

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO UM DIREITO TERRITORIAL

Raquel Soares de Farias¹

Maria José da Silva²

RESUMO

A Educação Escolar Indígena no Brasil tem avançado nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como às terras que tradicionalmente ocupam. Considerando esse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar, com base nos documentos oficiais da educação, em que medida o território e a territorialidade são considerados requisitos relevantes na implantação e na garantia do direito à Educação Escolar Indígena no estado da Paraíba. Para isso, realizamos uma pesquisa documental e nos debruçamos sobre os principais documentos legais e normativos, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Os documentos selecionados para estabelecermos estas correlações foram: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, o Decreto nº 6.861/2009, a Resolução nº 207/2003 que fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas na Paraíba e o Plano Estadual de Educação. A partir da análise dos documentos, levantamos algumas reflexões sobre a importância de conceber a educação como um direito territorial, que, conforme Giordani e Giroto (2021) é um direito que reconhece a autonomia de homens e mulheres, a partir de seus espaços de pertencimento, para decidirem sobre suas próprias existências e construir outras formas de pensar, agir e viver, que transcendam as lógicas restritivas do modelo neoliberal.

Palavras-chave: Território; Educação Escolar Indígena, Legislação.

RESUMEN

La Educación Escolar Indígena en Brasil ha avanzado en las últimas décadas, especialmente después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, que reconoció los derechos de los pueblos indígenas a su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, así como a las tierras que ocupan tradicionalmente. Considerando este escenario, este trabajo tiene como objetivo analizar, con base en los documentos oficiales de la educación, en qué medida el territorio y la territorialidad son considerados requisitos relevantes en la implementación y en la garantía del derecho a la Educación Escolar Indígena en el estado de Paraíba. Para ello realizamos una investigación documental y nos centramos en los principales documentos legales y normativos, tanto en el ámbito nacional como estatal. Los documentos seleccionados para establecer estas correlaciones fueron: la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/1996), la Resolución CNE/CEB nº 3/1999, el Decreto nº 6.861/2009, la Resolución nº 207/2003 que establece normas para la organización, estructura y funcionamiento de las escuelas indígenas en Paraíba y el Plan Estatal de Educación. A partir del análisis de los documentos planteamos algunas reflexiones sobre la importancia de concebir la educación como un derecho territorial, que según Giordani y Giroto (2021) es un derecho que reconoce la autonomía de hombres y mujeres, a partir de sus espacios de pertenencia, para decidir sobre sus propias existencias y construir otras formas de pensar, actuar y vivir, que trasciendan las lógicas restrictivas del modelo neoliberal.

Palabras clave: Territorio; Educación Escolar Indígena; Legislación.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da UFPB. E-mail: raquelsfarias@hotmail.com

² Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da UFG. E-mail: mariasilva.geo@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena no Brasil tem avançado nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como às terras que tradicionalmente ocupam. Nesse contexto, o território assume papel central, não apenas como espaço geográfico delimitado, mas como elemento identitário e cultural essencial na construção de uma educação diferenciada, específica e intercultural.

Considerando esse cenário, este trabalho objetiva analisar, com base nos documentos oficiais da educação, em que medida o território e a territorialidade são considerados requisitos relevantes na implantação e na garantia do direito à Educação Escolar Indígena no estado da Paraíba. Nesse sentido, entendemos que as políticas públicas, em especial as educacionais têm a necessidade, conforme Lima, Santos e Azevedo (2021), de combinar a garantia da universalidade dos direitos com as demandas por reconhecimento das diferenças socioculturais e territoriais existentes em diversas escalas.

Para isso foi realizada uma pesquisa documental que deteve especial atenção sobre os principais documentos legais e normativos, tanto em âmbito nacional quanto estadual e a partir disso levantamos algumas reflexões sobre a importância de conceber a educação como um direito territorial que conforme Giordani e Giroto (2021) é um direito que reconhece a autonomia de homens e mulheres, a partir de seus espaços de pertencimento, para decidirem sobre suas próprias existências e construir outras formas de pensar, agir e viver, que transcendam as lógicas restritivas do modelo neoliberal.

METODOLOGIA

Na perspectiva de compreender as correlações entre território/territorialidade e a legislação e de que forma essa relação também reverbera na garantia do direito à Educação Escolar Indígena em sua totalidade, adotamos como recurso metodológico a pesquisa documental que, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.5), é definida como: “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Os documentos selecionados para estabelecermos estas correlações foram: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, o Decreto nº 6.861/2009, a Resolução nº 207/2003, que fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas na Paraíba, e o Plano Estadual de Educação.

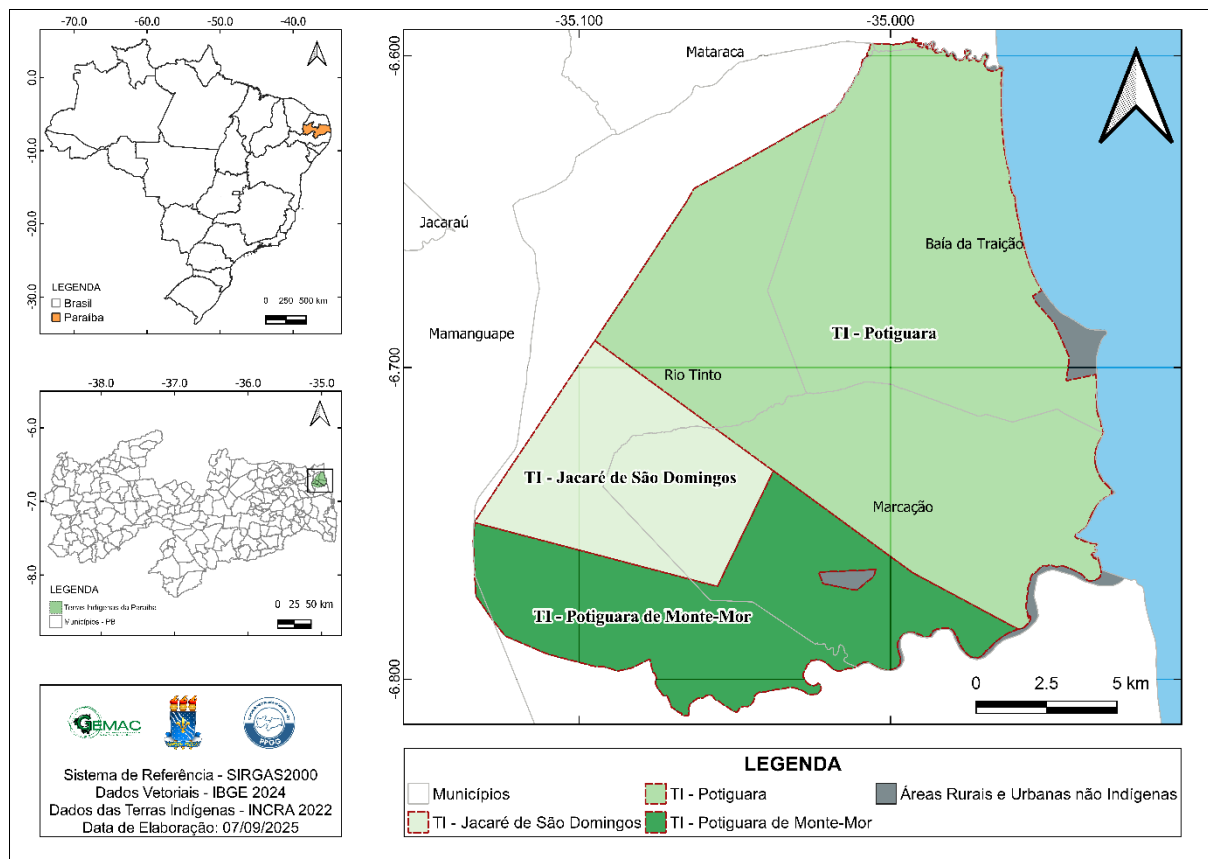
Ressaltamos que a nossa proposta metodológica foi pautada no método qualitativo, que, segundo Minayo (2014), se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Em outras palavras, trata-se de um enfoque que busca compreender o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, elementos que se mostram fundamentais quando o objetivo é analisar a educação enquanto direito associado ao território.

Assim, ao articular uma abordagem qualitativa com a análise documental, nossa investigação busca compreender as dinâmicas territoriais relacionadas a uma modalidade específica de ensino, o que permite situá-la no campo da Geografia da Educação. Conforme apontam Gomes e Serra (2020), essa abordagem se caracteriza por reunir temáticas voltadas para questões que envolvem a localização de práticas, objetos e arranjos pertinentes à educação, considerando os efeitos que tais elementos produzem dentro da rede em que estão inseridos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se abordar a temática dos direitos de grupos étnicos minoritários no Brasil, especialmente no contexto indígena, é fundamental compreender que essas demandas não se apresentam de forma isolada, mas sim interligadas a múltiplas dimensões da vida social, cultural e territorial desses povos. Dentre essas dimensões, destacam-se, de maneira especial, os direitos à terra e à educação, ambos reconhecidos como essenciais para a garantia da autonomia, da identidade cultural e da dignidade destes grupos.

Quando nos referimos ao direito à terra, tomando como realidade a do povo indígena potiguara, tratamos do acesso ao território tradicionalmente ocupado por essa etnia que, no Estado da Paraíba, está distribuído em três Terras Indígenas (ver Mapa 1): A TI Potiguara de Monte-Mór, demarcada em 2009 e homologada em 2024, encontra-se localizada nos municípios de Marcação e Rio Tinto. Possui extensão de 7.487 hectares e forma uma área contínua com duas outras Terras Indígenas. A TI Potiguara, demarcada em 1983 e homologada em 1991, possui 21.238 hectares e abrange áreas dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto; e a TI Jacaré de São Domingos, demarcada em 1988 e homologada em 1993, possui 5.032 hectares, nos municípios de Marcação e Rio Tinto. Juntas, as três terras abrangem cerca de 33.757 hectares (Palitot, 2018). e uma população de 23.120 habitantes dos quais aproximadamente 19.044 pessoas são indígenas (IBGE, 2022).



Mapa 1- Localização das Terras Indígenas no Estado da Paraíba

O processo de demarcação e homologação das Terras Indígenas foi caracterizado por intensas disputas envolvendo usineiros, grupos industriais e patrimoniais, plantadores de cana e latifundiários, o que evidenciou ainda mais o processo de emergência étnica desse grupo. Como destaca Marques (2009, p. 124), que pesquisou sobre a retomada da Aldeia Três Rios que está situada na TI Potiguara de Monte-Mór, “[...] a terra, nesse sentido, passa a ser objeto de interesse, configurando, assim, relações de poder que agem de forma repressora, desigual e contraditória nos meandros das lutas entre classes sociais”. E atualmente, mesmo com a consolidação judicial da conquista, faz-se necessária uma vigilância permanente para que esse direito não seja usurpado e para que outros, igualmente fundamentais à sua manutenção e essenciais para a preservação étnica-cultural e fortalecimento identitário sejam devidamente implementados.

O território, assim, além de representar uma dimensão material e política, produto das relações de poder que se projetam sobre o espaço, constituindo-se sempre em um processo relacional (Raffestin, 1993), envolve também um conjunto de relações sociais, culturais e históricas que se articulam, tanto no interior do próprio grupo, quanto em sua interação com outros sujeitos e espaços. Haesbaert (2004) consegue, a partir desta perspectiva, trazer uma

definição mais integradora do conceito, articulando as concepções materialistas de dominância funcional às concepções idealistas de dominância simbólico-identitária. Segundo ele, “[...] 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, 2004, p. 79).

Essa concepção integradora evidencia que o território se caracteriza por múltiplas dimensões de poder e por uma marcada multidimensionalidade, indicando que não se trata apenas de uma realidade física ou jurídica, mas também histórica, cultural, política e espiritual. A partir desse entendimento mais amplo, torna-se possível compreender a emergência da territorialidade, que, segundo Sack (1986, 2011), corresponde às ações humanas, isto é, à tentativa de um indivíduo ou grupo de controlar, influenciar ou afetar objetos, pessoas e relações em uma área delimitada. Para Haesbaert (2004), essa territorialidade não se limita à posse material do espaço, mas envolve igualmente aspectos simbólicos e identitários que conferem sentido à vivência coletiva.

Em nossa compreensão, essas perspectivas sobre o território e a territorialidade contribuem para entender, no plano concreto, a constituição e a relevância dos espaços ocupados pelos Potiguara, pois esses espaços evidenciam o profundo vínculo de pertencimento da etnia com o território, o qual se configura como condição essencial para a continuidade de sua existência e para a preservação da própria cultura.

A retomada desse território foi o que possibilitou a abertura para a conquista de outros direitos, com destaque para a Educação Escolar Indígena, o que tornou possível novas articulações em torno do direito à educação, agora pensada de forma específica, diferenciada e comprometida com os saberes, línguas e modos de vida do povo Potiguara. Nesse sentido, a legislação que assegura a Educação Escolar Indígena como um direito encontrou, nesta realidade, um elemento fundamental para a implantação dessa política: o reconhecimento legal de seu território.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Legislação e território: a educação escolar indígena como um direito

Por muito tempo, a educação escolar indígena esteve vinculada ao processo de catequização, tendo como principal objetivo a conversão dos povos indígenas ao catolicismo. Esse modelo foi introduzido pelos jesuítas no Brasil, a partir do século XVI, e manteve-se até o século XVIII (Nascimento; Urquiza, 2010). Durante esse período, os indígenas foram privados do direito a uma educação que dialogasse com suas próprias formas de

aprendizagem, experiências e culturas, as quais se fundamentam em uma cosmovisão ampla e integrada do conhecimento, distinta da perspectiva eurocêntrica que orientava a educação colonial.

Apenas a partir do século XX, em especial na década de 1970, que começaram a surgir leis que possibilitaram o asseguramento dos direitos indígenas a uma educação multicultural, mas ainda de maneira muito modesta, pois, o país vivia um imaginário de uma sociedade homogênea, suprimindo a diversidade étnica existente, o que não contribuía no avanço de debates sobre a importância da educação diferenciada, mas foi nessa década que o movimento indígena brasileiro se fortaleceu para que na década de 1980, pudesse apresentar uma proposta efetiva de participação nos rumos da política indigenista brasileira, com destaque para a criação do artigo 231 da Constituição Federal de 1988 – uma das grandes conquistas do Movimento Indígena na referida década (Munduruku, 2012).

Dessa maneira, a partir da Constituição Federal de 1988, que políticas específicas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena começaram a ser elaboradas nas décadas seguintes, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) que nos artigos 78 e 79 consolida esse compromisso, ao prever apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino na oferta de uma educação intercultural às comunidades indígenas. Essa política incluiu a definição de metas, programas integrados de ensino e pesquisa desenvolvidos com as próprias comunidades, visando, entre outros objetivos, ao fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna, inseridos nos Planos Nacionais de Educação (Brasil, 1996).

Três anos depois, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, que estabelece Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Sua elaboração foi precedida por um amplo debate sobre questões históricas, culturais e territoriais, reconhecendo a importância do território tradicional na preservação da base sociocultural e política dos povos indígenas. A resolução reafirma a diversidade étnica e linguística reconhecida pela Constituição de 1988, rompendo com a antiga política integracionista e homogeneizadora.

A Resolução CNE/CEB nº3/1999 ainda traz no segundo artigo os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, destacando que sua localização seja em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios (Brasil,1999). Esta orientação também aparece em uma das resoluções mais importantes em nível estadual, a Resolução nº 207/2003, que fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas na Paraíba e



apresenta no art. 3º como o primeiro desses requisitos, estarem localizadas no território ocupado pela comunidade. “I – sua localização em terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, ainda que tais terras se estendam por territórios de diversos municípios contíguos” (Paraíba, 2003).

As Terras Indígenas Potiguaras se estendem por três municípios e, até 2002, não contavam com nenhuma escola estadual reconhecida como indígena. Um dos possíveis motivos seria a ausência de uma legislação estadual específica que assegurasse esse direito, nesse contexto, a Resolução nº 207/2003, do Estado da Paraíba, surge para reforçar essa necessidade e oferecer respaldo às comunidades indígenas na reivindicação de seus direitos educacionais.

Observa-se que o critério de a comunidade estar assentada em um território — especialmente se este for homologado — é fundamental para a implantação de uma Escola Indígena. Esse aspecto vai além da simples demanda por estrutura física, pois a escola representa também uma oportunidade de fortalecimento da cultura, da territorialidade e da identidade étnica da comunidade. Isso se alinha aos princípios que regem a Educação Escolar Indígena, conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, que estabelece: I – a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais; II – o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e de outras sociedades, indígenas e não indígenas (Brasil, 1999).

Reforçando esse compromisso, o Decreto nº 6.861/2009 além de reafirmar a importância da participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades, em seu art. 5º apresenta que a União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações:

- I - Construção de escolas;
- II - Formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- III - Produção de material didático;
- IV - Ensino médio integrado à formação profissional;
- V - Alimentação escolar indígena (Brasil, 2009).

Todo esse arcabouço legislativo trouxe para o centro do debate a urgência de reconhecer a importância de uma educação que contemple a diversidade étnica dos povos indígenas. Durante muito tempo, esses povos foram tratados pela legislação como grupos homogêneos; contudo, à medida que novas leis e decretos complementares foram sendo instituídos, passou-se a considerar as especificidades e necessidades que emergiam no

processo. Essa mudança refletiu diretamente na organização educacional, inclusive em termos legislativos, em diferentes escalas administrativas.

Nesse contexto, a legislação do Estado da Paraíba também acompanhou tais adaptações, implementando medidas voltadas à realidade local. Entre os documentos, destacam-se a Resolução nº 207/2003 referida anteriormente e o Plano Estadual de Educação (2015-2025), que dedica uma seção específica à Educação Escolar Indígena e reforça, no primeiro parágrafo do sétimo artigo, que esta deve ser implementada por meio de um regime de colaboração diferenciado, considerando os territórios étnico-educacionais e estratégias que levem em conta suas especificidades. O documento também determina a promoção de consultas prévias e devolutivas junto às comunidades indígenas, assegurando sua participação ativa nos processos de decisão (Paraíba, 2015).

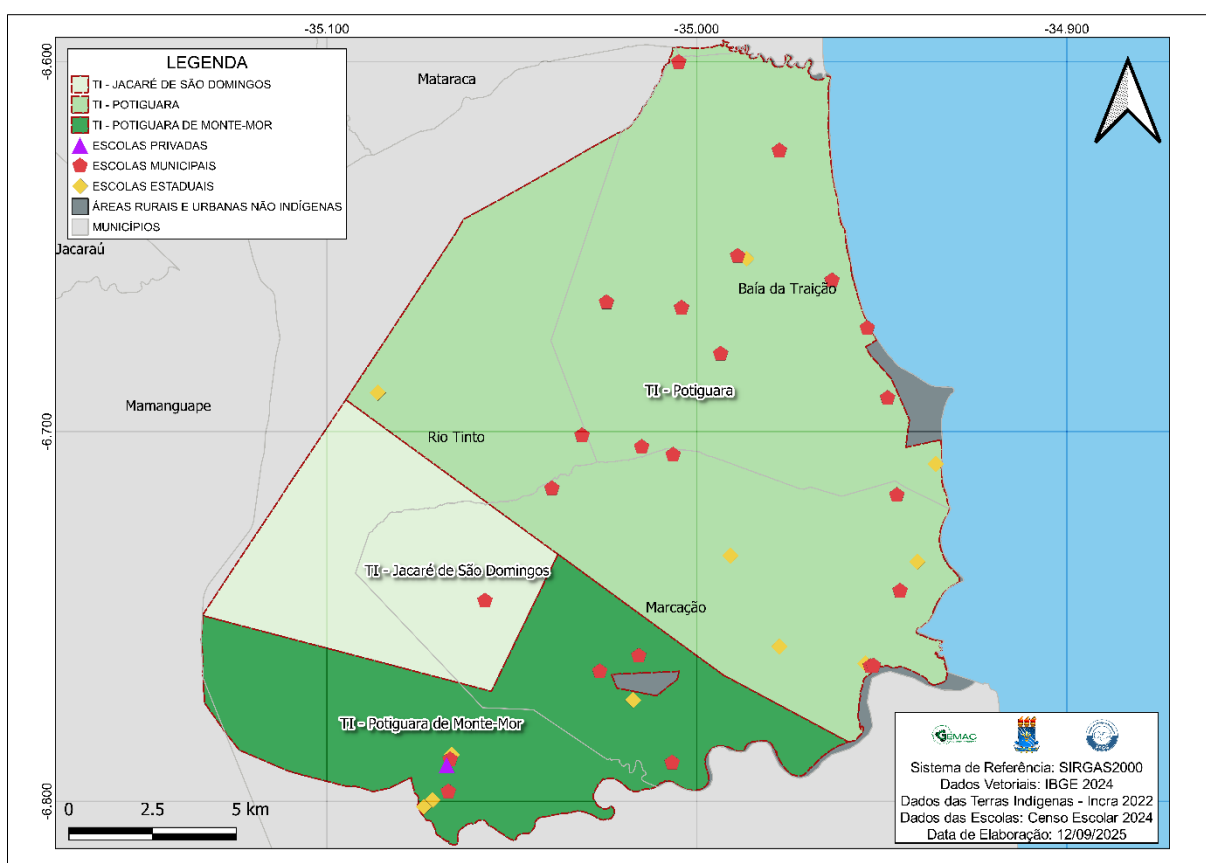
É importante salientar que no relatório que fundamenta o Plano Estadual de Educação foi feita uma contextualização histórica e territorial sobre a realidade dos povos indígenas na Paraíba, o que contribui para compreender a implementação da Educação Escolar Indígena no estado. O texto também discute as metas a serem alcançadas dentro do prazo estipulado, que se encerra no ano corrente. Verifica-se que, até a aprovação do plano, no que diz respeito à construção de escolas, o território já contava com um número significativo de unidades. De acordo com o documento em 2003, o estado tinha sob sua responsabilidade apenas duas escolas indígenas e, ao longo dos anos, esse número foi ampliado gradativamente em resposta às demandas das comunidades, chegando a dez escolas estaduais em 2014 (Paraíba, 2015).

Atualmente, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP - existem 34 escolas distribuídas no Território Indígena Potiguara, 23 municipais e 11 estaduais, estas últimas regularizadas e atendidas dentro dos critérios estabelecidos pela Educação Escolar Indígena. Carvalho e Souza (2025), em pesquisa sobre espacialização das escolas com localização diferenciada, apresentam que entre os anos de 2007 e 2023 houve um crescimento de 17, 1% no número de matrículas e de 36% no aumento de escolas no Território Potiguara. Movimento diferente do que vem acontecendo em escala nacional que é o fechamento de escolas que estão localizadas em áreas rurais, que também é o caso da maioria das escolas indígenas.

Em 2007, a Paraíba contava com 3.878 escolas em áreas rurais, número que foi reduzido para 1.678 em 2024, representando uma queda de aproximadamente 56,76% (Inep, 2025). Uma das hipóteses para essa redução é o processo de êxodo rural. Contudo, o percentual de fechamento de escolas é significativo, sobretudo porque, apesar da diminuição populacional nas áreas rurais, estas continuam existindo e o acesso à educação em suas

comunidades constitui um direito fundamental. Nesse contexto, cabe indagar: quais fatores possibilitaram que o território Potiguara, classificado pelo INEP como de localização diferenciada, mas também caracterizado como zona rural, conseguisse ampliar tanto o número de escolas quanto o de matrículas nesse mesmo período?

No mapa 2 é possível visualizar a distribuição dessas escolas nas três terras indígenas. Como já explicitado, algumas estão sob jurisdição municipal e outras sob jurisdição estadual. Destaca-se que, mesmo não apresentando em sua nomenclatura o termo “ensino indígena” e sem que haja, até o momento, documentos municipais de regulamentação a que tivéssemos acesso, as escolas municipais oferecem, além da língua portuguesa, o ensino da língua tupi, em consonância com as diretrizes curriculares da educação escolar indígena, que é a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.



Mapa 2- Distribuição das escolas indígenas no território Potiguara

Acreditamos, que independentemente, da responsabilidade administrativa, todas as escolas desempenham papel fundamental na democratização do ensino para os povos indígenas ali situados e que o fato, de nesse caso específico, as escolas estarem situadas em áreas territorialmente homologadas contribuem para a oferta do ensino e a permanência da

escola aberta, mesmo que em alguns casos haja um número muito baixo de matrículas, argumento este, utilizado para o fechamento de inúmeras escolas rurais.

Percebe-se que o território, além de ser considerado como requisito no processo de implantação das escolas tomando como exemplo as estaduais, permanece como referência na continuidade do desenvolvimento da Educação Escolar Indígena em todas elas. Isso ocorre porque ele é levado em conta, na elaboração de estratégias que visem contemplar as relações socioculturais, linguísticas e políticas que acontecem na comunidade, ou seja, no território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que a consolidação da Educação Escolar Indígena como um direito está intrinsecamente ligada ao reconhecimento do território como elemento estruturante desse processo. A legislação nacional e estadual avança ao garantir que as escolas indígenas sejam implantadas em terras tradicionalmente ocupadas, respeitando as especificidades culturais, linguísticas e históricas de cada povo. A experiência das comunidades Potiguaras exemplifica como o respaldo normativo é essencial para a efetivação de políticas educacionais inclusivas e comprometidas com a valorização das identidades étnicas.

Queremos destacar, contudo, que, independentemente das questões legais, a educação indígena que ocorre nas comunidades antecede a educação escolar e não depende necessariamente do respaldo jurídico para existir. É a vivência cotidiana que sustenta sua continuidade, enquanto a legislação apenas reconhece e legitima essa importância, evidenciando a necessidade de valorização e preservação desses saberes diante das inúmeras tentativas históricas de apagamento dos povos indígenas e de suas culturas.

É necessário também evidenciar que apesar das conquistas neste campo, há muitos desafios a serem enfrentados que foram postos como prioridade no Plano Estadual de Educação da Paraíba, mas ainda não implementados, à exemplo da criação da categoria professor indígena e a consolidação de uma formação específica para atuação na educação escolar indígena. Outro desafio ainda a ser levado em consideração é a questão de que nem todas as etnias no estado da Paraíba, a exemplo dos Tabajaras e Cariris, tem acesso à educação escolar indígena e uma das razões é ausência da demarcação territorial.

Diante de todas essas questões, reconhecemos que há inúmeras nuances que ultrapassam o campo legislativo e se entrelaçam quando trazemos para o centro do debate a Educação Escolar Indígena. Conforme destacam Giordani e Giroto (2021), a educação não deve ser compreendida apenas como uma construção teórica ou conceitual, mas como um

espaço concreto de disputas entre forças hegemônicas e contra-hegemônicas, que se manifestam nos territórios e refletem as relações de poder que definem os sentidos de escola, de Educação e de sociedade. Assim, defender a educação pública em toda a sua diversidade como um direito territorial é reafirmar o vínculo entre território e vida. Nessa perspectiva, a luta pela Educação Escolar Indígena também se constitui como um direito territorial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2024 [Internet]. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 maio 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CARVALHO, Luiz Eugênio.; SOUZA, José Gilberto. Atlas da educação em territórios rurais da Paraíba: espacialização das escolas com localização diferenciada. 2025, no prelo.

GIORDANI, Ana Claudia.; GIROTTO, Eduardo Donizetti. A educação pública como um direito territorial: notas para o debate. In.: OLIVEIRA, Márcio Piñon de; HAESBAERT, Rogério; RODRIGUES, Juliana Nunes (Orgs.). Ordenamento territorial urbano-regional: território e políticas. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021.

GOMES, Marcus Vinícius; SERRA, Enio. Por que falar sobre Geografia da Educação? Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 7-21, 27 ago.2020. Semestral. Imperial Editora. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v6i12> . Acesso em 27 jan. 2025.

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

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa; SANTOS, Robson; AZEVEDO, Alexandre Ramos. As escolas com localização diferenciada e o direito à educação: um panorama 2007-2019. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais, 2021, v. 3, n. 4, Brasília.

Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4889>. Acesso em 30 set. 2025.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios. Dissertação (Mestrado em Geografia), PPGG/UFPB - João Pessoa, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, Diferenças e Identidade: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá, Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, pp. 113-132, Jan/Jun 2010.

PALITOT, Estevão Martins. Os Potiguara de Monte-Mór e a cidade de Rio Tinto: a mobilização indígena como reescrita da história. Revista de estudos e investigação antropológica, Recife, Volume especial II, p.191-215, 02 mai. 2018. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/article/view/230057> . Acesso em 28 abr. 2025.

PARAÍBA. Resolução n. 207/2003. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria da Educação e Cultura. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, 2003.

PARAÍBA. Lei 10. 488. Plano Estadual de Educação. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-deEduca%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em maio de 2023.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

SACK, Robert. Human territoriality: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SACK, Robert. O significado de territorialidade. In: DIAS, L. C.; FERRARI, M (org). Territorialidades humanas e redes sociais. Florianópolis: Insular, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 20 de mai. 2025.