



Tecnologia e Sociedade

ISSN: 1809-0044

revistappgte@gmail.com

Universidade Tecnológica Federal do
Paraná
Brasil

Piovezana, Leonel; Jaeger, Luciano; Finatto, Ediana M. M.
Inovação pedagógica para a educação superior em culturas indígenas: desafios e
possibilidades

Tecnologia e Sociedade, vol. 9, núm. 18, 2013
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496650340013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Inovação pedagógica para a educação superior em culturas indígenas: desafios e possibilidades¹

Educational innovation for graduate course in indigenous cultures: challenges and possibilities

Leonel Piovezana²
Luciano Jaeger³
Ediana M. M. Finatto⁴

RESUMO

Na História da Educação do Brasil sempre há a tentativa de promover um ensino instigante e inovador, uma vez que cotidianamente se apresentam novos desafios à prática do Educar. Constantemente percebemos o caráter multicultural que as sociedades contemporâneas apresentam e isso tem instigado para a efetivação das mudanças nas práticas educativas, ou seja, novos desafios educacionais se fazem sentir. Nesse sentido, ocorrem permanentemente inovações, seja nas tendências pedagógicas ou nas ações de natureza política pública do Estado. Inovações que buscam possibilitar a inclusão de segmentos sociais ainda excluídos dos processos educativos, ou dizendo de outro modo, incluídos, mas sob os padrões da cultura dominante, dificultando assim o processo de aprendizagem e permanência destes grupos sociais nas instituições educativas. Este estudo versa sobre o contexto da educação na política de inclusão educativa em culturas indígenas tendo como referência a experiência de um curso de licenciatura intercultural superior em andamento no interior da Terra Indígena Xapecó. A língua, o poder, a verdade e o pertencimento inferem diretamente naquilo que marca a cultura indígena. Assim, promover educação qualitativa e inclusiva em culturas diversificadas implica, sobretudo, em rever e ressignificar não tão somente os métodos e práticas pedagógicas, mas, sobretudo, implicar-se com as novas propostas educativas que dialoguem com a diversidade cultural. Apresentamos como conclusão que a metodologia e oferta do ensino superior no interior de uma terra indígena em alternância com a Universidade garante a formação de 90% dos alunos matriculados, num período de cinco anos.

Palavras-chave: Educar. Empoderamento. Língua. Diversidade cultural.

ABSTRACT

In the History of Education in Brazil there is always an attempt to promote a stimulating and innovative teaching, since new challenges to the practice of Educating are presented everyday. We constantly realize the multicultural character that contemporary societies have and this has instigated the achievement of changes in educational practices, in other words, new educational challenges are being felt. In this sense, innovations occurs permanently, either in pedagogical trends or lawsuits in the State's public policy. Innovations that seek to enable the inclusion of social segments that are excluded from the educational process, we mean, included, however, under the standards of the dominant culture, thereby making the process of learning and permanence of these social groups in educational institutions difficult. This study deals with the context of education policy on inclusive education in indigenous cultures having the experience of an intercultural graduate course which is in progress in the countryside of the Xapecó Indigenous Land (Terra Indígena Chapecó) as a reference. The language, the power, the truth and the feeling of belonging directly infer in what marks the indigenous culture. Thus, to promote quality and inclusive education in culturally diverse and inclusive implies, above all, to review and resignify not only the methods and pedagogical practices, but mainly involve itself with the new educational proposals that communicate with cultural diversity. We present as a conclusion that the methodology and offer of higher education within an indigenous land alternating with the university ensures the formation of 90% of students registered in a five-year period.

Keywords: Educate. Empowerment. Language. Cultural diversity.

¹ Trabalho apresentado no dia 17 de outubro de 2013, no Grupo de Trabalho 13 – Políticas Públicas, Juventude Rural, Educação no Campo.

² Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); professor do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Unochapecó e do Mestrado em Educação da Unochapecó. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br.

³ Professor da dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da Unochapecó. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jaeger@unochapeco.edu.br.

⁴ Mestranda em Educação pela Unochapecó. Graduada em História e Ciências da Religião pela UNOESC e Unochapecó. Professora da rede pública estadual de Santa Catarina. E-mail: ediana@unochapeco.edu.br.

1 O EDUCAR INTERCULTURAL

O debate em torno de uma educação na atualidade circunscreve predominantemente a qualidade de ensino que é realizada no meio escolar. A partir do alcance dos resultados, através de diversas tendências pedagógicas, se postula ressignificar os métodos, os conteúdos e as práticas até então utilizadas, com o propósito de alcançar novos caminhos para despertar o aluno ao conhecimento. Em nome da qualidade do ensino são alterados e inovados diversos programas, iniciativas e eventualmente excluídos procedimentos considerados prejudiciais ao bom andamento da aprendizagem.

Se no contexto da História da Educação brasileira já tivemos metodologias e tendências pedagógicas que concebiam o aluno enquanto um mero reproduzidor do conhecimento e o professor aquele que autoritariamente impunha o saber, atualmente o processo ensino aprendizagem cada vez mais vem concebendo o educar como dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade. E nesse sentido não se permite mais uma forma de aprendizagem autoritária e excludente, pois estamos inseridos em um momento histórico de relativizações de Tempo e Espaço, valores e saberes e compete ao professor profetizar, cuidar para que isso aconteça numa dimensão complementar, inovadora e instigante enquanto um cultivar e não meramente um cultivar a realidade.

Por isso, formar professores numa cultura diversa é apostar nos conhecimentos e educação cultural dos educandos como possibilidade de uma preparação docente para o *acontecer* de processos ensino aprendizagem e culturais nos seus discentes.

Assim, a escola parece ser um local onde se estabelece uma nova concepção de apreensão do conhecimento e do mundo, se diferenciando dos métodos dos saberes místicos e do senso comum. Mas será ela isso mesmo? Se for sim, como então inserir novas e antigas culturas sem discriminação, com conteúdos e práticas qualitativas respeitando-se aquilo que se determina enquanto tempo e espaço conforme os signos das próprias culturas diversas? Em outras palavras, é possível na comunidade escolar promover uma política de educação inclusiva, sem desconstruir aquilo que se apresenta enquanto diverso e que para muitos se

denomina de algo ruim? É possível planejar um ensino hermenêutico à uma comunidade indígena e com consentimento?

A partir da educação em culturas indígenas se percebe que existem muitos desafios a serem superados, visto que historicamente se condicionou a estas culturas um olhar pejorativo acerca de sua condição existencial, bem como de suas possibilidades de aprendizagem. Contudo, recentemente notamos uma importante mudança de perspectiva e de concepção: estas culturas são potencial e realmente muito interessantes e fortes e passam atualmente por um momento, ao menos, alentador enquanto reconhecimento de suas potencialidades.

Contudo, para que de fato aconteça o educar numa dimensão complementar, inovadora, íntegra e cativante é vital que se reconheça que os principais atores e autores desta trama são os próprios indígenas.

Para que tal procedimento ocorra é vital que eles próprios devam ser reconhecidos enquanto força de poder, ou seja, que sejam empoderados. E esse movimento de reconhecimento é recíproco, portanto, é vital que se empoderem enquanto agentes destas mudanças. Em caso contrário, estaremos fazendo nada mais do que aquilo que Paulo Freire denominava de “educação bancária” onde nesta prática se desconhecem as realidades específicas de uma determinada cultura, bem como se legitimam apenas os interesses de um grupo assistencialista de ensino.

Os métodos e tendências pedagógicas são sempre, necessariamente, movimentos que devem ser revistos com frequência. Deste modo é notória a defesa de uma perspectiva de aprendizagem social se e somente se o aluno for acolhido numa dimensão de totalidade, a saber, numa acepção holística onde a sua aprendizagem está inserida na totalidade de todas as demais dimensões do humano.

É importante lembrar que o nosso problema no processo ensino aprendizagem e de educação que propomos em culturas indígenas incide, justamente, em (re) considerar aquilo que se apresenta como verdadeiro. Ou seja, serão acolhidas verdades que não pertencem a uma cultura? É possível promover sentido e qualidade de ensino relativizando as proposições verdadeiras enquanto falsas e vice-versa? O que é verdadeiro numa cultura indígena deverá sempre ser verdadeiro ou há possibilidades de contingências?

Assim, percebemos que a educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino, de responsabilidade do Estado e que deve atender alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) tanto no ensino regular, como na modalidade de Educação de Jovens Adultos. Foi instituída como categoria de Escola Indígena no Estado de Santa Catarina pela Lei 12.449 de 10 de dezembro de 2002. Além desta lei, há uma legislação específica, que garante as populações indígenas, organização e métodos próprios de aprendizagem. A Educação Escolar Indígena é integrada à Coordenação de Projetos Institucionais/ SED/DIEB e às Gerências Regionais que possuem Educação Escolar Indígena.

Os referenciais são os Parâmetros Curriculares Nacionais para as escolas indígenas e a Proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1998) que contempla o ensino intercultural, específico, bilíngue e diferenciado para a educação escolar. Estes referenciais partem do princípio de que a construção de uma proposta pedagógica baseada na maneira como os indígenas vêem o mundo e o uso do idioma materno em seu processo de aprendizagem, são fundamentais para o êxito da escola indígena. Não basta incluir a noção de diversidade cultural (a visão indígena de pensar o mundo) numa ou noutra disciplina, mas é preciso levar em conta a diversidade que se expressa também ou ainda mais, no diálogo interpessoal em sala de aula e na troca de experiências em que são comunicados valores, crenças, aptidões e comportamentos. (GERED/CHAPECÓ, 2012)

De acordo com pesquisas já realizadas se percebeu que o maior problema está na formação de professores indígenas que ainda é deficitária, no sentido de pessoas disponíveis para estudar, fazer curso superior, justificado pelo acesso restrito às universidades e limitação das possibilidades econômicas.

Assim, é necessário se referir à linguagem como principal instrumento para que se exercite o saber reflexivo e através dela é que se pode alcançar aquilo que passaremos a denominar ciência.

E qual é o uso predominante de discurso que utilizamos em sala de aula? Faz sentido os modos de linguagens que estamos utilizando nos espaços escolares diversificados ou será que a lógica, a racionalidade e os caminhos do ensino formal não são eficazes para o alcance de resultados em culturas distintas como a dos povos autóctones?

Estas possibilidades certamente demarcam uma nova época onde o território da educação transita numa relação de teoria e prática singular, ainda a ser descoberta, como podemos a seguir acompanhar uma experiência desta natureza.

2 UM CURSO SUPERIOR EM ANDAMENTO NO INTERIOR DA TERRA INDÍGENA XAPECÓ

Verificamos que no Sul do Brasil os povos indígenas compõem a porção social, econômica e culturalmente marginalizada da população. Neste cenário de diversas dificuldades, a educação indígena constitui-se em grande desafio, pois enseja a inserção qualificada dos indígenas nos processos de desenvolvimento regional. Vejamos a condição do curso de Licenciaturas Intercultural indígena do programa de Desenvolvimento do Ensino Superior para a Formação de Professores.

O curso está em andamento e é inédito no Brasil por estar acontecendo integralmente na aldeia e possibilitando a participação efetiva de alunos e comunidade.

Como resultado parcial, dos 60 alunos que iniciaram o curso em agosto de 2009, estão frequentando a oitava fase e em suas áreas específicas, 56 (cinquenta e seis) estudantes. O curso terminará com a formação dessa turma em julho de 2014. Pelas experiências e relatórios dos cursos superiores da região que tiveram alunos indígenas ingressos nas Universidades, apenas 8% conseguem terminar e realizar a formatura. A evasão acontece principalmente devido as reprovações por frequência e pela dificuldade de locomoção da aldeia até a universidade, fatores estes, não justificados quando da oferta dos cursos superiores no interior de uma Terra Indígena.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena conferirá aos concluintes o título de Licenciado numa das quatro áreas do conhecimento, a saber: Línguas, Artes e Literaturas; Pedagogia; Ciências Humanas e Sociais; Matemática e Ciências da Natureza. Os cursos têm como missão formar professores para atuarem na educação escolar Indígena, produzindo e garantindo a apropriação do conhecimento universal e específico da etnia, contribuindo para o desenvolvimento cidadão.

Enquanto Universidade, este Curso de Licenciatura Intercultural para a formação de professores é de extrema relevância, dado que interage de modo propositivo e participativo na formação desse novo agente de produção e reprodução cultural denominado professor indígena. Se é na universidade que se constitui um espaço privilegiado de interlocução com a diversidade cultural, então, naturalmente, este curso se justifica, pois as comunidades indígenas identificam-se enquanto protagonistas da diversidade cultural da civilização contemporânea.

Por fim, este Curso de Graduação atende a demanda existente das comunidades, das Terras Indígenas Xaçecó, Chimbanguê, Pinhal, Imbu, Palmas e Condá, localizadas nos municípios de Ipuçu e Entre Rios, Chapecó, Seara e Abelardo Luz do Estado de Santa Catarina, com uma população de aproximadamente 12.000 pessoas e das quais 2.400 são estudantes do Ensino Básico.

Piovezana (2007) coloca que analisando a trajetória da educação escolar indígena no Brasil são consideradas cinco fases distintas: a primeira fase, correspondente ao período colonial, a educação indígena estava ligada à Igreja Católica visando à conversão religiosa e ao aniquilamento da cultura indígena, o que se deu até 1900. Na segunda fase tem-se a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI (1910-1967) cuja política de ensino, revelou uma preocupação com a necessidade de adequação da escola indígena às particularidades de cada um dos grupos.

Na terceira fase, ocorreu a substituição do SPI pela FUNAI (Fundação Nacional Indígena) e tem início a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL) que visava a conversão dos indígenas ao protestantismo, tendo inclusive, transcrito para diferentes línguas indígenas textos religiosos extraídos da bíblia.

Na quarta fase essa educação escolar contou com a participação de Organizações não-governamentais: Comissão Pró-Índio (CPI/SP – 1977), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI – 1980), Operação Anchieta (OPAN – 1969) e o Conselho Indígena Missionário (CIMI – 1972), que atuavam paralelamente à política indigenista oficial. Acrescidas a essas, os indígenas criaram suas próprias organizações, ocorrendo o I Encontro de Educação Indígena Escolar, em 1979, do qual resultaram documentos e propostas.

A quinta fase, iniciada na década de 80, corresponde ao momento atual, e neste se destaca o fortalecimento do movimento indígena, que possibilitou a articulação dos professores indígenas em torno da elaboração de filosofias e diretrizes básicas.

A Constituição Federal reconhece às populações indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (art. 231). Além disso, assegura a estas comunidades o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art. 210), o que é reforçado pelo artigo 164, § 2º da Constituição do Estado de Santa Catarina. “O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A partir de 1991, no Decreto Presidencial nº 26, é atribuída ao Ministério da Educação a função de “coordenar as ações referentes à educação indígena” e este, por sua vez, atribui o desenvolvimento destas ações às Secretarias Estaduais e Municipais. A partir da Portaria Interministerial 559 é regulamentada a competência do MEC e instituído o Comitê de Educação Escolar Indígena (Portaria nº 60/92 e nº 490/93), levando em consideração grande parte das reivindicações dos povos indígenas com respeito à educação escolar.

As sociedades indígenas, e particularmente, no Estado de Santa Catarina, as culturas Kaingang, Xokleng e Guarani, traduzem de forma singular a vivência de processos históricos diferenciados, sendo portadoras de tradições culturais específicas que vêm sendo revitalizadas e encontram ressonância e poder nos processos de educação que vem acontecendo no interior de seus territórios.

Assim vamos entendendo que não tem sentido, portanto, representar as culturas indígenas e a própria figura do “índio” de forma homogênea, folclorizada, a-histórica e preconceituosa. É preciso superar a forma padronizada e estereotipada de um “índio” com cocar, vivendo em oca, andando nu, sem formação superior, comendo raízes, vivendo da caça e da pesca... os índios são diversos de nós, mas também diversos entre si (GRUPIONI, 1994, p.14).

Nesta perspectiva, a escola indígena específica e diferenciada é construída a partir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos grupos indígenas como sujeitos do processo e promove o resgate de elementos fundamentais no processo de definição da identidade, como os ritos, danças, festas tradicionais [...]

(Documento dos professores das áreas indígenas de Xapecó e Toldo Chimbanguê). Destaca-se, também, a força da tradição oral para a manutenção da memória e a importância do saber dos mais velhos, que detêm grande parte da história e dos valores do grupo.

Deste modo, elementos pedagógicos como conhecimentos, planejamento, avaliação, calendários, distribuição espaço temporal, regimentos e outros deverão respeitar o processo educacional próprio de cada etnia. Já o processo de definição/encaminhamentos destas diferenciações ocorre através de reuniões pedagógicas nas regiões, contato direto com as escolas, capacitação de professores, reuniões do NEI (Núcleo de Educação Indígena) e discussões com a própria comunidade.

3 RESPEITO À DIFERENÇA NA DIVERSIDADE CULTURAL

A diversidade cultural indígena tem se ampliado à medida que as sociedades indígenas vêm ocupando outros espaços políticos e culturais que lhes permitam consolidar-se enquanto diferentes.

Assim, o valor não está no isolamento, mas na composição política, econômica e cultural que os povos são capazes de fazer e que, via de regra, tem promovido o desenvolvimento humano.

Questões que na elaboração do projeto pedagógico dos cursos superiores para o povo Kaingang foram e estão sendo consideradas e programam cada vez mais sérias reflexões para o campo do currículo. No sentido de que isso tudo acontecerá com maior êxito quando os autores e atores serão os que se encontram nos processos de formação. Estes são empoderados e farão a diferença nos processos socioeducativos e culturais de seu povo ou grupo de pertencimento.

Como a maioria dos estudantes universitários indígenas são remanescentes Kaingang, revitalizar a cultura e aprender a língua é um propósito muito importante e que assegura territorialidade. O bilinguismo acontece de diferentes formas, caracterizando uma heterogeneidade sociolinguística. Esta situação explica as realidades linguísticas como sendo: o monolinguismo, ou seja, quando os indivíduos ou falam somente a língua portuguesa ou falam somente a língua indígena; o

bilinguismo passivo, onde o indivíduo entende, mas não fala uma das línguas; o bilinguismo ativo, onde o indivíduo fala e entende duas ou mais línguas. Estas situações justificam um ensino necessariamente bilíngue para o realizar de uma educação cidadã cultural/específica. (SC, 1998)

Como instrumento de poder e de pertencimento, bilinguismo na educação escolar proporciona aos grupos indígenas uma proteção necessária contra a exploração pelos não índios, reconhecendo e valorizando a organização social, a língua, os valores, os etnoconhecimentos, a história, enfim a dinâmica sociocultural necessária para manutenção da identidade étnica diferenciada incentivando a dignidade, auto-estima e um maior grau de independência associado à graduação superior para o magistério.

O ensino superior no interior da Aldeia indígena, acontecendo do local para o regional e universal é uma realidade que vem somando numa construção intercultural, com muitos acertos e com as proposições de que o acontecer mais específico se dará pelos egressos, atores então de uma educação específica, intercultural, bilíngue e diferenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado inferimos: pode a escola ser um local onde se estabelece uma nova concepção de apreensão do conhecimento e do mundo? A resposta é afirmativa deste que ela não esteja adequada apenas à tradição clássica, por exemplo, que postulava um uso de racionalidade capaz de tornar o conhecimento sistematizado, apenas lógico formal. Embora existam regras formais e tradicionais de ensino, ele de fato será relevante quando também adotar outras formas e expressões da linguagem presentes em culturas distintas como a dos indígenas. Todos estes ideais mantidos arduamente no âmbito escolar têm por remetimento a formação de um homem educado, político, racional e, sobretudo, reflexivo.

Deste modo, o que circunscreve o diálogo sobre a qualidade em Educação é algo aparentemente simples: sabemos o que estamos propondo enquanto conhecimento e aprendizagem? Ao que parece o termo qualidade por si só não nos

esclarece muito, pois além de ter muitos significados conflituosos é conveniente salientar que

[...] em Educação, não podemos esquecer que existem interesses (frequentemente) conflituais e que ambos os lados podem desfraldar a bandeira da qualidade para se auto justificarem. Por exemplo, o que é qualidade para um professor pode não o ser para os pais dos alunos ou ainda para a gestão da escola. Falar em qualidade não resolve o problema (RODRIGUES, 2006, p. 12).

Assim, o desafio é imenso pois numa época onde diversas ciências apresentaram seus objetos de estudo é de suma importância dizer que necessitamos reavaliar os nossos métodos e teorias quando nos ocupamos com os conceitos de inclusão no âmbito específico da educação. É notório que estamos numa época de inovações, de transformações temporais e existenciais que afetam diretamente o campo do raciocínio humano e por isso é urgente que tenhamos cautela, na aprendizagem.

Nessa época de carecimento de sentidos e de distanciamento ao que se apresenta enquanto lógico, é indispensável que se reconheça o novo tempo e espaço no qual estamos inseridos para que o conhecimento nas escolas ultrapasse o tempo de duração de consumo ou o da queixa. Caso contrário, daremos razão ao chefe indígena Tuiavii de Tiavea, das ilhas Samoa, que comentava: O Papalagi⁵ Não Tem Tempo (...) correm como desesperados como se estivessem possuídos por demônios, e por onde quer que passem causam danos, provocam desastres e grande alarde porque perderam o tempo deles (DE MASI, 2001, p.19).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. **Sociedades Indígenas: diversidade cultural contemporânea no Brasil**. Brasília: 1996.

BRASIL. 2001. **Plano Nacional de Educação** Lei n. 10.172/2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

⁵ Papalagi se refere a aquele que não é indígena.

CADERNOS CEDES. **Educação e diferenciação cultural**. Campinas: Papirus, 1993.

COSCODAI, Beatriz Terezinha. **Quando uma diferença é posta como uma deficiência**: reflexões sobre três histórias. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Dissertação de Mestrado.

DE MASI, D. **O Ócio Criativo**. São Paulo: Ed. Sextante, 2001.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. São Paulo: Zahar, 1978.

GERED/CHAPECÓ. **Curso de formação para professores indígenas**. São Carlos (SC): 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1994.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP & A.2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LEI 9.394 de 1996.

Palestra proferida através de slides em 28 de setembro de 2012 na Unochapecó. Chapecó: (SC).

PIOVEZANA, Leonel. **Educação Escolar Indígena. Os Kaingang no oeste catarinense**. Chapecó: Argos, 2007.

RODRIGUES, David. (org.) **"Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva"**, São Paulo: Summus Editorial, 2006. Constituição Federal de 1988.

UNOCHAPECÓ. PPCs – **Projetos Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena**. Diretoria de ensino. 2009.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Edusp, 2001.