

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA: DA TUTELA À EMANCIPAÇÃO

Telmo Marcon

Universidade de Passo Fundo
telmomarcon@upf.br

Resumo: O presente texto objetiva analisar as políticas de educação indígena formuladas nas últimas duas décadas na perspectiva da emancipação. Essa discussão justifica-se no contexto de uma tensão histórica entre práticas educativas tuteladas e emancipatórias. Buscando dar conta dessa problemática, o texto faz uma análise documental das Constituições brasileiras e da legislação educacional recente. A conclusão é de que as políticas de educação indígena avançaram significativamente nas últimas três décadas, superando relações de tutela, mas as práticas precisam avançar na perspectiva da emancipação.

Palavras-chave: políticas de educação indígena; tutela; emancipação.

INTRODUÇÃO

O tema proposto para a discussão é complexo. Evidentemente que não é novo, visto que existem muitas pesquisas que abordam essa problemática sob diferentes perspectivas. Para o presente estudo, busca-se, nas Constituições brasileiras e no Estatuto do Índio de 1973, elementos que legitimaram a tutela do indígena ao Estado. Na Constituição de 1988 e na legislação educacional posterior a LDB de 1996 encontram-se elementos para compreender a perspectiva de emancipação inerente às propostas de educação indígena.

O interesse pelo tema nasceu de algumas pesquisas realizadas sobre história e cultura indígena (MARCON, 1994) e de orientações de dissertações de mestrado que tratam de questões relativas às comunidades indígenas, especialmente da educação. O que se tem observado, em linhas gerais, é que a legislação educacional como um todo, e indígena em particular, tem avançado muito em termos de formulação. A afirmação Constitucional do dever do Estado e do direito do cidadão à educação provocou mudanças substanciais. Devendo-se acrescentar que, em relação aos indígenas, a Constituição contém outros avanços importantes, como o fim da tutela ao Estado.

Esse panorama instaurado pela Constituição coloca duas questões fundamentais: de um lado, a afirmação da identidade indígena (costumes, tradições, concepções de mundo, etc.), tendo como consequência a necessidade do próprio índio assumir-se como sujeito da história e, de outro, o papel da educação como instrumento para efetivar esses princípios. O problema está em como efetivar a passagem de práticas tuteladas para uma perspectiva emancipatória que implica na construção de mecanismos efetivos que garantam a autonomia e as condições objetivas para a sobrevivência das comunidades. Aqui, reside um dos grandes desafios da escola na problematização da história, das transformações em curso, das possibilidades de

articular organicamente sustentabilidade com sobrevivência. É possível tratar de emancipação quando muitas comunidades indígenas continuam dependentes do Estado para a sobrevivência econômica? São essas questões que se pretende aprofundar, dentro dos limites do texto.

TUTELA E AUTONOMIA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO

Do ponto de vista legal, os indígenas são, praticamente, desconhecidos, pelo menos até a Constituição de 1988. A Constituição de 1824 (CAMPANHOLE & CAMPANHOLE, 1992) e a de 1891 (idem) não fazem menção aos indígenas, ademais, quando tratam dos brasileiros, utilizam o conceito cidadão. A Constituição de 1934 (idem) traz, no art. 5º, inciso XIX, letra 'l', que cabe à União legislar sobre “a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”; o artigo 129 trata da posse das terras dos índios que “nellas se achem permanentemente localizados, no entanto, vedado alienar-as”. A Constituição de 1937 (idem) faz referência às terras indígenas. As Constituições de 1946 (idem) e de 1967 (idem) tratam de um tema que não aparece nas demais, isto é, a obrigatoriedade do ensino primário a ser ministrado em língua *nacional*. A respeito do ensino em língua, a Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), art. 27, registra: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional”. A Lei 5692 (BRASIL, 1971), artigo 1º, § 2º, amplia a obrigatoriedade para o ensino médio: “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional”. O Estatuto do Índio, artigo 48, refere: “Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País” e o artigo 49 consigna: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”. Há, portanto, um conflito no âmbito da própria legislação. A Constituição de 1967 atribui à Nação o poder de legislar sobre “nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (art. 8º, inciso XVII, letra ‘o’).

O discurso da integração nacional é recorrente, especialmente durante os governos militares, nas décadas de 1960 e 1970. É nesse contexto que foi aprovada a Lei n. 6.001 (BRASIL, 1973), na qual os índios são classificados em três categorias do ponto de vista da integração: “isolados”, “em vias de integração” e “integrados”. O artigo 50 menciona: “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”.

Com a criação da FUNAI pela Lei n. 5.371 (BRASIL, 1967), os índios continuam tutelados ao Estado, agora através desse órgão. O artigo 1º da Lei, letra “d”, inciso VII, diz ser a sua função “exercitar o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio”. No parágrafo único desse mesmo inciso tem-se: “A Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais”. Mesmo que, no Estatuto do Índio e no Decreto de criação da FUNAI, esteja presente um discurso de *liberdade e autonomia* aos índios, eles permanecem na condição de tutelados pelo órgão federal.

Uma mudança radical nessa concepção de tutela ocorre com a Constituição de 1988 quando afirma, no artigo 232: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. Assim, não há mais necessidade da mediação de um órgão para representá-los judicialmente. Outro passo importante, nessa direção, deu-se, em 1991, com a emissão do Decreto n. 26 (BRASIL, 1991) que transfere a responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o Ministério da Educação. O artigo primeiro do referido decreto refere: “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”.

A superação da política de tutela, conforme proposta pela Constituição, representou um passo importante na afirmação da identidade indígena. Essa ruptura é resultante de todo um processo de mobilização das comunidades indígenas, que se iniciou na década de 1970 e foi aprofundado na década de 1980. Loebens (2008) faz uma análise importante desse contexto quando assevera:

A década de 1980 até meados dos anos 90 mostra um movimento indígena ativo e vigoroso em que as organizações próprias criadas até então lhe emprestavam força política e capacidade de mobilização. As lutas principais eram por terra/território, respeito à diversidade étnica e cultural e pelo estabelecimento de relações autônomas com o Estado norteadora das políticas públicas e conseqüentemente o fim da dominação neocolonial, sobretudo na sua forma mais evidente, materializada no Instituto da Tutela.

Distintamente das Constituições anteriores, a Constituição de 1988 dá um tratamento substancial para os indígenas, não apenas nos enunciados mais gerais como a garantia dos direitos, mas também com a destinação de um capítulo (VIII) que trata exclusivamente de questões indígenas. A Constituição é apenas um marco inicial visto que a legislação educacional posterior avançou no sentido de fortalecer a identidade indígena, valorizar as culturas, propor uma educação intercultural, reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural, etc. Assim sendo, o índio deixa de ser visto, pelo menos formalmente, como incapaz e tutelado pelo Estado e passa a ser tratado como sujeito e cidadão.

A Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), artigo 26, reafirma a tese bastante discutida por educadores da necessidade da educação ter uma base nacional comum, mas também uma parte diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, das culturas, da economia e da clientela”. O § 4º do artigo 36 dessa Lei reconhece a participação indígena na formação do povo brasileiro ao assinalar que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente das matrizes indígenas, africana e européia”. Esse reconhecimento traz algumas implicações importantes, entre as quais, a de colocar os indígenas como sujeitos e protagonistas da história juntamente com o negro escravo e os colonizadores e imigrantes europeus.

Ressalve-se que condição de tutela atribui um papel central ao Estado (através de suas instituições específicas, no caso do Serviço de Proteção ao Índio – SPI – e da FUNAI) que é

sujeito do processo e o indígena que é tratado de forma subordinada e incapaz. A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 demarcam, portanto, uma ruptura com a noção de tutela e tratam os indígenas como sujeitos e protagonistas da história. As legislações específicas posteriores avançam nessa mesma direção.

Em setembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovaram o Parecer n. 14 que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 1999a). Em seguida, em novembro de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou a Resolução 03/99 que estabelece as “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas” (BRASIL, 1999b).

Essa legislação é explícita em relação à perspectiva emancipatória e intercultural, em consonância com o artigo 79 da Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), o qual assegura que a União deve apoiar “técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas”. O artigo 1º das “Diretrizes para a educação indígena” informa ser necessário estabelecer, no âmbito da educação básica:

A estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino *intercultural e bilíngüe*, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (grifo meu) (BRASIL, 1999b).

Entre as várias questões discutidas no Parecer n. 14 pode-se destacar a da “Escola Indígena”. Articulada a discussão sobre a escola indígena derivam outras implicações, entre as quais, a formação dos professores indígenas; a organização de um currículo que dê conta das questões específicas; a estrutura e o funcionamento das escolas; a contratação de professores indígenas. Tudo isso significa um avanço importante no sentido de se pensar uma educação indígena. Essas questões são afirmadas no parecer 14/99 que tem como objetivo: “Contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país” (BRASIL, 1999a, p. 2).

O fortalecimento de uma perspectiva emancipatória e cidadã dos indígenas têm implicações fundamentais que a legislação busca contemplar, como pensá-los como sujeitos que têm história, tradições, culturas, memórias, conhecimentos, etc. As Constituições anteriores a de 1988, bem como o Estatuto do índio de 1973, pleiteavam a integração do índio à sociedade através da incorporação à *cultura nacional*. Diferentemente dessa posição, as diretrizes políticas pós-LDB de 1996 reconhecem e valorizam a cultura e as tradições culturais dos índios. Há, portanto, uma visão positiva do papel da educação escolar visando ao fortalecimento das comunidades indígenas e das suas identidades. É isso que as “diretrizes curriculares para o funcionamento das escolas indígenas” estabelecem, no artigo 3º, ao definirem critérios para

a organização da *escola indígena*. Além da participação das comunidades, é preciso levar em consideração:

Suas estruturas sociais; suas práticas sócio-culturais e religiosas; suas formas de produção do conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena (BRASIL, 1999b).

Distintamente do que propunham as Constituições de 1946 e a de 1967, bem como a LDB de 1961, considerando que o ensino primário deveria se efetivar na língua portuguesa, as novas orientações fortalecem a educação bilíngue, dado que implica, entre outras coisas, na formação de professores indígenas capacitados para *alfabetizarem* as crianças em sua língua materna. Essa perspectiva de educação não é simples, demandando, pois, a necessidade de envolvimento de várias instituições e forças sociais. Conforme o artigo 10º das diretrizes, “o planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais”.

Como parte dessa nova compreensão de educação indígena, o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99 destacam várias categorias, como é o caso de “Educação indígena” e de “Escola indígena”. Segundo o Parecer 14/99, a educação indígena designa:

O processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são intronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais (BRASIL, 1999a, p. 2).

Convém refletir que essa compreensão de educação como prática social precedeu, historicamente, a presença da escola. Todas as sociedades construíram mecanismos de socialização efetivados através de práticas educativas. No caso dos indígenas brasileiros, a educação escolar passou a fazer parte da sua história após a colonização europeia. Como o próprio parecer, recém referido, reconhece, esses processos ganharam diferentes dimensões, desde a “imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas” (BRASIL, 1999a, p. 3). É o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural que se faz presente na Constituição de 1988 e é reafirmado pelas legislações educacionais posteriores.

A educação escolar indígena não significa apenas adaptar os currículos e os períodos letivos. Além disso, implica numa concepção de educação que envolve a formação de professores indígenas que dominem as línguas maternas, a produção de material que contenha elementos das tradições, histórias, memórias, experiências, etc. É isso o que refere o parecer 14/99 quando postula que a educação diferenciada não pode se limitar ao uso da língua materna, mas é “necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração curricular, entendida como processo permanente de construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última” (BRASIL, 1999a, p. 18).

É indiscutível que as diretrizes para a educação indígena avançam no sentido de fortalecer uma perspectiva voltada para dentro da história e da cultura indígena. No entanto, ao se pensar numa educação intercultural, conforme proposição do Parecer 14/99 e da Resolução 03/99, é necessário criar condições para um diálogo com o conhecimento produzido pela humanidade. Essa questão não é fácil de ser resolvida, mas está posta no próprio Parecer 14/99 de uma forma adequada.

Os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual vai-se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa (BRASIL, 1999a, p. 18).

O Parecer 14/99 (BRASIL, 1999, p. 4) reafirma essa posição ao considerar que a escola indígena ganhou novo significado e sentido “como meio para garantir o acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e as identidades daqueles grupos”. Para tanto, é imprescindível organizar um currículo capaz de articular conhecimentos e valores socioculturais distintos, “sem a perda dos processos reflexivos e criativos, incluídos os hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e, jamais, somente de obrigatoriedade legal” (BRASIL, 1999a, p. 24).

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Com base nas contribuições de Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido*, pretende-se aprofundar algumas implicações de uma educação emancipatória. Conforme observações anteriores, as políticas de educação indígena pós-Constituição de 1988 apontam para uma perspectiva de emancipação. O que isso traz como implicações?

Freire (1981), entre outros educadores, argumenta que os processos históricos de dominação deixam marcas profundas nas pessoas e nas instituições sociais. Consequentemente, a tendência é um aprofundamento das relações de subordinação e de tutela.

Os oprimidos, que introjetaram a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com outro conteúdo – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca (FREIRE, 1981, p. 35).

O que se observa é que muitas comunidades indígenas, pelo menos no sul do Brasil, vivem o paradoxo apontado por Freire: a busca da libertação por parte de alguns grupos e o desejo de permanecer na condição de tutelado ao Estado, nele, buscando não apenas os direitos fundamentais assegurados em lei (saúde e educação), mas também alimentação, distribuída através de cestas básicas. A liberdade, conforme assegura Freire, é uma conquista e exige esforço da parte dos oprimidos para conquistá-la. Essa decisão é um pressuposto para a efetivação da emancipação e da cidadania. Neste sentido, sublinha Freire, (1981, p. 57) que é fundamental, para qualquer processo emancipatório, a consciência da vocação para ser sujeito: “os oprimidos, nos vários momentos da sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais”.

A perspectiva emancipatória torna-se complexa em decorrência das precárias condições em que vivem muitas comunidades indígenas. A situação se agrava porque, em muitos casos, as condições históricas e naturais de subsistência não existem mais. Daí, decorre a necessidade de passar de um modo de produção da subsistência física (caça, coleta, pesca), para outras formas que assegurem a sobrevivência física e simbólico-cultural. É importante destacar que há situações em que esses processos estão ocorrendo, enquanto outros resistem em mudar. Cumpre mencionar, ademais, que, no âmbito das comunidades indígenas, no sul do Brasil, existem muitas disparidades internas, especialmente entre os Kaingang. Hoje, existem indígenas com cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, enquanto outros permanecem analfabetos; alguns incorporaram a lógica capitalista de produção e outros sobrevivem de atividades esporádicas como diaristas; há os que desenvolvem agricultura mecanizada e outros não têm terra para cultivar e sobrevivem da venda de artesanato; existem os que lutam pela preservação das matas, ao mesmo tempo em que outros se associam a madeireiros. Esses poucos exemplos evidenciam paradoxos de difícil solução.

As reflexões de Freire são importantes porque tratam de questões inerentes a qualquer processo pedagógico crítico e emancipatório. Freire jamais romantizou os processos educativos e nem simplificou sua proposta pedagógica. Pelo contrário, insiste na complexidade das propostas pedagógicas que se proponham a superar as relações de opressão.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (...) A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (1981, p. 35-36).

A passagem da condição de tutela para a libertação exige, portanto, um duplo movimento: assumir a condição de sujeito e ajudar na superação das práticas históricas que legitimaram a opressão. Trata-se de um movimento voltado para dentro das comunidades indígenas e ao mesmo tempo para a sociedade. Evidentemente que isso exige esforço e decisões radicais. Não existe meia libertação: ou ela existe ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o presente texto, persiste uma questão: como avançar efetivamente no sentido das comunidades indígenas se assumirem como sujeito dos processos históricos? Isso implica em assegurar as condições para uma educação emancipatória, conforme apregoam as diretrizes políticas educacionais, garantir as condições de produção da sobrevivência, superando a dependência do Estado, produzindo sínteses criativas entre os saberes tradicionais das comunidades indígenas e os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Os avanços nas políticas de educação indígena são inegáveis, no entanto, há que se avançar também na construção e na ampliação de experiências que possibilitem a passagem da condição de oprimido (tutelado) para emancipado. Não há como ser livre, enquanto persistem práticas de tutela, mesmo que formalmente tenham sido superadas e que todas as condições de sobrevivência sejam assumidas pelos próprios sujeitos. O discurso assistencialista pode encobrir interesses e posturas pedagógicas não emancipatórias. Crer na capacidade das comunidades indígenas se emanciparem efetivamente é condição para a concretização dos princípios presentes nas políticas educacionais indígenas, formulados e aprofundados desde a década de 1980. Contudo, tal procedimento não é possível sem uma participação efetiva das comunidades indígenas, mas num diálogo permanente com as instituições sociais, entre elas, o Estado, não as considerando em condições de tuteladas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.371. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 de dez. 1967.

BRASIL. LEI n. 5.692/71. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei n. 6.001. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1973.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, DF, 1988.

- BRASIL. DECRETO n. 26. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 fev. 1991.
- BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 14. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 1999a.
- BRASIL. CNE. RESOLUÇÃO n. 03/99. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 nov. 1999b.
- CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Constituições do Brasil*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LOEBENS, Guenter Francisco. Movimento e organizações indígenas no Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3308&eid=245>>. Acesso em: 13 ago. 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- MARCON, Telmo (Org.). *História e cultura Kaingang no sul do Brasil*. Passo Fundo: Gráfica UPF, 1994.