

ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS TERENA DA ALDEIA BURITI

Fernando Augusto Azambuja de Almeida¹
Neimar Machado de Sousa²

Introdução

O presente artigo estuda o processo de escolarização entre os terena da aldeia Buriti, localizado no município de Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, em uma perspectiva histórica e também mediante uma análise teórica dos estudos culturais.

Os Estudos Culturais são estudos cuja discussão teórica se ocupa de cada cultura e investiga o que envolve seus espaços. Dentro de contexto de estudos da escolarização entre os Terena da aldeia Buriti, os estudos culturais enfocam os aspectos culturais dos Terena, as relações de poder entre eles. Estas relações de poder resultam da conquista do espaço Terena, e com as tais relações nascem processos de resistência de hibridação cultural que levam à idéia de universalização de identidades.

Dentro deste contexto o estudo abrange o período de 1940 à 1960 e objetiva investigar o sistema educacional aplicado aos terena, atendidos por aquele Posto, no período em questão. O trabalho está inserido no meu projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UCDB, que é investigar a escolarização entre os terena da aldeia Buriti. O estudo teve amparo nos Estudos Culturais e em outras fontes bibliográficas e documentais, microfilmadas, destacando a trajetória escolar dos Terena. Os documentos da Escola Indígena Buriti, no Posto Indígena Buriti, consultados foram Relatórios, Avisos de Posto, Boletins Escolares, Frequência Escolar, Memorandos, Ofícios e Folhas de Pagamento, todos enviados pelo encarregado do Posto ao chefe da 5ª Inspeção Regional, localizada em Campo Grande-MT, conforme normas administrativas cobradas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). As fontes documentais destacam a metodologia de ensino aplicada aos alunos do Posto, bem como os resultados alcançados pelos mesmos.

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação Doutorado e Mestrado em Educação, linha 3 Educação Indígena e Interculturalidade na Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande-MS.

² Doutor em Educação, professor das graduações e História e Filosofia e do Programa de Pós-graduação Mestrado e doutorado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande-MS.

Para entendermos o papel das escolas nos postos naquele período, bem como a metodologia de ensino aplicada, temos que situá-las no contexto da política indigenista do Governo Federal, posta em prática a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910.

A criação desse órgão da administração federal marca a definição de uma política indigenista centrada na integração dos índios na sociedade nacional. Este órgão iniciou sua atuação junto aos Terena, com a demarcação, entre o período de 1910 e 1928, de seis reservas de terra para usufruto dos índios Terena, no antigo Sul de Mato Grosso, objetivando, no primeiro momento, proteger os índios do processo de genocídio que ocorria em suas terras.

Segundo Pulleti; Feeney; Mangolin (2001, p.65) “A demarcação das reservas fez parte de uma política bem programada do Governo federal, atraindo para elas indígenas dos Tekohá tradicionais visando a liberação de territórios para a implantação da agricultura e pecuária em grande escala no Estado de Mato Grosso”.

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), foi criado pelo Decreto nº 8.072 como órgão subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Essa subordinação ao Ministério da Agricultura perdura até 1930 (fim da República Velha), quando passa para à esfera do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Segundo muito bem observa Lima (1992), sob a ótica do MAIC havia “uma grande solidariedade” entre as formas de pensar o meio rural e os índios, como “matéria de intervenção governamental”, voltada para “uma pedagogia para o progresso do campo”, a partir da “invenção do atraso em que se encontraria o mundo rural no Brasil”.

Por isso, segundo o mesmo autor, a idéia de um serviço para os índios já estava presente no decreto de criação do próprio MAIC. O Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928, transfere ao Ministério da Agricultura as terras do patrimônio nacional, “julgadas necessárias ao Serviço de Proteção aos Índios” (art. 8º) e autoriza o recurso à permuta de terras públicas no caso de povoação indígena em terras de particulares (art. 9).

Os objetivos que nortearam a criação desse órgão da administração pública federal foi colocar as populações indígenas sob a égide do Estado, por meio do instituto da tutela, prometendo assegurar-lhes assistência e proteção, tornando efetiva e segura a expansão capitalista nas áreas onde havia conflito entre índios e fazendeiros.

Mas para Duschatzky e Skliar (2000, p 121): “Não é só na eliminação física que se realiza o ato expulsor [...] A própria civilização desloca a violência externa à coação interna, mediante a regulação de leis, costumes e moralidade” [...]. Nesse conceito que os terena foram submetidos a tutela para serem vigiados e subalternizados.

Seguindo ainda a mesma linha de pensamento dos autores, eles dizem que:

A Modernidade construiu, neste sentido, várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que, só em princípio, podem aparecer sutis variações dentro de uma mesma narrativa. Entre elas a demonização do outro: sua transformação em sujeito ausente, quer dizer, a ausência das diferenças ao pensar na cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; suas invenções, para que dependa das traduções oficiais; sua permanente perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras, isto é, a ética perversa da relação inclusão e exclusão, sua oposição a totalidades de normalidade através de sua lógica binária; sua imersão e sujeição aos estereótipos. Sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis, etc.(DUSCHATZKY E SKLIAR, 2000 p 121).

Em decorrência do predomínio da homogeneidade positivista, vai sendo substituída a idéia de catequese, obra das ordens religiosas a serviço do Estado, que reivindicavam “o monopólio da catequese e civilização dos índios”, pela idéia de proteção a ser garantida pelo estado laico.

A própria vinculação do Serviço de Proteção aos Índios ao dos trabalhadores rurais, já permite compreender que a categoria dos assim denominados índios estaria em trânsito para a categoria de trabalhadores rurais, ou seja, o outro sendo observado sob os olhares da elite dominante, sendo colocado num patamar inferior e numa fronteira fixa. Essa na realidade era, a intenção do SPI, com a escolarização e a demarcação dessas porções de terra para usufruto dos Terena, era mais do que garantir terras e subalternização aos índios, era permitir liberar as terras, tradicionalmente ocupadas por esses povos, para a colonização.

A Escolarização dos Terena da aldeia Buriti

Os Terena preocupados com o universo dos *pututuye* (branco) que até então não conheciam, estabeleceram estrategicamente uma escola já no final do século XIX, em 1887, segundo informações do professor de língua Terena Ramão Alves Pinto “o índio Ubiratan que fazia parte da Comissão do Marechal Candido Mariano Rondon, quando o

marechal esteve aqui por esta região, Ubiratan ficou e criou uma escola onde os Terena do Buriti pagava ele com alimento isso foi por volta de 1887 até o SPI chegar aqui”³.

No contexto educacional da aldeia Buriti a identidade cultural desse grupo étnico foi nessa perspectiva, uma construção em movimento, que permanece sempre incompleta, está sempre em processo sendo formada, é um processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter relacionados os quais prevalecem sobre outras formas de significados (HALL, 2002).

É preciso lembrar também que as identidades são transitórias, isto é, construídas por processos e por estratégias de negociação, adaptação, resistência e submissão. A identidade não é um dado biológico, da genética, da cor da pele, do sangue, da raça. De fato identidade é construção dinâmica, portanto que muda a cada instante (HALL, 2002).

Provocam efeitos híbridos nas populações, como a midiatização e o crescimento populacional. Neste sentido acentua o Canclini que:

Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. (CANCLINI, 2000, p.285)

Desta forma os terena e outras minorias transformam seus tradicionais meios de vida para se sentirem inseridos neste mundo que gira e funciona sob o eixo da informação, provocando mudanças na configuração de suas identidades.

Podemos encontrar em Canclini (2000) a definição de hibridação como sendo o fenômeno que abrange “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. (p. XIX)”, lembrando-nos de que este processo se constitui até de forma improvisada, não planejada. Estas afirmações nos remetem, então a compreender que as identidades não podem mais ser consideradas estáveis, imutáveis e, por conseguinte, previsíveis, são sim artefatos abertos, flexíveis, mutantes e plurais.

³ Entrevista feita em 2007 com professor da língua Terena Ramão Alves Pinto, entrevista se encontra no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

Essa preocupação teórica se aproxima com as posições de Homi Bhabha relativa à importância do caráter fronteiriço da vida contemporânea. Isso porque segundo Bhabha, os tropos dos nossos tempos, colocam a questão da cultura na esfera do além e, desta maneira, o que é teoricamente e politicamente essencial neste contexto, é focalizar aqueles momentos ou processos produzidos na articulação das diferenças culturais. Assim esses entre lugares possibilitam a criação de estratégias de subjetivação, tanto coletivas, quanto singulares, que desencadeiam novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, nos processos de idealização de sociedades. Com objetivo de inserir os povos indígenas no projeto de insumição à sociedade nacional, ou seja, não ser mais o outro como a fonte do mal, o SPI em 20 de novembro de 1927, cria o Posto Indígena de Nacionalização Buriti, com uma área total de 2.090 hectares. Atualmente, situa-se no município de Dois Irmãos do Buriti, denominado hoje Terra Indígena Buriti.

A população do Posto Indígena de Nacionalização Buriti é composta da etnia Terena, considerada pelo órgão oficial, segundo consta na documentação, como integradas, vivendo numa mesma área indígena. O total da população era, naquele período, de aproximadamente 396 índios (1943).

A administração do Posto Indígena, no período de 1940 à 1960 incluía os seguintes cargos: um encarregado pelo Posto, um (a) auxiliar de ensino e de sertão, e os diaristas, conforme comprovado nas folhas de pagamento.

A escola Indígena Buriti implantada naquele Posto Indígena em 1943, como uma forma de assegurar a tutela do SPI sobre os índios aldeados, sendo que, no período colonial a educação escolar indígena estava, primeiramente, sob a responsabilidade dos missionários católicos, como bem observa Bettendorf (1990, p. 698).

Além dos colégios e seminários para os filhos dos colonos, os jesuítas criaram, também em meados do século XVI, as primeiras escolas para índios -as escolas de ler, escrever e contar, elas funcionavam em geral, em casas de taipa, onde todos os índios aldeados - crianças e adultos - eram doutrinados na primeira parte da manhã com aulas de catequese, depois eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto os mais hábeis aprendiam a ler e escrever.

Na República, nas primeiras décadas, o quadro não muda no que diz respeito à educação indígena, pois, observa-se uma inércia do estado e grande afluxo de missões religiosas, que assumem a tarefa tradicional civilizatória. O que se percebe é que desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi marcado pelas palavras de ordem: “catequizar, civilizar e integrar”. É dentro desse mesmo paradigma que no período abrangido pelo presente estudo, já sob a orientação do SPI, o estado cria projetos de escolarização como um meio de facilitar a integração dos índios na sociedade brasileira.

Os povos indígenas eram, efetivamente, considerados como povos passageiros ou transitórios, cujo destino era insumir-se ou integrar-se através da superação de sua identificação étnica, caminhando em direção a um índio genérico ou um brasileiro sem identidade específica (BRAND et al, 2008).

Ou seja, o “outro como fonte de todo mal” seria um obstáculo aos projetos do Governo Federal em povoar e colonizar o sul do então Mato Grosso com levas migratórias de várias regiões do país, por isso a escolarização do terena nas normas do currículo nacional era de suma importância para o êxito do projeto “Marcha para o Oeste”.

É o que fica bem manifesto nas orientações da Seção de Orientação e Assistência (SOA), do SPI, quando reconhece que a educação dos índios consistia em dar-lhes uma idéia de Pátria e o seu culto cívico, através das cerimônias em torno da bandeira, hinos e História do Brasil, destacando os fatos culminantes. Buscava-se a alfabetização de menores e adultos, de ambos os sexos, o ensino de trabalhos manuais e domésticos, de práticas agrícolas e de pecuária, limpeza e higiene. O documento da SOA, ainda, destaca que era preciso ensinar boas maneiras para os índios, como estratégia de melhor conviver com estes últimos, reconhecendo que eles eram gentis e imitavam, cuidadosamente, o modo de agir dos “civilizados”.

Para a escolarização tivesse resultados esperados, foi proibido aos alunos tanto crianças como adultos, falar a língua materna dentro da sala de aula, e em casa com os seus familiares. Essa foi a estratégia do SPI para que os Terena da aldeia Buriti fossem perdendo o hábito de falar o seu idioma.

Lima (1995, p. 190), referindo-se à educação escolar nas terras indígenas, afirma que:

Supunha a escola, termo que designava desde um prédio muitas vezes existente sem que tivesse a utilização pretendida até algum tipo de organização, limitada freqüentemente a uma professora, em geral esposa de um encarregado do posto. Ela ministrava o ensino das primeiras letras, em outros casos passando pelo ensino agrícola e até numerosos ofícios.

Conforme os documentos consultados, a escola do Posto Indígena Buriti, estava direcionada à atender meninos e meninas Terena e, também, “civilizados”, conforme o Decreto n° 736, de 6 de abril de 1936, que se referia não só aos filhos dos funcionários do Posto. Incluía, portanto, também, como alunos filhos de outros moradores não-indígenas do entorno.

De 1945 à 1949, os boletins de freqüência escolar informam que foram matriculados, neste período, 40 alunos de ambos os sexos, sendo que apenas 20 alunos freqüentavam as aulas. Essa reduzida freqüência se deve, pelo que se verifica na documentação, ao fato de não ter material escolar suficiente para todos, ou, então, em determinado período os alunos ajudavam o pai na roça, ou deslocamento dos pais para trabalhar nas fazendas do entorno, com a permissão do encarregado do Posto. Finalmente, emerge, também, na documentação, como causa da não-freqüência escolar, o fato das crianças não terem roupas e calçados para vestir.

O grande número de faltas na escola, também, se devia às epidemias de gripe e sarampo, com destaque para a epidemia de varíola, na região, em 1945. Nota-se pelos Boletins Mensais (descrição dos nomes dos alunos, tribo, idade, sexo, aproveitamento e falta) e pelo Aviso de Posto que a freqüência escolar, neste período, oscilava em 15 e 20 alunos, com idade entre 8 e 15 anos. No que se refere ao aproveitamento escolar, os boletins demonstram, ainda, que as crianças tinham um aproveitamento regular ou ruim. Já no ano de 1949, a freqüência aumentou para 20 alunos e alguns apresentaram um aproveitamento bom.

No ano de 1950, a porcentagem de promoção de alunos para o próximo ano, registrada nos documentos foi a seguinte: 72% dos alunos do sexo masculino, 25% dos alunos do sexo feminino, sendo que o total de promovidos para o ingresso no ano seguinte foi de 48% dos alunos. A idade dos alunos descrita neste documento variava de 12 a 15 anos. Eles cursavam as disciplinas de língua portuguesa, aritmética, história, geografia e leitura, segundo os dados encontrados no Boletim Escolar.

Em 1951, os documentos informam que no mês de maio a escola teve 13 alunos matriculados. E nos 17 dias de aula, que teve naquele ano, o aproveitamento dos mesmos foi bom. No ano de 1952, o chefe da 5ª Inspeção Regional, o Sr. Deocleciano de Souza Nenê, cobra do encarregado do Posto Indígena de Nacionalização Buriti, a elevação do número de alunos na escola. Isto pode ser observado no Memorando - M/M – 662, em 15/09/1952, abaixo:

Ao Sr. Encarregado do P.I. Buriti como vosso M/M nº26, de 2 do presente, recebeu essa I.R., o expediente deste Posto inclusive o mapa de frequência escolar, que a este venho referir. Conhecemos as dificuldades, o pouco interesse dos pais dos índios escolares, no entanto há nossa parte a cruz a carregar de nossa missão de esforçarmos a fim de cumprimos ainda e com sacrifício e por isso peço-vos procurar meio para aumentar o número de alunos, pelo menos para 20 para não dar motivo da diretoria de nos chamar a atenção e até suprimir a escola que tiver menos de 20 alunos, assim espera esta chefia que nos próximos mapas venham alcançar o número mais elevado.

Deocleciano de Souza Nenê Chefe da I.R.5

No ano de 1954, o número de alunos registrados no Boletim Mensal foi de 43 indígenas e 3 civilizados, sendo 8 do sexo feminino e 35 do masculino e o aproveitamento considerado regular. Em 1959, o número de alunos era de 32 indígenas, de ambos os sexos e 6 civilizados. Observa-se, neste período, uma constante troca de funcionários que desempenhavam o cargo de auxiliar de ensino no Posto Indígena Buriti.

Referente à década de 1960, o auxiliar de ensino, relata, no Boletim Escolar, enviado à I.R.5., que nos meses de abril e maio do ano de 1963, houve uma baixa na frequência escolar, devido à epidemia de coqueluche e catapora. Já nos meses de setembro, outubro e novembro de 1965, o Relatório Mensal de frequência Escolar acusa que a média da assiduidade dos alunos foi entre 30 e 42 alunos na sala de aula. Em 1966 o número de alunos matriculados nos meses de março a setembro decresceu para 26 alunos. E no mesmo documento apresenta alguns dados sobre tribo, idade, sexo, faltas, sendo o aproveitamento considerado, bom e regular.

No mesmo período, no relatório do mês de junho, aparece a escola Indígena Buriti, do Posto indígena Buriti, sendo sua auxiliar de ensino Maria Barros Mangensat, que lecionava nas séries do 1º ano A e C e 2º ano, as disciplinas de Português, Aritmética,

História, Ciências Naturais, Geografia e Educação Moral e Cívica. No 1º ano A, eram aplicados, ainda, os conteúdos de caligrafia, ditado e cópia. A cartilha adotada para ensinar as crianças era a intitulada “Upa Cavalinho”. Também, era ensinado, ainda, a tabuada de 2 e 3, operações de somar, diminuir e multiplicar. Já no 1º C, o conteúdo ensinado consistia em ditados, cópias, separação de sílabas, singular e plural, caligrafia tabuada de multiplicar, contas de somar e multiplicar, algarismo romano e estudavam, também, pontos de História, Ciências Naturais, Geografia e Educação Moral e Cívica. No 2º ano eram ensinados os conteúdos de ditado, cópia, questionários das lições, masculino e feminino e conjunções dos verbos em todos os tempos.

No Relatório enviado pelo encarregado do Posto, ao chefe da I.R.5. do SPI, percebe-se que na escola Indígena Buriti houve uma mudança nos conteúdos aplicados aos alunos do 1º ano primário. As crianças passam a estudar História do Brasil, com enfoque na descoberta do Brasil e o nome dado a esta nova terra. Em Ciências Naturais aprendiam a divisão do corpo humano e os animais, classificados em vertebrados e invertebrados, e na Geografia os pontos cardeais. O relatório informa que os alunos estão se esforçando no aprendizado e desejam aprender a ler.

Para que o outro (Terena) possa entender no paradigma homogeneizado das elites dominantes quão é importante os Terena da aldeia Buriti compreender quem manda e quem deve obedecer para que se tornem cidadãos subordinados a vontade desta mesma elite.

A Escola Indígena Buriti, no Posto Indígena de Nacionalização Buriti, no período estudado, que se estende da década de 1940 à 1960, aplicou uma educação voltada à política de integração e assimilação.

Conforme normas do SPI, esta tem sido o objetivo da escolarização. Esta tem sido a característica da escolarização indígena desde a colônia. No entanto, considerando os dados constantes nos diversos documentos do SPI, pode-se afirmar, ainda, que a escolarização oferecida aos índios, nesse período, era precária, indicando total omissão e discriminação e negação da cultura e a identidade Terena por parte do Governo.

Conclusão

Com a colonização da América Latina, Duschatzky e Skliar (2000, p. 126) diz que: “Se substituiu a população nativa por migrantes europeus e se homogeneizou uma nação

branca mediante a descaracterização das diferenças. A partir daqui, o sistema educativo povoou-se de oposições binárias, colocando de um lado o desejável, o legítimo e, de outro, o ilegítimo”.

Nesse conceito os povos indígenas sofreram as conseqüências da escolarização tencionada desde a catequização jesuítica a segunda metade do século XX, pois hoje, mesmo sendo o outro da escolarização passou a uma educação indígena diferenciada, onde os povos indígenas buscam sua autonomia para suas respectivas comunidades.

A promessa educativa pretendeu eliminar o negativo, reorientando-o: despojando da palavra filho de imigrantes, o “cabecinha negra”, o “mal” falado, desvalorizando a linguagem não oficial, rejeitando estilos diferentes, enfim desautorizando uma ampla gama de diferenças culturais etc. (DUSCHATZKY E SKLIAR, 2000, p 126)

A escola “indígena”, no início do século XX, era um reflexo dessa promessa e em conseqüência de uma política nacional com relação aos povos indígenas e seguia as diretrizes do SPI, ligado ao Ministério da Agricultura. A linha de ação deste órgão e, conseqüentemente, de suas escolas, deve ser analisada dentro dos princípios homogeneizador do positivismo, que se traduziu na criação de uma política secularizada de atendimento aos indígenas. O Currículo vigente era totalmente voltado para uma educação engessada, desconsiderando a diferença cultural, dos Terena da aldeia Buriti, nesse momento algo impensável. A educação escolar, no Posto Indígena, era subordinada ao Ministério da Agricultura, próxima, portanto, às escolas agrícolas, objetivando transformar o indígena em agricultor.

A escolarização do Terena do Buriti, pensada como um instrumento de integração do terena, preparando a criança do posto, para o convívio com o não-índio, esta instituição não mereceu nenhum investimento significativo no período estudado. A escola foi um lugar que não valorizou nem prezou a cultura do outro, contribuindo para o preconceito e a discriminação.

Embora os objetivos do SPI era claramente definidos, por paradigmas de uma elite política dominante, o tiro saiu pela culatra, o SPI não conseguiu ter êxito no seu projeto, pois, os Terena da aldeia Buriti não foram convertidos em índio genérico ou brasileiros sem identidade específica como fala Brand (2008). Mas sim, os Terena hibridaram sua cultura, não permaneceram em uma fronteira fixa e suas identidades não se estagnaram,

pelo contrário, se ressignificaram através de alianças e negociações, avançando, outras vezes recuando, em outras resistindo dentro desse espaço interétnico entre fronteiras.

Concluindo, portanto, os Terena da aldeia Buriti No que tange a o fracasso do SPI em converter os Terena em trabalhadores rurais subalternizados e inferiorizados, pois, constata-se que eles estão em “entre lugares”, segundo Bhabha (1998). Podemos dizer, como base no autor, que um *entre-lugar* nada mais é do que um espaço-tempo liminar, ou seja, um espaço intersticial (espaço de tempo) onde as culturas convivem e negociam a sua existência. Um espaço liminar, situado no meio das designações e identidade; uma ligação que constrói a diferença, ou melhor, um movimento que evita que a diferença seja vista através de polaridades e binarismos fixos (pois seria esta a designação de diversidade), pois tal espaço reconhece as diferenças e as encara.

Este movimento e passagem que o *entre-lugar* permite, acaba por abrir espaço para um hibridismo cultural que a colhe a diferença sem hierarquia. Esta noção de hibridismo nos auxilia a entender que nenhum sistema cultural se constitui sem a diferença (Hall, 2003). Mas é válido destacar que esta relação não é realizada com base na tolerância, mas sim numa interação, numa negociação, onde é possível o reconhecimento e aceitação da diferença. Tal espaço é na verdade, um momento onde as experiências da nação e seus valores culturais são de fato negociados.

Ao falarmos desta negociação entre as culturas, fica claro como as culturas são híbridas e como nenhuma cultura é super poderosa. Tal negociação entre as diferenças, nos leva a defender a possibilidade de um diálogo entre o Eu e o Outro, ao contrário da concepção de diversidade que os trata de forma mais isolada, sem a existência destes espaços intersticiais. A concepção de diferença se desenvolve na perspectiva do “E”, e não do “OU”, ou seja, permite a existência de uma fronteira, um espaço onde é possível dialogar.

Referência

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glauce Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2000.

Decreto Estadual nº 736 de 06/04/1936 (LIMA, 1995, anexo I - Legislação p. 26)

DUSCHATZKY, Silvia, SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação**. Porto Alegre: Educação & Realidade, vol 25, n. 2, 2000, p. 163-178.

GAGLIARDI, José Mauro. **O Indígena e a República**. São Paulo: Hucitec, 1989.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidade e mediações. Belo Horizonte: UFMG, 2002

LIMA, Antonio Carlos. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado do Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

PAULETTI, Maucir. Et. Al. **Povo Guarani e Kaiowá**: uma história de luta pela terra no Estado de Mato Grosso do Sul. In: Conflitos de direitos sobre as terras Guarani e Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul. São Paulo: Palas Athena, 2000.

PINTO, Ramão Alves. **Entrevista concedida à Fernando Augusto Azambuja de Almeida** em 07/04/2007, aldeia Buriti-MS.

Memorando nº 662 de 15 de setembro de 1952, enviado para o encarregado do Posto Indígena Buriti, assinado pelo chefe da 5ª Inspetoria Regional, Deocleciano de Souza Nenê. Microfilme rolo nº 12, planilha 131, arquivado no Museu do Índio no Rio de Janeiro e cópia arquivada no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB: Campo Grande, MS.

Avisos de Posto nº 26/42, 27/42, 28/42, 01/43, 02/43 e 08/44 Boletim Escolares de 1940 a 1960, assinados pelo encarregado do Posto Indígena Buriti.

Microfilme rolo nº 12, planilhas 126 a 129 arquivado no Museu do índio no Rio de Janeiro. Na região Norte do país, o SPI implantou escolas agrícolas para que os índios aprendessem o método de plantio para criar o excedente, porém no sul de Mato Grosso, não foi criada esse tipo de escolas, mas o objetivo era o mesmo para as populações indígenas da região. Rio de Janeiro e cópia arquivada no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB: Campo Grande, MS.

Relatório Seção de Orientação e Assistência (SOA), de 1942, assinado pelo diretor do órgão. Microfilme nº 19, planilha 15, arquivado no Museu do Índio no Rio de Janeiro e cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB: Campo Grande, MS.

Microfilmes rolo nr.12, planilhas nr. 126, 127, 128, 129, 130 e 131 e rolo nr. 14, planilhas nr. 136, 137, 138, 139, 140, e 141 do Posto Indígena de Fronteira José Bonifácio. Documentos microfilmados no Museu do Índio no Rio de Janeiro, tendo cópia arquivada no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu.