

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: A Territorialização do Ensino nas Modalidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad¹

Marciane Maria Mendes²

Solange Todero Von Onçay³

RESUMO

Este artigo apresenta e explora as contribuições das modalidades de ensino previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para garantir o direito à educação dentro das territorialidades de grupos sociais específicos, como camponeses, indígenas, quilombolas e, mais recentemente, ciganos. Destaca a relevância do estudo das normativas que regulamentam essas modalidades, abordando-as como direitos humanos fundamentais conforme estabelecido na Lei nº 9.394/1996 e em outras Resoluções e Pareceres. A pesquisa é baseada em uma metodologia documental, resultando em um artigo de revisão. A terra e o território são considerados elementos centrais na luta contra a desigualdade educacional, e o artigo reconhece a diversidade como um fator crucial na busca pela superação das desigualdades sociais por meio da construção e estabelecimento de políticas públicas educacionais. A análise busca contribuir para o debate e a pesquisa sobre o papel da escolarização na formação humana, destacando a importância de uma abordagem que respeite e integre as especificidades culturais e territoriais desses grupos. Espera-se que o estudo ofereça *insights* valiosos para a formulação de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e equitativas.

Palavras-chave: diversidade; modalidades de ensino; legislação; territorialidade.

EDUCATION AND DIVERSITY: THE TERRITORIALIZATION OF EDUCATION IN LDB MODALITIES

ABSTRACT

This article presents it explores the contributions of the teaching modalities provided for by the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) to guarantee the right to education within the territorialities of specific social groups, such as peasants, indigenous people, quilombolas and, more recently, gypsies. It highlights the relevance of studying the regulations that regulate these modalities, approaching them as fundamental human rights as established in Law No. 9,394/1996 and in other resolutions and opinions. The research is based on a documentary methodology, resulting in a review article. Land and territory are considered central elements in the fight against educational inequality, and the article recognizes diversity as a crucial factor in the search for overcoming social inequalities through the construction and implementation of public educational policies. The analysis seeks to contribute to the debate and research on the role of schooling in human formation, highlighting the importance of an approach that respects and integrates the cultural and territorial specificities of these groups. The study is expected to offer valuable insights for the formulation of more inclusive and equitable educational policies and practices.

Keywords: diversity; teaching modalities; legislation; territoriality.

Submetido em: 11/11/2024

Aceito em: 7/3/2025

Publicado em: 25/3/2025

¹ Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7676-0976>

² Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Laranjeiras do Sul/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8632-5759>

³ Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Erechim/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6002-1485>

INTRODUÇÃO

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto da indispensável autenticidade deste, que depende da lealdade de quem sonha, das condições históricas e materiais e dos níveis de desenvolvimento tecnológico e científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta, e sua realização não ocorre facilmente, sem obstáculos. Pelo contrário, implica avanços, recuos e marchas, às vezes demoradas, além de muita luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político, e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrassonhos (Freire, 2016, p. 62).

A proposta deste artigo de revisão bibliográfica é apresentar aos/às leitores/as, com base em uma pesquisa exploratória, elementos indispensáveis para a compreensão de três modalidades de educação previstas na legislação, ainda pouco conhecidas, sobretudo quando a abrangência de público ultrapassa o contexto nacional. Tais modalidades, que orientam a educação no cenário brasileiro, são recentes e passaram a estabelecer as diretrizes da educação destes sujeitos coletivos, passando a integrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada em 1996, também conhecida como LDB (Brasil, 1996). Assim, temos a modalidade da educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola regulamentadas, reconhecendo a diversidade destes segmentos na legislação brasileira. Além dessas modalidades, apresentaremos outra regulamentação/experiência educacional fundada na diversidade, qual seja, a educação para povos ciganos. Tais modalidades passam a ser amparada nas normativas da itinerância, pertinentes para a educação do campo, além da questão da alternância que assegura o vínculo com as comunidades de onde os sujeitos são oriundos, constituindo-se como um arranjo tempo/espço muito apropriado para estas experiências.

Cumprir referir que todas essas modalidades têm um elemento em comum: sua íntima e estruturante relação com a terra/território, uma questão presente nos dispositivos legais que tratam da matéria, que são o fundamento da pesquisa documental realizada para a elaboração deste artigo.

A escolha pelo tema decorre do compromisso das autoras com a formação de professores/as que atuam primordialmente nesses espaços, além do propósito de apresentar a legislação para que a mesma se torne instrumento empoderador destes grupos e capaz de contribuir para a construção de uma universidade e escola intercultural, onde a diferença e a diversidade possam ser reconhecidas como valores em si, impactando a formação docente, o currículo e a gestão, além da “terra e o trabalho como princípio educativo”.

Ademais, é preciso destacar que os quatro grupos sociais envolvidos – camponeses (aqui tratados em sentido amplo), indígenas, quilombolas e ciganos – são reconhecidos nacional e internacionalmente como populações tradicionais que têm o direito à sua identidade e cultura em sentido pleno, sendo a dimensão educacional um direito humano inalienável que precisa ser garantido e/ou viabilizado. Referimos ainda que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reconhece a educação como um direito humano e, ao mesmo tempo, “um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos”, sendo, portanto, a garantia desse direito fundamental para a própria dignidade humana.

O artigo está dividido em três seções, além de introdução, considerações finais e referências. Sendo a legislação que dá a diretriz às modalidades, nossa escolha foi por recorrer, em algumas citações, à íntegra da legislação, para ampliar o pertencimento sobre a mesma e reiterar a importância da legislação no credenciar das lutas dos Movimentos Sociais em busca de colocar na agenda educacional suas especificidades.

DISCUSSÃO LDB E MODALIDADES

O sistema de ensino brasileiro atual é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, que regulamentou os dispositivos educacionais da Constituição Federal em níveis, etapas e modalidades educativas. Dentre as modalidades, temos: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Educação a Distância (EAD); Educação do Campo; Educação Indígena e Educação Quilombola. Neste artigo centraremos nossas reflexões nas modalidades relacionadas à Educação do Campo e à diversidade étnica-racial (indígena, quilombola e cigana, esta última não configurada como modalidade específica).

As modalidades de ensino são a forma mais efetiva de reconhecimento do direito às especificidades de determinados grupos sociais em matéria educacional, sendo, em relação a esses grupos, relacionada às suas territorialidades. O reconhecimento das especificidades desses povos leva a avanços nas práticas pedagógicas escolarizadas, asseguradas por meio das legislações (Mourad *et al.*, 2024).

No que diz respeito à escolarização dos povos do campo, indígenas e quilombolas, a questão é de suma importância, posto que, histórica e politicamente, esses grupos sociais tiveram esse direito negligenciado. Além disso, é crucial aprofundar a questão da modalidade, uma vez que, se considerados de modo universalizante, poderiam continuar gerando desigualdades em termos de oportunidades (Mourad *et al.*, 2024).

Em decorrência dessas normatizações já temos um expressivo acúmulo de experiências e saberes socioculturais sendo articulados aos processos de ensino-aprendizagem, atendendo aos anseios desses sujeitos (Mourad *et al.*, 2024).

Trata-se de diferentes possibilidades de organização da escola em seu sentido ampliado, o que implica tanto a temática da formação de professores/as, o currículo com a articulação de diferentes saberes, a relação tempo/espaço com a alternância e a itinerância, a gestão colaborativa com as comunidades e a escola a partir da gestão democrática, como também as questões referentes a material didático e de apoio, além da alimentação escolar. Todas essas questões estão presentes no cotidiano escolar e são, para esses grupos, marcadas por um conjunto de especificidades garantidas em nossa legislação maior que trata da educação na forma de modalidades presentes em todas as etapas e níveis, com especial destaque para a educação básica (Mourad *et al.*, 2024).

Historicizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, podemos referir que o primeiro esforço de apresentar uma lei nacional que sistematizasse as normativas educacionais data da década de 1960, com uma duração efêmera devido ao golpe militar de 1964, que redimensionou a questão educacional brasileira (Mourad *et al.*, 2024).

No ano de 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a educação brasileira passou a ser orientada a partir dos pressupostos do tecnicismo, em resposta ao projeto desenvolvimentista proposto pelos governos militares. Naquele contexto, as escolas localizadas nas áreas rurais adotaram um currículo marcadamente urbanizante, posto que o propósito era preparar mão de obra. Esta legislação perdurou até o ano de 1996, quando, em decorrência de um conjunto de avanços sociais que impactaram a sociedade como um todo – redemocratização, constituição cidadã, debates sobre educação popular etc. – tivemos a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996 *apud* Mourad *et al.*, 2024).

Os artigos 208 e 210 da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) já traziam mudanças na concepção do mundo rural como espaço próprio, diferenciado, porém integrado no conjunto da sociedade, o que foi incorporado pela LDB em seu artigo 28, que assegura as adaptações necessárias às peculiaridades da vida e trabalho rural (Mourad *et al.*, 2024).

Ainda na Constituição Federal, encontramos, no Capítulo VIII – art. 231 e 232 –, referências aos povos indígenas e seus direitos, entre eles a educação. Da mesma forma, o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias também trata dos quilombolas e seus direitos. É a partir desses dispositivos legais que a matéria passa a incorporar à LDB na condição de modalidade (Mourad *et al.*, 2024).

Percebe-se uma inovação em relação à legislação, já apontando para uma interpretação à sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país, não mais satisfazendo a simples adaptação, que: “reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país” (Brasil, 2001 *apud* Mourad, 2024, p. 30). Essa abertura é fundamental para o avanço da Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e, mais recentemente, a educação de povos ciganos.

MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADES: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS

Vamos discutir a Educação do Campo no contexto da escola pública, focando na sua institucionalização. Este estudo começa com uma análise das normas legais que regulamentam a Educação do Campo.

O marco inicial para a inserção da Educação do Campo na política educacional é a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que reconhece a diversidade dos sujeitos do campo e propõe princípios organizacionais adaptados às atividades e à vida rural. Essa legislação reconhece que as experiências de vida e trabalho no campo são fundamentais para a formação dos alunos, que trazem para a escola um conjunto de vivências acumuladas em diversos espaços de sociabilidade e trabalho.

Nesse contexto, a escola é um espaço onde os alunos podem expressar seus valores culturais, vivenciar novas formas de relacionamento social e acessar o conhecimento sistematizado pela humanidade. A LDB, no artigo 28, aborda a oferta

da Educação Básica para a população rural, destacando a necessidade de adaptações e adequações às particularidades da vida rural e de cada região:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Este avanço representado pela LDB, embora trate da Educação Rural, requer ajustes nos currículos para refletir a realidade dos sujeitos do campo, resultado das articulações dos movimentos sociais e das experiências acumuladas.

O PNE (Lei 10.172, de 2001) ressalta que a escola rural deve receber um tratamento diferenciado para garantir a oferta de Ensino Fundamental em todas as regiões do país, levando em conta as peculiaridades regionais e a sazonalidade, além de prever formas mais flexíveis de organização escolar e a formação profissional dos professores:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares [...], consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade, além de prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos alunos e as exigências do meio (Brasil, 2001).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), introduzem princípios e procedimentos para adaptar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. Destaca-se que:

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

As Diretrizes afirmam que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem refletir a diversidade dos alunos e direcionar as atividades para um projeto de desenvolvimento sustentável, com a participação da comunidade no planejamento. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002) e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), definem a Educação do Campo como:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida (Brasil, 2008).

Em 2004 a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) visou a elaborar políticas públicas específicas para o campo. A LDB, em seu artigo 1º, ressalta que a educação ocorre em diferentes espaços, incluindo o campo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Nesse contexto, a alternância, compreendida como a articulação entre Trabalho-Educação-Território-Cultura, é uma perspectiva importante para contemplar saberes e fazeres locais. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), regulamenta a Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Outro aspecto normativo é a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), que estabelece diretrizes para a Educação Básica do Campo, incluindo orientações sobre transporte escolar e a definição de escola do campo, que abrange tanto instituições em zonas rurais quanto urbanas que atendem predominantemente alunos do campo. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, normatiza a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), estabelecendo diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação do campo.

- I – oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II – melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;
- III – proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (Brasil, 2010).

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, define diretrizes para atender populações em situação de itinerância, garantindo o direito à matrícula em escolas públicas gratuitas e de qualidade, considerando grupos como ciganos, indígenas, e trabalhadores itinerantes:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença (Brasil, 2012d).

Educação Escolar Indígena

A escolarização indígena no Brasil tem suas raízes no modelo colonizador da educação missionária, que tinha um caráter pacificador. Somente a partir da década de 1980, com a redemocratização, começaram a ganhar força as mobilizações dos povos indígenas e quilombolas em relação ao Estado. Esse movimento resultou em significativas inserções na Constituição Federal de 1988, que reconheceu a identidade desses grupos sociais. Além disso, o contexto latino-americano influenciou essas mobilizações, especialmente com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, que define um conjunto de direitos para os “povos indígenas e tribais em países

independentes” (OIT, 1989). Esta Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004 (Brasil, 2004). A Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007 (ONU, 2007), também corrobora a visão de protagonismo e autonomia dos indígenas.

O multiculturalismo e a interculturalidade, promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), desafiaram o ideário interacionista e monocultural que prevalecia na educação indígena até então. A partir da década de 1990 a política de Educação Escolar passou a ser coordenada pelo MEC, substituindo a Fundação Nacional do Índio (Funai), o que marcou um novo direcionamento para a educação indígena.

A modalidade de Educação Escolar Indígena na Educação Básica resultou do protagonismo dos próprios indígenas, que conseguiram abrir espaço em diferentes frentes, como associações, coordenações em Secretarias de Estado e no Ministério da Educação, além de garantir representação no Conselho Nacional de Educação (CNE). Isso levou o Estado a reconhecer a importância de incluir esses sujeitos nas políticas educacionais e considerar seus territórios etnoeducacionais.

Um marco histórico nesse processo foi a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Confeei), realizada de 16 a 21 de novembro de 2009 em Luziania, GO. Com o tema “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural”, a conferência contou com a participação de 210 povos indígenas e foi precedida por conferências locais envolvendo 1.836 escolas indígenas e cerca de 45.000 pessoas. A Confeei teve como objetivos consultar representantes dos povos indígenas e da sociedade civil sobre as necessidades educacionais e discutir propostas para melhorar a oferta de educação escolar indígena, principalmente em relação ao modelo de gestão.

Com base nas deliberações da Confeei, no Parecer CNE/CEB 14/99 (Brasil, 1999b), na Resolução CNE/CEB 3/99 e nos documentos do MEC a partir de 1991, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, por meio da comissão instituída pela Portaria CNE/CEB nº 4/2010. A construção dessas diretrizes envolveu diálogos entre o CNE, o Grupo Técnico Multidisciplinar (composto por especialistas indígenas e indigenistas) e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC), além de contribuições dos seminários sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena realizados em 2011 e 2012.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012) têm caráter mandatório e visam a orientar as escolas indígenas e os sistemas de ensino na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos, considerando:

- a) A construção de instrumentos normativos que garantam uma Educação Escolar Indígena orgânica, articulada e sequencial entre suas diferentes etapas e modalidades, respeitando as especificidades dos processos educativos indígenas.
- b) A fundamentação dos projetos educativos nas especificidades, bilinguismo e multilinguismo, organização comunitária e interculturalidade, valorizando línguas e conhecimentos tradicionais.
- c) A consideração das práticas socioculturais e econômicas das comunidades indígenas na organização e gestão das escolas, incluindo suas formas de produção de conhecimento e processos próprios de ensino e aprendizagem.

- d) O fortalecimento da colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena nos territórios etnoeducacionais.
- e) A normatização dos dispositivos da Convenção 169 da OIT, ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143/2003, em relação à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada.
- f) A inclusão, tanto na formação de professores indígenas quanto no funcionamento da Educação Escolar Indígena, da colaboração de especialistas em saberes tradicionais, como pajés, rezadores, raizeiros, parteiras, e outros.
- g) A garantia do direito à educação escolar diferenciada, com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas e saberes dos povos indígenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena orientam as escolas indígenas e os sistemas de ensino na criação de projetos educativos que respeitem e valorizem as especificidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades indígenas. Mourad *et al.* (2024) destacam que a educação escolar indígena deve promover a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas e a valorização das línguas e ciências indígenas, proporcionando acesso a conhecimentos técnicos, científicos e culturais. A educação escolar indígena é um espaço para construir relações interétnicas que preservem a pluralidade cultural e reconheçam diferentes concepções pedagógicas, com foco no território indígena e na participação ativa das comunidades na definição de seus próprios métodos de ensino.

Além disso, Mourad *et al.* (2024) enfatizam que a educação escolar indígena deve ser equipada adequadamente para garantir uma experiência de aprendizagem completa. As escolas indígenas devem contar com laboratórios, bibliotecas e espaços para atividades esportivas e culturais, adaptados às especificidades pedagógicas e socioculturais de cada povo indígena. Isso inclui a presença de professores oriundos das próprias comunidades e a participação ativa dos membros da comunidade na gestão e no desenvolvimento dos projetos educativos.

O Decreto e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena são fundamentais para garantir que a educação indígena seja tratada como um componente essencial e respeitado dentro do sistema educacional nacional. O reconhecimento formal da modalidade de ensino indígena assegura que a educação possa ser adaptada às realidades e necessidades das comunidades indígenas, promovendo um ambiente onde a identidade cultural e o patrimônio dos povos indígenas sejam valorizados e preservados. A efetivação dessas diretrizes não apenas contribui para a igualdade de oportunidades educacionais, mas também fortalece o sentido de pertencimento e a autoidentidade dos indígenas, preparando-os para enfrentar desafios contemporâneos com uma base sólida em sua herança cultural.

Educação Quilombola

A educação escolar quilombola é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012a). Esta modalidade distingue-se

primordialmente pela sua localização em territórios quilombolas ou em escolas que atendem estudantes oriundos desses espaços. A origem da educação quilombola está ligada às demandas por identidade e reconhecimento promovidas pelo movimento negro, com especial destaque ao Movimento Negro Unificado, como discutido na obra de Nilma Gomes, *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação* (2017). A educação quilombola surge da histórica luta e resistência dos povos negros, tanto do campo quanto da cidade, cujos saberes e práticas são fundamentados em uma cosmologia e epistemologia específicas, que demandam uma abordagem educacional inovadora.

A modificação do contexto educacional da população afrodiáporica e os debates sobre o caráter eurocêntrico e excludente da educação brasileira ganharam relevância especialmente após a década de 1990, intensificando-se com os desdobramentos da Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001. Esta conferência trouxe à pauta nacional a questão da reparação, materializada em ações afirmativas relacionadas ao acesso à universidade. Nesse contexto, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada no Brasil pelos Decretos nº 5.051/2004 (Brasil, 2004) e nº 6.040/2007 (Brasil, 2007), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, reconhece os quilombolas como comunidades e povos tradicionais. Estes grupos são culturalmente diferenciados e se reconhecem como tais, possuindo formas próprias de organização social e práticas culturais que são transmitidas pela tradição, além de ocuparem e utilizarem territórios e recursos naturais essenciais à sua reprodução cultural e social.

Em relação às normativas nacionais, destaca-se a promulgação da Lei 10.639/2003, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica. O parecer mencionado oferece uma resposta às demandas da população afrodescendente, buscando políticas de ações afirmativas e reconhecimento de sua história e identidade. Ele propõe a divulgação e produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, promovendo uma nação democrática onde todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2003; Brasil, 2004a; Brasil, 2004b).

Ainda segundo o Parecer, as políticas de reparação, voltadas para a educação dos negros, devem garantir o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorizando o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e fornecendo condições para a conclusão dos níveis de ensino e a atuação qualificada em profissões (Brasil, Parecer CNE/CP nº 03/2004).

O 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado em novembro de 2010 e organizado pelo Ministério da Educação (MEC), resultou na elaboração de normatizações legislativas para a educação quilombola, incluindo a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, o Parecer CNE/CEB nº 16/12 (Brasil, 2012a) e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (Brasil, 2012a). A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012a), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. No parágrafo primeiro do segundo artigo, são especificados os principais elementos constituintes da educação quilombola, incluindo:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – organizar o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se em:

- a) memória coletiva;
- b) línguas remanescentes;
- c) marcos civilizatórios;
- d) práticas culturais;
- e) tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) acervos e repertórios orais;
- g) festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) territorialidade (Brasil, 2012a).

É evidente a forte presença de elementos culturais que constituem esse grupo social, os quais foram historicamente invisibilizados nos currículos escolares. A Resolução nº 8 também contempla toda a Educação Básica em suas etapas e modalidades, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância.

O inciso V da Resolução menciona a necessidade de criação da política pública educacional de educação quilombola em interface com as políticas existentes para os povos do campo e indígenas, reconhecendo os pontos de intersecção política, histórico-social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012a).

No artigo terceiro da Resolução, são definidas as noções de quilombo e quilombola, temas que têm sido controversos na execução da modalidade educacional:

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I – os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II – comunidades rurais e urbanas que:

- a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, abrangendo não só a propriedade da terra, mas todos os elementos relacionados aos seus usos, costumes e tradições;
- b) possuem recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que perpetuam sua memória;

III – comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns e possuem laços de pertencimento e tradição cultural valorizando os antepassados e uma história identitária comum (Brasil, 2012a).

A definição de territórios quilombolas também está presente no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e no Decreto nº 6.040/2007 (Brasil, 2007). Por fim, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012a), orienta sobre o currículo, a organização escolar, o projeto político-pedagógico, a gestão democrática, a alimentação escolar e o material didático e de apoio pedagógico.

Educação para Povos Ciganos

Os Povos Ciganos, formalmente reconhecidos como Povos e Comunidades Tradicionais pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), são ratificados no Brasil pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (Brasil, 2004), e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 (Brasil, 2007), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Como povos tradicionais, os ciganos possuem formas próprias de organização territorial e de gestão dos recursos naturais, além de um sistema de transmissão de conhecimento baseado em tradições orais.

A teoria mais aceita afirma que os ciganos originaram-se da Índia (Brasil, 2020). Estudos linguísticos identificam vocábulos ciganos presentes no contexto indiano. Eles iniciaram um processo de diáspora há cerca de 1.500 anos, chegando à Europa e a outras partes do mundo. A natureza oral das tradições ciganas limita a quantidade de fontes históricas disponíveis sobre o grupo.

Os povos ciganos dividem-se em três grandes grupos: o primeiro é o Rom ou Roma, oriundos dos países balcânicos e do leste europeu, que migraram a partir do século 19 para outros países e para o continente americano; o segundo grupo é o Sinti, encontrado na Alemanha, Itália e França; e o terceiro é o Calon, que vivia na Península Ibérica e migrou para o Continente Americano a partir do século 16 (Andrade Júnior, 2013).

Teixeira (2008) relata que o casal João Torres e sua esposa Angelina foram os primeiros ciganos a chegar ao Brasil, em 1574, deportados pelo rei de Portugal em um navio de degredados, com uma presença mais expressiva na primeira metade do século 19.

As práticas culturais dos povos ciganos, bem como seu nomadismo (hoje em processo de refluxo), têm sido apontadas como uma das motivações para o histórico preconceito que enfrentam. Desde a Idade Média os ciganos têm sido vítimas de perseguições na Europa.

Em 2 de agosto de 2024, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 12.128, de 1º de agosto de 2024, que institui o Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos (Brasil, 2024). O art. 3º, V do Decreto reconhece o anticiganismo no discurso e nas práticas de preconceito e discriminação étnico-racial contra os povos ciganos. O Plano compromete-se a adotar medidas para: i) assegurar o respeito à autodeterminação; ii) garantir a integridade de moradia e a territorialidade, inclusive em condições de transitoriedade; iii) promover a efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais em consonância com o art. 2º da Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989; Brasil, 2004c); iv) reconhecer a presença histórica e as contribuições econômica, cultural e social dos povos ciganos; e v) reconhecer a territorialidade própria, considerando a dinâmica de itinerância das rotas (Brasil, 2024).

No que diz respeito à organização social dos grupos ciganos, a família desempenha um papel central na manutenção dos valores da comunidade. Desde 2015 tramita no Parlamento Brasileiro o Projeto de Lei do Senador Paulo Paim (PT-RS), que cria o Estatuto dos Povos Ciganos (PLS 248/2015). Em 2022 o projeto foi aprovado na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) e segue para a Câmara dos

Deputados e, posteriormente, para o Senado. O Estatuto propõe garantir a igualdade de oportunidades e o direito à participação na comunidade, preservando a dignidade e os valores religiosos e culturais dos ciganos. A proposta abrange áreas como educação, cultura, saúde, acesso à terra, moradia, trabalho e ações afirmativas em favor dos povos ciganos.

Dados da proposta do Estatuto estimam cerca de um milhão de pessoas autodeclaradas ciganas no Brasil, distribuídas por 21 Estados, e destacam o preconceito, o racismo institucional, o abuso de autoridade e o analfabetismo que afetam este grupo.

A dinâmica de itinerância e o anticiganismo dificultaram o acesso das crianças e jovens ciganos às escolas, que, muitas vezes, ainda não são preparadas para acolher esses grupos e suas especificidades. Essa situação tem sido alvo de intensos debates, especialmente em relação ao direito à educação desse grupo.

O Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos estabelece, no artigo 4º, IV, o compromisso de “ampliar a presença de crianças, jovens e adultos ciganos nas instituições de ensino, em todos os níveis de escolaridade” (Brasil, 2024).

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012 (Brasil, 2012d), proporciona uma possibilidade jurídica para compatibilizar a territorialidade própria dos povos ciganos com o sistema escolar. O artigo 3º da Resolução estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de estudantes em situação de itinerância sem imposição de embaraços, preconceitos ou discriminação (Brasil, 2012d). O artigo 1º define crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância e garante seu direito à matrícula em escolas públicas, gratuitas e de qualidade, respeitando a liberdade de consciência e crença (Brasil, 2012d).

A questão burocrática da falta de documentação dos estudantes itinerantes é abordada no art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, que orienta sobre a matrícula e a avaliação desses estudantes (Brasil, 2012d).

Em 2014 o Ministério da Educação e Cultura criou um Grupo de Trabalho para elaborar subsídios para a efetivação da Resolução CNE/CEB nº 3, resultando no Documento Orientador sobre Educação para Populações Ciganas, lançado no Dia do Povo Cigano, 24 de maio de 2015. Apesar de ser pouco conhecido, o documento é uma ferramenta importante para a inclusão e garantia de acesso à educação para os povos ciganos.

Sobre o andamento do processo, destaca-se que a principal alteração desde sua apresentação foi a substituição da expressão “população cigana” por “povos ciganos”. De acordo com o relator, essa mudança é “mais condizente com a realidade sociocultural desses grupos étnicos e com normas internacionais pertinentes à matéria”, pois “um povo é um grupo de pessoas com identidade histórica e cultural própria, enquanto população é apenas um conjunto de pessoas”. Além disso, a proposta deixou de se chamar “Estatuto do Cigano”, como sugerido por Paim, e passou a ser denominada “Estatuto dos Povos Ciganos” (Brasil, 2023b).

O TERRITÓRIO COMO CATEGORIA DA EDUCAÇÃO: CONQUISTAS E DISPUTAS

A questão do território atravessa as três modalidades apresentadas – Educação do Campo, Escolar Indígena e Quilombola – bem como a proposta de educação escolar para povos ciganos, sendo uma das categorias mais importantes de análise da geografia. Cada uma dessas modalidades faz referência expressa ao conceito de território em suas normativas, que também são abordadas nas diretrizes sobre a pedagogia da alternância e nos pareceres sobre educação itinerante.

Para uma melhor compreensão é útil considerar a evolução histórica do conceito de território ao longo do tempo. No contexto da Educação do Campo, por exemplo, o território sempre foi visto como um espaço vital para a realização das práticas educativas adaptadas às especificidades rurais (Andrade, 1995). Na Educação Escolar Indígena o território é fundamental para a preservação das culturas e línguas indígenas (Haesbaert, 2004). Na Educação Quilombola o conceito de território é central para a valorização e manutenção das práticas culturais afro-brasileiras (Souza, 2009). Com a inclusão da proposta de educação para povos ciganos, essa questão ganha uma nova dimensão, considerando as particularidades históricas e culturais desse grupo.

Rogério Haesbaert (2004, p. 79) oferece um conceito fundamental de território: “[...] o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural”. Haesbaert (2007a, p. 20-21) enfatiza que o território está relacionado ao poder, não apenas ao tradicional poder político, mas também ao poder “[...] no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação”. Souza (2009; 2015) introduz a ideia de Territórios Dissidentes ou Insurgentes, que são espaços de resistência e experimentação contra a heteronomia, desafiando as normas estabelecidas e oferecendo novas perspectivas para a construção de territórios educacionais.

Na prática, a aplicação do conceito de território nas modalidades de educação pode ser ilustrada por exemplos concretos: escolas em áreas rurais que seguem a pedagogia da alternância frequentemente enfrentam desafios para adaptar o currículo às realidades locais (Andrade, 1995), enquanto instituições de ensino indígenas podem criar práticas que respeitam e preservam as tradições culturais de seus alunos (Haesbaert, 2004). As escolas quilombolas frequentemente lidam com as consequências do racismo estrutural e as dificuldades de garantir a continuidade de suas práticas culturais em um contexto mais amplo (Souza, 2009).

Além disso, é relevante comparar essas abordagens com outras teorias sobre território, como as propostas por geógrafos e sociólogos internacionais que exploram diferentes dimensões do conceito. Isso pode enriquecer a discussão e oferecer uma visão mais ampla sobre como o território é interpretado e utilizado em contextos educacionais variados (Haesbaert, 2007b).

As políticas públicas e regulamentações têm um impacto significativo na instituição e prática dos conceitos de território nas modalidades de educação. As normas que regem a Educação do Campo, Escolar Indígena e Quilombola, bem como a proposta de

educação para povos ciganos, moldam a forma como essas categorias são abordadas e operacionalizadas, influenciando diretamente os desafios e conquistas enfrentados por essas comunidades (Souza, 2015).

Por fim, a discussão sobre o impacto social e cultural das disputas e conquistas relacionadas ao território oferece uma visão mais profunda das implicações para as comunidades envolvidas. A centralidade da “terra e do trabalho como princípio educativo” reflete a importância de reconhecer e valorizar as práticas culturais e sociais vinculadas ao território, promovendo uma educação que respeite e integre essas dimensões (Andrade, 1995; Souza, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta reflexão exploratória sobre as modalidades e experiências educacionais territorializadas, destacam-se como centrais os processos educativos que estão profundamente enraizados nas comunidades do campo, indígenas, quilombolas e povos tradicionais. Estes processos são caracterizados por arranjos pedagógicos ampliados, que reconhecem e valorizam as especificidades desses grupos sociais, refletindo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa das suas identidades e necessidades.

A efetividade dessas modalidades educacionais é crucial para assegurar que os direitos inalienáveis dessas comunidades sejam respeitados e promovidos. Historicamente esses grupos enfrentam a violação de seus direitos, e a educação escolar, infelizmente, não está isenta desse problema. A legislação e a mobilização social são ferramentas indispensáveis para garantir que as especificidades e os direitos desses grupos sejam reconhecidos e integrados na prática pedagógica.

As experiências escolares que utilizam processos educativos por alternância e itinerância pedagógica não só contribuem para a consolidação de uma educação mais plural, mas também ampliam as possibilidades de pensar e praticar a educação escolar de maneira mais inclusiva. Embora essas abordagens estejam previstas na legislação, sua difusão e execução ainda enfrentam desafios significativos, especialmente entre gestores e formadores de professores, que, muitas vezes, têm dificuldade em lidar com a diversidade no ambiente escolar. Assim, é fundamental que se amplie a divulgação destas normativas, seja junto as formações docentes ou nas produções científicas e literárias, como meios que reafirmem o reconhecimento e dão visibilidade a essa legislação, que credencia que o direito às práticas e vivências territoriais estejam em diálogo com as educacionais.

Esta diversidade, alicerçada nos pilares de trabalho, educação, território e cultura, é fundamental para a formação e a identidade dos camponeses, indígenas, quilombolas e ciganos.

O aprofundamento no conhecimento e na apropriação das normativas que regulamentam essas práticas é essencial. Estas normativas servem como ferramentas pedagógicas que podem transformar a organização e a atuação em contextos historicamente adversos para os grupos subalternizados. Reconhecer a educação como um direito não apenas final, mas como um meio para o acesso a uma gama mais ampla de direitos, reforça a sua importância como estratégia de emancipação e inclusão social.

Além disso, é necessário que haja uma discussão contínua sobre as políticas públicas e sua efetivação, para garantir que as práticas educacionais se adaptem às realidades locais e às necessidades das comunidades envolvidas. A promoção de uma educação que respeite e integre as especificidades culturais e territoriais dessas comunidades não é apenas uma questão de justiça social, mas também um passo crucial para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Em suma, o avanço dessas modalidades educacionais territorializadas não apenas promove uma maior equidade no acesso à educação, mas também fortalece a construção de identidades culturais e a participação ativa das comunidades na definição de suas próprias trajetórias educacionais e sociais

REFERÊNCIAS

- ANDRADE JÚNIOR, Lourival. Os ciganos e os processos de exclusão. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 95-112, 2013.
- ANDRADE, José de Souza. *Educação no campo: dimensões e experiências*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- ANDRADE, Manuel Correia. *A questão do território no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 1999a. Seção 1, p. 46.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 14, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 1999b.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 9 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC: CNE, 2002.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004a. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004b. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Ratifica a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata dos Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 abr. 2004c.
- BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 fev. 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documentos de apoio à Educação Escolar Indígena (1991–2009)*. Brasília, DF: MEC: SEF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Portaria CNE/CEB nº 4, de 16 de junho de 2010. Institui Comissão Especial para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC: CNE, 2010b.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010c. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 maio 2012a. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012b. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 28 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília, DF: Secadi, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, DF: CNE, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. *Ciganos: documento orientador para os sistemas de ensino*. Brasília, DF: MEC: Secadi, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Guia de políticas públicas para povos ciganos*, 2 ed. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, DF: MEC: CNE, 2023a.

BRASIL. Defensoria Pública-Geral da União. Nota Técnica nº 23 – DPGU/SGAI/DPGU/GTCT, de 1º de agosto de 2023. Brasília, DF: DPGU, 2023b.

BRASIL. Decreto nº 12.128, de 1º de agosto de 2024. Institui o Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 ago. 2024. Seção 1, p. 4.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. *Documento final da CONAE 2009*. Brasília, DF: MEC, 2009.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. *Documento final da CONAE 2010*. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. *Documento final da CONAE 2011*. Brasília, DF: MEC, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, p. 19-44, mar. 2007a.

HAESBAERT, Rogério. *Território e territorialidades: perspectivas para a geografia*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007b.

MOURAD, L. A. F. A. P.; DILL, D. R. Educação do povo cigano: considerações básicas. In: CUNHA, Fernando Ícaro Jorge et al. (org.). *Práticas pedagógicas: formação de professores, metodologias de ensino e nuances da aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf, 2023. p. 154-166. V. 1.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves *et al.* *Modalidades de ensino territorializadas: textos legais e outros apontamentos*. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; VONONÇAY, Solange Todero; SOUZA, Hellen Cristina de; ALVES, Clebes Iolanda Leodice (org.). *Modalidades de ensino territorializadas: textos legais e outros apontamentos*. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Nova York: ONU, 2007.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais*. Genebra: OIT, 1989.

SOUZA, Marcelo Lopes. *Territórios dissidentes: subjetividades e resistências*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes. *Territórios insurgentes e educação*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. *História dos ciganos no Brasil*. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

Autor correspondente

Solange Todero Von Onçay

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Campus Erechim

RS-135, 200 – Zona Rural, Erechim/RS, Brasil.99700-000

solange.oncay@uffs.edu.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

