que se fossem admitidos apenas professores com nível superior. Contudo, desvinculou os professores que eram moradores da comunidade. Consequentemente, as escolas perderam os professores que estavam implicados com os modos de ser da comunidade, com a identidade da comunidade. A desvinculação destes profissionais também ocasionou um impacto na economia local, pois um número significativo de profissionais assalariados que existiam/existem na comunidade estavam/estão vinculados

ao serviço público municipal via contratos com empresas de prestação de serviços à prefeitura municipal. Não se pode negar que o processo seletivo trouxe avanços para a educação nas Ilhas, entretanto é uma medida parcial, provisória e descontinua porque os contratos firmados em 2013 tiveram vigência máxima de vinte e quatro meses. Em 2015 ocorreu novo processo seletivo, onde mais uma vez desvinculam-se os professores antigos para chegada de novos profissionais, pois que quem participou do processo seletivo anterior não pôde ser recontratado.

De modo geral, o quadro de professores das escolas insulares é composto por professores em regime de contrato temporário. Acreditamos que esse fato deve-se ao fato de que o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município do Salvador não estimula os professores a atuarem nestas localidades, além do medo da travessia, dos riscos envolvidos e da distância em que estas escolas estão em relação ao continente. Estrategicamente, acredita-se que essa realidade mudaria com valorização e melhoria do quadro dos profissionais que atuam nas comunidades insulares. Essa valorização estaria atrelada à incorporação de gratificação específica ao salário daqueles que optassem pelo trabalho nas Ilhas. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação, lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – PNE – garante que as especificidades socioculturais das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas devem ser considerados no provimento de cargos efetivos para estas escolas. Isso demanda que haja o reconhecimento da necessidade de gratificação diferenciada respeitando-se as especificidades destas escolas. Atualmente, o Plano de Carreira e Remuneração só prevê uma ajuda de custo para aqueles que optarem por fixar residência por no mínimo três anos em uma das Ilhas.

No delineamento do trabalho do gestor das escolas insulares, a instabilidade é percebida em relação à dificuldade de deslocamento do continente à ilha ou ilha a ilha. A falta de transporte público, os altos preços cobrados por barqueiros particulares e as condições climáticas desfavoráveis à navegação que por vezes comprometem o cumprimento do calendário letivo e do tempo pedagógico dos alunos. Neste processo é importante frisar que, atualmente, a maioria dos professores e gestores que trabalham no território insular residem no continente. Frente a esses limites a LDB 9.394/2016 no artigo 23 estabelece que o calendário escolar possa adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, mas no que se refere às escolas insulares, o calendário escolar vigente é o mesmo das escolas urbanas / continentais (Brasil, 1996).

No que se refere à dependência, chamamos a atenção para a ausência de bens e serviços e equipamentos públicos nas Ilhas. A vida na ilha limita-se aquilo que o mar oferece. Não existem serviços bancários, hospitais, correios, farmácias, áreas de lazer (quadras de esporte), transporte público, rede de esgoto, serviços eficientes de telefonia e internet, segurança, etc. As escolas só ofertam matrícula até as séries iniciais do ensino fundamental. A vida na Ilha depende do continente.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS INSULARES

A reivindicação dos diversos movimentos sociais por uma Educação do Campo, embora não seja recente, contraria a educação rural que vinha sendo oferecida pelo Estado. Somente na primeira metade do século XXI é que os sujeitos do campo conquistaram o direito a uma educação escolar pública específica para o meio rural. Para Fernandes e Molina (2004) a educação rural é construída a partir de uma visão reprodutivista, sendo o campo pensado apenas como espaço de produção econômica e escolarização para atender as demandas do mercado. Por outro lado, a educação do campo é uma conquista, um direito à educação que respeita a diversidade. Nas palavras de Munarin (2011, p.53),

[e]mbora a militância efetiva de alguns movimentos e organizações sociais tenha se iniciado um pouco antes, na segunda metade da década anterior, é nesta que os sujeitos coletivos do campo definem um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro. As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira.

Para Caldart (2009, p.38), a

[...] educação do campo se coloca em luta pelo acesso de trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias [...].

A Educação do campo privilegia o protagonismo dos sujeitos no processo de construção de uma política de educação vinculada à vida real, em sujeitos concretos na diversidade que a vida do campo lhes impõe, articulando diferentes dimensões formativas e o conhecimento como prática de trabalho, cultura, luta social. Assim, reconhecer as especificidades dos processos produtivos e formadores do ser que acontecem no campo e na cidade, sem com que isso signifique o fortalecimento das contradições históricas entre campo e cidade. Para Caldart (2009, p. 41-46), o

[...] “do” da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construídos pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que apresenta, no limites ‘impostos pelo quadro em que se inseri’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas [...]. O ‘do campo’ neste, caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social.

Dentre os marcos legais resultantes deste movimento destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008 que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352 de 04 de dezembro de 2010, que dispõe sobre a política da educação no campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Neste

percurso, a legislação traz um novo paradigma para a educação no meio rural, focando-se naquilo que é específico, na busca de garantir que as escolas do campo não desapareçam e que suas crianças não precisem se deslocar para a cidade. Assim, a Educação no Campo é o resultado das lutas sociais empreendidas até o presente, e esta se caracteriza pela oferta de educação básica e pelo acesso ao Ensino Superior.

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, Decreto nº 7.352/2010).

Dessa forma, a Educação do Campo, conforme a resolução nº 02/2008 deve ser regulamentada e oferecida pelos sistemas de ensino e tem como objetivo a universalização do acesso, a permanência e o sucesso escolar com qualidade em todo nível da Educação Básica. No entanto, essa educação deve se destinar as populações do campo como,

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; [...]. (BRASIL, 2010, Decreto nº 7.352/2010).

É evidente que este decreto constitui-se em uma referência relevante, pois traz a definição da escola do campo como aquela situada em área rural conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Consequentemente, tal decreto estabelece as regras para manutenção e desenvolvimento da educação no campo com vistas a superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar (BRASIL, 2010). Pensar a escola do campo como uma escola que possui um projeto que respeita à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia é pensar que não basta a existência de prédios escolares em áreas rurais.

[...] a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

Nesta perspectiva, as escolas das Ilhas do município de Salvador por estarem localizadas em áreas rurais são classificadas como escolas do campo. As ilhas possuem estilo de vida social e cultural distintos. Cada território tem identidade e simbolismo que as distingue umas das outras, em território continental. O território insular é fundamental para a construção da identidade dos moradores da Ilha. O mar, a terra e todos os sistemas naturais que formam o território além dos elementos simbólicos constituem a identidade insular. Segundo Diegues (1998, p.117), “[...] a ilha é mar e também terra. Se o mar é sempre presente

nas representações do território, ele o é como fronteira e limite [...]. A relação terra-mar, [é essencial na vida dos ilhéus”.

Desse modo, nadar, pescar, mariscar, passear de barco, participar do Acompanhamento faz parte da sua rotina social e cultural. Estas práticas favorecem a imersão das crianças desde seu nascimento na variedade de conhecimentos socioculturais da comunidade, este processo é fundamental para a construção do sentimento de pertencer. O mar em torno da ilha, a terra e a viagem são elementos que constituem material e simbolicamente a identidade insular, fortalecendo no contato direto com estes elementos o sentimento de pertencer (DIEGUES, 1998)

O território da Ilha é construído a partir de representações e práticas sociais produzidas e reproduzidas por aqueles que nela vivem, ou seja, pelas crianças. Dessa forma, a territorialidade dos ilhéus é carregada de marcas profundas de sua ligação com o mar, com o movimento das marés, com a chuva, raios, trovões e ventos. À medida que, esses fenômenos naturais, estruturadores da vida social, afetam diretamente as rotinas sócio-culturais e econômicas constitui material e simbolicamente a cultura insular.

A relação terra-mar, essencial na vida dos ilhéus, varia segundo as sociedades insulares. [...] O mar, para eles, não é visto como um lugar de passagem ou um espaço selvagem, mas um lugar de vida onde existe o mesmo tipo de organização social que a existente na terra (DIEGUES, 1998, p. 117).

A vida cotidiana no território insular se dá reflexivamente na relação entre o instituinte e o instituído, é resultado de suas práticas sociais. O reconhecimento e valorização destas experiências e os modos próprios de vida são fundamentais para a constituição da identidade daqueles que residem em territórios rurais (BRASIL, 2010).

Figura 2 – Rotinas culturais. À esquerda homens pescando e à direita mulheres preparando filé de sardinha



Fonte: Foto digital por Conceição Maria do Sacramento

No que diz respeito à educação no território insular, a rede municipal de ensino de Salvador possui 9 (nove) escolas localizadas em 3 (três) Ilhas, a saber: i) uma escola na Ilha Bom Jesus dos Passos, ii) uma escola na Ilha dos Frades (Paramana) e, iii) sete escolas na Ilha de Maré. Destaco que entre as sete escolas localizadas na Ilha de Maré, quatro escolas estão em territórios quilombolas.

Neste cenário, as escolas das Ilhas foram classificadas recentemente pelo Ministério da Educação – MEC - como escolas do campo pela localização e pelo atendimento prioritário a populações compostas por marisqueiras, pescadores artesanais, agricultores familiares e quilombolas conforme estabelecido no decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

Nota-se que apesar de haver escolas nestas localidades, a proposta curricular representa uma transposição do modelo pedagógico das escolas urbanas para as escolas das Ilhas, ou seja, do campo. Esse modelo de educação escolar urbanocêntrica afasta a escola insular de possibilidades de articulação com o contexto real e não evidencia compromisso com as características concretas das populações locais. Destaca-se ainda, carência de formação dos gestores e profissionais de educação para efetivação das políticas públicas específicas para educação do campo.

Para que a política da educação do campo seja efetivada se faz necessário sistematizar os dados que revelam a condição de descaso e abandono que sofreu a educação nas Ilhas e conseqüentemente, “[...] reconhecer a existência do campo em suas singularidades e como espaço de produção material, econômica e sociocultural [...]” que integra o território do município de Salvador.

Diante da necessidade de problematizar e aprofundar os estudos e as ações o grupo de diretores das escolas das Ilhas promoveram sessões temáticas, no segundo semestre de 2015, que serviram de subsídios para que fosse realizado em novembro do mesmo ano, o *I Seminário de Educação do Campo da Rede Municipal de Salvador*. Nesse seminário questões referentes à realidade do campo do município de Salvador, às comunidades quilombolas foram discutidas com o intuito de fortalecer as comunidades, valorizar seus modos de vida e propor um modelo de educação e desenvolvimento sustentável e que respeite a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As populações do campo têm reivindicado do Estado, escola pública e das escolas, práticas educacionais que as contemplem. Nesse sentido, defendemos práticas educacionais que os afirmem como alunos do/no campo, sujeitos sociais, éticos, culturais, sem subalternizá-los. O reconhecimento destes outros sujeitos, crianças filhas dos povos das florestas, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, pescadores artesanais, agricultores rurais, ribeirinhos, indígenas, extrativistas entre outros, espalhados por todos os cantos do país, legítima em torno dessa diversidade que não quer se sufocar em uma escola única para todos. Neste veio, se faz necessário que as diferenças existentes estejam contempladas de modo que o pensar e o fazer pedagógico estejam voltados para o desenvolvimento de processos formadores em contextos concretos a fim de superar os modelos de educação que os colocam em condição de inferioridade, falta, ausência.

Os sujeitos do campo trazem consigo um rico repertório cultural, social, religioso, político e econômico que precisa ser compreendido como elemento norteador na construção dos saberes e dos conhecimentos que serão sistematizados pela escola. Essa riqueza cultural deve integrar-se organicamente ao trabalho pedagógico como princípio educativo. O desafio que se coloca ao gestor é o de garantir que as crianças do campo sejam atendidas respeitando suas especificidades e as especificidades da dinâmica desse contexto, sem que com isso os princípios articuladores deixem de ser cumpridos. Evidentemente que este movimento requer conhecimento profundo da comunidade local com vistas à efetivação de direitos das crianças

potencializados em ambientes que privilegiem a interação e a construção de sociabilidades, subjetividades e identidades.

Discutir sobre a gestão das escolas do campo não representa uma dicotomia ou privilégio, significa defender os direitos daqueles que têm sido atendidos de forma precária, sofrendo com a ausência de políticas públicas. Este movimento nos sugere pensar quem são, onde vivem, como vivem e o que reivindicam as crianças que vivem nos diversos territórios brasileiros.

Consequentemente, a gestão municipal precisa estar voltada para manutenção e desenvolvimento da educação no campo com vistas a superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar. Pensar a escola insular como uma escola que possui um projeto que respeita à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia é pensar que não basta a existência de prédios escolares em áreas rurais. Pensar a escola insular é pensar uma escola que respeita do direito das crianças das Ilhas de serem atendidas iguais às crianças da área urbana quando as diferenças as inferiorizam e garantir que sejam atendidas de forma diferenciada quando a igualdades as descaracterizam (Santos, 2008 apud Tenório, 2009).

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAHIA. Prefeitura Municipal do Salvador. Lei 7.400 de 27 de fevereiro de 2007. **Dispõe sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município do Salvador**. Salvador, 2008.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº1, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

CALDART, Rosely Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun.2009.

DIEGUES, Antonio Carlos S. **Ilhas e Marés: simbolismo e imaginário**. São Paulo: SP, Hucitec, 1998. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files.pdf>. Acesso 10 out. 2013.

FERMANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo de educação do campo. In. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

MOLINA, Monica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MUNARIN, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

SALVADOR. Lei complementar 036, de 30 de abril de 2004. **Dispõe sobre o estatuto dos servidores do Magistério Público do Município de Salvador**. Salvador, 2004.

_____. Lei 8722, de 29 de outubro de 2014. **Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador**. Salvador, 2014.

TENÓRIO, Aleir Ferraz. **Educação para diversidade: das políticas públicas ao cotidiano escolar**, 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009>. Acesso em 19 jun.2016.