



REFLEXÕES SOBRE O PROJETO MITÃ AVA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO URBANO DE NAVIRAÍ: AVANÇOS E DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE

Vinicius Pereira Plácido dos Santos,
UFMS/CPNV,
vinicius_pereira_p@ufms.br

Orientadora
Telma Romilda Duarte Vaz
telma.vaz@ufms.br

RESUMO

Este artigo reflete sobre os sentidos e os alcances do Projeto Mitã Ava (2021–2024) na educação escolar indígena dos povos Guarani e Kaiowá em Naviraí-MS, considerando o contexto urbano, o enfraquecimento dos vínculos territoriais e os desafios linguísticos enfrentados pelas crianças indígenas. A pesquisa adota abordagem qualitativa e baseia-se em análise documental, interpretada à luz de referenciais da decolonialidade, da interculturalidade crítica e da ecologia de saberes. Buscou-se compreender como o Mitã Ava organiza suas práticas pedagógicas bilíngues, desenvolve materiais didáticos próprios e promove ações de valorização da língua guarani-kaiowá e de elementos culturais tradicionais. Os resultados sugerem que, mesmo diante de fragilidades estruturais e da ausência de políticas públicas consistentes, o projeto cria espaços de convivência intercultural, fortalece vínculos comunitários e amplia as oportunidades de contato das crianças com sua língua materna. Assim, o Mitã Ava constitui uma experiência singular no município, oferecendo subsídios para refletir sobre possibilidades e limites da educação intercultural em contextos urbanos.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; interculturalidade crítica; língua guarani-kaiowá; ecologia de saberes.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil possui uma trajetória marcada por tensões estruturais entre o Estado e os povos originários. Durante grande parte do século XX, prevaleceram políticas integracionistas e assimilacionistas que buscavam negar identidades culturais e incorporar os chamados “silvícolas” à “comunhão nacional”, conforme estabelecido pelo Código Civil de 1934 (Lima, 1995). Sob essa lógica, instituições como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) operaram mecanismos de tutela que produziram apagamentos linguísticos, epistemológicos e territoriais, configurando um modelo escolar voltado à aculturação.



A Constituição Federal de 1988 marcou uma ruptura normativa ao reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direitos coletivos originários, assegurando respeito às suas línguas, tradições e formas próprias de organização social (Brasil, 1988, arts. 231 e 232). No campo educacional, o Art. 210, § 2º instituiu a obrigatoriedade do uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, orientando a construção de uma educação escolar indígena bilíngue, específica e intercultural. Esse marco foi fortalecido pela Lei nº 9.394/1996, pelo Decreto nº 6.861/2009 e pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (Brasil, 1996; Brasil, 2009; OIT, 2004).

Contudo, a realidade vivida pelas comunidades em contextos urbanos frequentemente contrasta com as garantias legais. A migração forçada, a ausência de terras e o enfraquecimento dos vínculos comunitários dificultam a transmissão de saberes e intensificam a pressão assimilacionista. Para Ramires e Medeiros (2019), a perda da língua materna fragiliza pilares da cosmologia Guarani e Kaiowá, ameaçando o *teko*¹ – o modo próprio de ser desses povos. É neste cenário que surge, em Naviraí-MS, o Projeto Mitã Ava (2021), criado a partir da demanda das lideranças indígenas para atender crianças Guarani e Kaiowá matriculadas na rede municipal urbana, com foco na valorização da língua materna e na promoção de práticas pedagógicas interculturais (Gallo, 2019).

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre os sentidos e alcances do Projeto Mitã Ava, analisando suas práticas bilíngues e interculturais e os significados que elas assumem para a formação das crianças indígenas. Busca-se situar essa experiência em um campo de disputa por reconhecimento, território e modos de existir, compreendendo como o projeto tensiona as fronteiras entre a escola urbana hegemônica e as perspectivas educativas próprias dos povos Guarani e Kaiowá.

Para esse fim, adota-se uma abordagem qualitativa fundamentada em análise documental (Cellard, 2008; Gil, 2017). O corpus é composto por documentos institucionais produzidos pelo Projeto Mitã Ava, legislação pertinente e relatórios técnicos do período analisado. A interpretação dos materiais segue um enfoque crítico-interpretativo, articulando os referenciais da interculturalidade crítica (Walsh, 2009; 2019), da ecologia de saberes

¹ O termo Teko, utilizado pelos povos Guarani, refere-se ao seu "modo de ser" ou "sistema de vida" tradicional. Engloba de forma indissociável a organização social, a espiritualidade, a economia, o conhecimento e a relação com o território, constituindo o fundamento de sua cosmovisão



(Santos, 2002; 2007), das reflexões de Krenak (2019) sobre reexistência e cosmopolítica indígena, além de estudos sobre educação escolar indígena.

Quanto ao percurso analítico, o trabalho organiza-se em três movimentos complementares. Inicialmente, situa os documentos em seu contexto histórico e político de produção; em seguida, identifica os temas recorrentes nas ações desenvolvidas pelo projeto; por fim, examina os pontos de tensão e as potencialidades que o Mitã Ava apresenta para a educação indígena em ambiente urbano. Essa articulação entre contextualização, recorrências temáticas e análise interpretativa funciona como uma triangulação interna das informações, oferecendo uma compreensão mais ampla e coerente da experiência estudada.

A participação extensionista do pesquisador – que integrou o Programa de Educação Tutorial – e atuou como bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET²) Por 15 meses, sendo 12 deles dedicados ao Mitã Ava — embora significativa como vivência formativa —, não se configura como fonte primária de dados em sentido estrito. Ela é mobilizada apenas como elemento contextual que auxilia na leitura das situações descritas nos documentos. A inexistência de entrevistas e de observações sistemáticas confere ao estudo o caráter de análise documental interpretativa, focalizando o Mitã Ava como experiência situada e evitando generalizações que ultrapassem o escopo das fontes examinadas.

Assim, a relevância deste estudo reside na possibilidade de ampliar a compreensão sobre experiências educativas indígenas em contexto urbano, contribuindo para o fortalecimento de práticas escolares sensíveis às diferenças culturais e linguísticas e para o debate acerca de políticas públicas que respeitem e valorizem os modos próprios de aprender e ensinar dos povos originários

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: MARCOS LEGAIS, EPISTEMOLÓGICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

2.1. Da assimilação à proteção dos direitos: marcos legais e transformações históricas

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil espelha a forma como o Estado historicamente se relacionou com os povos originários, sobretudo pautada por políticas de

² O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa do governo federal brasileiro vinculado à Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) que busca promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na graduação.



caráter assimilacionista e integracionista. Durante grande parte do século XX, buscou-se submeter esses povos à chamada “comunhão nacional” — expressão presente no Art. 5º do Código Civil de 1934 —, revelando o racismo institucional do período e a negação de suas especificidades socioculturais. Sob essa lógica, o discurso tutelar, operacionalizado por instituições como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), legitimava o apagamento de identidades, línguas e saberes, impondo uma ordem colonial de controle dos diferentes modos de vida (Lima, 1995).

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um marco jurídico distinto ao romper formalmente com essa perspectiva integracionista, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos de direitos originários e coletivos. Seus Artigos 231 e 232 garantem o respeito à organização social, línguas, crenças, tradições e territórios, enquanto o Art. 210, §2º introduziu o direito à utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem no âmbito escolar. Com isso, a escola passa a ser concebida não mais como instrumento de aculturação, mas como espaço de fortalecimento identitário e de promoção da cidadania indígena.

Esse movimento foi reforçado pela Convenção nº 169 da OIT, ratificada pelo Brasil em 2004, que consolidou o direito à educação bilíngue e intercultural como princípio universal. O Art. 29 do tratado exige que os Estados garantam o acesso à educação em todos os níveis para que as crianças indígenas possam “participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional” (OIT, 2004).

A incorporação desses princípios levou ao fortalecimento do arcabouço legal interno. A LDB nº 9.394/1996 consolidou a educação escolar indígena como modalidade específica, bilíngue e intercultural, enquanto o Decreto nº 6.861/2009 detalhou essa política e institucionalizou a gestão participativa, exigindo o envolvimento das comunidades na formulação das propostas pedagógicas (BRASIL, 2009). Assim, a legislação brasileira redefine a função da escola indígena: ela deve ser um espaço de resistência epistêmica, valorização cultural e construção de autonomia.

Ainda assim, é fundamental reconhecer que a base educativa indígena é anterior e independente da escola. Como ressalta Gersem (2008), rituais, ritos e cerimônias constituem a verdadeira ação pedagógica, educando os indivíduos em todas as etapas da vida. A educação escolar indígena, portanto, deve ser vista como complementar — e não substitutiva — aos



modos de aprendizagem comunitários e ritualísticos. Para cumprir seu papel sem reproduzir novas formas de assimilação, precisa ser estruturada sobre o tripé da gestão participativa, do bilinguismo e da interculturalidade crítica, preferencialmente situada em territórios indígenas, onde a educação possa dialogar organicamente com os modos de viver e aprender de cada povo.

2.2. Interculturalidade crítica como princípio estruturante da educação escolar indígena

Enquanto conceito, a interculturalidade diz respeito ao estabelecimento de relações simétricas e democráticas entre culturas distintas. Contudo, como destaca Walsh (2019), é necessário diferenciar a interculturalidade crítica do multiculturalismo. O multiculturalismo opera como política de reconhecimento superficial, mantendo intactas as estruturas de poder que produzem desigualdades. Nas palavras de Walsh (2009), a apropriação estatal de uma interculturalidade esvaziada de seu potencial transformador converte-se em estratégia para manter a ordem colonial vigente.

Esse processo também é apontado por Candau (2000), quando a autora observa que discursos multiculturais frequentemente culpabilizam o colonizado por não se integrar, justificando assim a continuidade da dominação. Ao contrário disso, a interculturalidade crítica reivindica uma ruptura com os paradigmas epistemológicos que hierarquizam saberes e instituem a superioridade da matriz eurocentrada. Trata-se de um projeto político inacabado, comprometido em enfrentar a colonialidade — “uma estrutura e matriz de poder racializado e hierarquizado” (Walsh, 2009, p. 3).

Neste trabalho, tal perspectiva orienta a análise do Projeto Mitã Ava. A interculturalidade crítica aqui funciona como lente para compreender práticas, relações de poder, horizontalidade dos saberes e a agência indígena na construção de pedagogias próprias. A aplicação desse conceito ultrapassa a dimensão curricular e implica a redistribuição da autoridade epistêmica na sala de aula, reconhecendo o professor não indígena como aprendiz da cosmologia indígena e afirmando a escola como espaço de reexistência, e não de assimilação.

2.3. Ecologia de saberes: superando a monocultura do conhecimento

A ecologia de saberes, formulada por Boaventura de Sousa Santos, fornece base teórica para desestabilizar a “monocultura do saber moderno ocidental”, que historicamente



marginalizou saberes indígenas, camponeses e populares (Santos, 2007). Não há um saber absoluto, mas pluralidades de saberes e ignorâncias. O epistemicídio, entendido como o apagamento sistemático de conhecimentos, ocorre quando apenas um tipo de saber é legitimado como universal levando ao apagamento sistemático de todos os demais conhecimentos.

O autor critica o pensamento abissal moderno, que separa o mundo entre o que está “deste lado da linha” (a ciência moderna) e o que está “do outro lado” (crenças e conhecimentos não europeus), invisibilizando-os enquanto formas legítimas de conhecimento (Santos, 2007).

A ecologia de saberes propõe um diálogo que reconhece hierarquias contextuais, valorizando diferentes epistemologias sem subordinação. O próprio autor a define da seguinte forma:

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. [...] Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. (SANTOS, 2008, p. 11-12).

Esse processo implica a “tradução intercultural”, que identifica convergências, complementaridades e tensões entre os saberes (Santos, 2007). Tal proposta aproxima-se de Walsh (2009), ao propor que o diálogo não seja somente troca cultural, mas um projeto político capaz de enfrentar desigualdades históricas.

Aplicada ao contexto da educação indígena urbana, essa teoria denuncia a persistência da “monocultura do currículo” nas escolas regulares. Mesmo com garantias legais, a escola hegemônica continua impondo o conhecimento ocidental como verdade única, produzindo inferiorização e acelerando a perda linguística (Santos, 2002). Nesse cenário, o Projeto Mitã Ava emerge como prática concreta de ecologia de saberes, ao valorizar a língua guarani, a cosmologia indígena e os saberes tradicionais.

2.4. Saberes indígenas e decolonização do pensamento: contribuições de Ailton Krenak



A reflexão de Ailton Krenak (2019), em *Ideias para adiar o fim do mundo*, oferece caminhos importantes para compreender a educação indígena sob uma perspectiva decolonial. Sua crítica ao modelo de civilização ocidental denuncia a separação entre humanidade e natureza, sustentada pela colonialidade do ser e do saber. Ao afirmar que “O que chamamos de humanidade é uma espécie em negação, que se recusa a aceitar que é parte da Terra” (Krenak, 2019, p. 2), o autor aponta o distanciamento moderno como raiz de múltiplas crises contemporâneas.

Krenak denuncia ainda o esvaziamento da esfera pública e a transformação do sujeito em consumidor: “Transformamos as pessoas em consumidores, e não em cidadãos” (Krenak, 2019, p. 24), o que reforça a urgência de pedagogias que cultivem outra relação com o território, com o coletivo e com a própria ideia de vida. Essa crítica se amplia quando o autor aponta a atuação globalizada das corporações, que uniformizam concepções de desenvolvimento e impõem padrões culturais de bem-estar: “Espalham quase que o mesmo modelo de progresso que somos incentivados a entender como bem-estar no mundo todo” (Krenak, 2019, p. 20).

Ao tratar de pertencimento e de cosmologias, o autor evidencia que a educação indígena não pode ser reduzida a uma transposição curricular. Trata-se de uma pedagogia da reexistência, fundamentada na oralidade, no território, nos mais velhos, nos rituais e na memória — dimensões essenciais para pensar a interculturalidade crítica. Sua obra oferece, assim, indicadores analíticos para observar, no campo educacional, a presença (ou tentativa de reconstrução) de relações pedagógicas com o território, de estratégias de valorização da língua guarani-kaiowá como veículo de cosmovisão e de incorporação de saberes tradicionais como fundamento de uma pedagogia da reexistência.

Não se pode esquecer que, como lembra o autor, a crise ecológica é também uma crise de sentido e de imaginário. Superá-la exige mais do que soluções técnicas: requer uma virada ontológica e ética, capaz de deslocar os fundamentos do pensamento moderno e abrir-se a outras possibilidades de existência. Reconhecer e integrar os saberes indígenas à educação, especialmente em contextos interculturais, é passo fundamental para “adiar o fim do mundo” e reconstruir os vínculos entre conhecimento, território, cultura e vida.

2.5. Educação indígena em contexto urbano: território, língua e identidade sob pressão



Para entender o cenário onde o Projeto Mitã Ava atua, é preciso olhar para as raízes do problema. A situação precária da educação escolar indígena em Naviraí não é um acaso, mas sim o resultado de tensões históricas muito mais profundas. Mato Grosso do Sul, palco dessa realidade, concentra a segunda maior população indígena do país, com mais de 116 mil pessoas, segundo o último Censo (IBGE, 2022). No entanto, essa expressiva presença convive com um paradoxo violento: o Estado é, historicamente, um dos recordistas em conflitos fundiários e assassinatos de indígenas, como mostram os relatórios anuais do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2023).

Esse cenário de conflito tem sua base econômica assentada no agronegócio. A consolidação econômica e política da região se deu, em grande medida, sobre a expropriação dos territórios tradicionais dos Guarani e Kaiowá. As tekohas foram progressivamente convertidas em latifúndios. Esse processo forçou o deslocamento de famílias inteiras para as periferias urbanas, rompendo os laços que sustentam sua cosmologia.

Dentro desse contexto de disputa e pressão, a escola urbana tradicional muitas vezes acaba funcionando como um braço dessa lógica colonial. A precariedade da educação oferecida às crianças indígenas é, assim, um sintoma de um projeto maior que desvaloriza seus modos de existir. As crianças Guarani e Kaiowá que chegam às salas de aula em Naviraí carregam não só a barreira do português, mas o peso de um histórico de resistência e violência. A escola, despreparada e moldada por uma visão única de conhecimento tende a ver essa diferença como um "déficit", ignorando a legitimidade de seus saberes.

É nesse terreno hostil que o Projeto Mitã Ava tenta conquistar espaço, buscando ser um contraponto. A falta de políticas públicas que efetivamente conectem o conhecimento tradicional ao escolar, a carência de escolas diferenciadas e a infraestrutura precária nas retomadas não são falhas pontuais; são a expressão clara de como os modos de vida indígenas seguem sendo negligenciados em favor de um modelo de desenvolvimento excludente.

Nesse quadro desafiador, a língua emerge como um bastião de resistência. Para a comunidade Guarani e Kaiowá, a língua materna não é apenas um meio de comunicação — ela é o caminho para acessar e manter vivo o teko, o modo de ser e viver. Como Ramires e Medeiros (2019) mostram, o guarani é essencial para transmitir saberes ligados diretamente à espiritualidade e à cosmologia desse povo. Muitos desses conhecimentos, como cantos, rezas



e histórias sagradas, não têm tradução em português, o que faz da língua um pilar insubstituível para manter viva a identidade étnica.

A perda linguística, por isso, é uma ameaça que vai além do fim de um sistema de comunicação — ela põe em risco culturas, histórias e modos de saber inteiros. O contato forçado e desigual com a sociedade não indígena acelera essa substituição, e os jovens, cada vez mais imersos em outras línguas, têm dificuldade para entender e reproduzir os ensinamentos dos mais velhos, como alertam Ramires e Medeiros (2019). Isso fragiliza a transmissão oral do conhecimento, e a situação piora com a invisibilidade histórica e a falta de políticas públicas específicas, especialmente nas cidades, onde o acesso a direitos não leva em conta as particularidades indígenas.

A migração forçada ao meio urbano, seja por estudo, trabalho ou diante da violência no campo, coloca os jovens em ambientes onde o português e a cultura dominante são hegemônicos. Iniciativas como o projeto “Cartografias Indígenas Naviraienses”, já haviam identificado a necessidade de mapear a população indígena no município, afim de facilitar as demandas do governo municipal e contribuir para com a assistência a esta classe esquecida pelo poder público (Souza et al, 2020). Nesse cenário, o guarani pode ser estigmatizado e os laços comunitários enfraquecidos. A escola, que antes era instrumento de imposição do português e de valores não indígenas, hoje se torna um espaço de tensão, onde a identidade linguística e cultural é constantemente negociada, como comenta Ortiz (2022). A perda da língua entre os jovens indígenas reflete, assim, um processo mais amplo de desenraizamento e fragilização dos modos tradicionais de socialização.

Dessa forma, a escola aparece como espaço estratégico de resistência e (re)construção identitária. Quando a comunidade tem voz e a educação é diferenciada, a escola pode se tornar um apoio importante para a cultura. Um currículo que inclua o guarani como língua de ensino e os saberes tradicionais como conteúdo permite um diálogo intercultural que fortalece a autoestima e o pertencimento. A valorização da oralidade e a presença dos mais velhos — como os *ñanderu*³ — na escola são fundamentais para que a educação seja algo integral, ligado à vida da comunidade. Como destacam Ramires e Medeiros (2019, p. 48), citando Aquino (2012), “Os conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos e até pelas outras

³ É um título de liderança entre os Guarani, referindo-se a um cacique ou xamã de altíssima autoridade espiritual e política. Diferencia-se de *Ñanderu* (o divino) por ser um tratamento dirigido a uma liderança humana de excepcional reconhecimento



crianças com quem convivem, seja na família ou com os parentes que estão no entorno. A educação à vida vai acontecendo no dia a dia e em vários locais: seja na beira do fogo, da madrugada, no amanhecer”.

O papel da escola, então, não é substituir a educação familiar e comunitária, mas somar forças com ela, criando uma trincheira contra a assimilação. Projetos como a “I Mostra Cultural Ore Reko” (Nosso Modo de Ser), que Ortiz (2022, p. 62) descreve, mostram como a escola pode ser um local de revitalização, onde “atividades assim são importantes para a valorização e fortalecimento do nosso teko, nossos costumes e sua ferramenta principal, a língua materna”. Dessa forma, a educação escolar indígena e intercultural, ao articular “dois mundos” sem hierarquia, ajuda as novas gerações a transitarem entre diferentes saberes sem abandonar suas raízes.

A relação dos povos indígenas com o território é fundamental para a transmissão dos saberes. Longe das tekohas⁴, crianças e jovens se distanciam do ambiente em que a língua e os rituais são vividos no dia a dia. A convivência com a cultura hegemônica e a pressão assimilacionista nas cidades aceleram muito essa perda linguística. Como Soares (2014) observa, o desenraizamento nas periferias urbanas fragiliza os mecanismos tradicionais de transmissão cultural. Sem os rituais, as narrativas associadas a lugares específicos e o cotidiano comunitário que dão sentido às palavras, a língua perde sua função vital — e pode acabar se tornando apenas objeto de estudo, e não veículo de vida.

Assim, a efetivação dos direitos conquistados torna-se ainda mais urgente. A falta de escolas específicas, diferenciadas e bilíngues em áreas urbanas impede o acesso a uma educação que realmente fortaleça a identidade. Sem políticas que articulem o conhecimento tradicional e o escolar, a escola, em vez de cumprir seu papel, pode transformar-se em mais um fator de apagamento cultural, afetando a autoestima e a organização da comunidade. A luta por uma educação intercultural crítica é, em última instância, a luta pela continuidade da vida e da cultura indígena, mesmo nos contextos mais difíceis

3. O PROJETO MITÃ AVA: AVANÇOS E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ

3.1. Apresentação do Projeto Mitã Ava

⁴ Tekoha é a materialização do modo de ser indígena; é o espaço territorial, físico e cósmico, indispensável para que o teko se realize plenamente. O tekoha não é apenas o lugar onde se vive, mas a própria condição de existência de um povo, onde a cultura se nutre, se pratica e se transmite.



O município de Naviraí, em Mato Grosso do Sul, apresenta uma dinâmica urbana marcada por tensões decorrentes da ocupação histórica de territórios indígenas e do deslocamento forçado de famílias Guarani e Kaiowá para regiões periféricas. Esse cenário de invisibilidade e apagamento cultural (Gallo, 2019) motivou, em 2019, uma demanda das lideranças indígenas ao Ministério Público Federal para a implementação de ações de educação escolar intercultural voltadas às crianças matriculadas na rede municipal.

A primeira resposta institucional ocorreu com a contratação de dois profissionais, embora sem diretrizes pedagógicas claras, o que resultou em ações pouco estruturadas. Um marco inicial foi o levantamento populacional realizado por Luciane Gallo, liderança indígena urbana, identificando 72 crianças indígenas na rede municipal, majoritariamente falantes de guarani-kaiowá. Em 2021, com a nomeação de Gallo para a coordenação, o Projeto Mitã Ava foi reorganizado e passou a funcionar em articulação com lideranças do Tekoha Kurupi e do Tekoha urbano M'boreviry, assumindo a valorização da língua materna e dos estudos culturais associados ao currículo escolar como eixo fundamental.

O projeto fundamenta-se nas normativas que reconhecem a educação escolar indígena como modalidade bilíngue e intercultural, tais como a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o Decreto nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009) e a Lei Complementar nº 110/2011 (NAVIRAÍ, 2011). Inicialmente, atendia 78 crianças em fase de alfabetização no contraturno escolar; posteriormente, passou a atender cerca de 190 estudantes do ensino fundamental, com ênfase no acompanhamento do processo de aprendizagem em português e guarani-kaiowá.

Sua metodologia organiza-se em três eixos principais:

- a) produção de materiais didáticos bilíngues;
- b) aulas de Língua Guarani ministradas por professores indígenas;
- c) avaliações diagnósticas para nivelamento de leitura, reconhecimento de alfabeto e numerais.

Como estratégia complementar, o projeto realiza encaminhamentos intersetoriais para saúde, assistência social e conselhos especializados. A equipe é composta predominantemente por profissionais indígenas, incluindo docentes formados em licenciatura intercultural. Há defesa pela ampliação da equipe com professores formados pelo programa Ara Verá⁵, visando

⁵ Programa pioneiro do governo de São Paulo em parceria com a USP que visava formar professores indígenas para atuar nas escolas de suas próprias comunidades. Sua principal inovação foi reconhecer a necessidade de os próprios povos indígenas serem os gestores do processo educacional. O Ara Verá é considerado um precursor direto das atuais licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas.



maior capilaridade nas ações. A legitimidade comunitária do projeto decorre da participação sistemática de mães e lideranças das áreas de retomada, que acompanham e supervisionam as atividades pedagógicas.

Apesar dos avanços, persistem limitações significativas: falta de espaço físico adequado, carência de materiais estruturados e precariedade das condições de atendimento nas retomadas, muitas vezes sem água potável, banheiro, salas adequadas ou merenda. As ações alcançam atualmente 290 famílias indígenas, inclusive estudantes privados de liberdade na AGEPEM, reforçando o caráter abrangente do projeto.

O Mitã Ava, nesse sentido, busca consolidar práticas pedagógicas interculturais coerentes com a pluralidade linguística e cultural Guarani e Kaiowá, tensionando a tendência homogeneizadora da escola urbana e colaborando para processos de aprendizagem situados culturalmente.

3.2. Análise Crítica e Reflexões Sobre o Projeto Mitã Ava

A análise documental e crítico-interpretativa do Projeto Mitã Ava revela uma iniciativa situada entre avanços pedagógicos e fragilidades estruturais, cujas práticas dialogam diretamente com a interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009; 2019). As ações implementadas procuram romper com relações hierarquizadas entre conhecimentos, afirmando a legitimidade da língua guarani-kaiowá e dos saberes tradicionais como fundamentos pedagógicos — movimento que desafia a ordem escolar colonial.

A própria existência do Mitã Ava evidencia a insuficiência da escola urbana hegemônica em responder às necessidades das crianças indígenas. A dificuldade relatada por professores não indígenas quanto à alfabetização de estudantes Guarani e Kaiowá materializa o que Santos (2007) descreve como “pensamento abissal”: a separação entre conhecimentos legitimados e conhecimentos relegados à invisibilidade. A escola opera, assim, sob a “monocultura do saber moderno ocidental”, produzindo fracasso escolar que não decorre de suposta incapacidade do estudante, mas da inadequação epistemológica da instituição às realidades indígenas.

A documentação do projeto mostra que as práticas bilíngues aplicadas pelos professores indígenas criam “zonas de contato” (Santos, 2007) onde saberes distintos podem dialogar sem subordinação. Atividades lúdicas envolvendo partes do corpo (minha cabeça “che akã”, minha boca “che juru”), oficinas de artes tradicionais e estratégias de alfabetização



em fases demonstram um processo próximo ao que Santos (2002) classifica como sociologia das ausências: transformar experiências antes invisibilizadas em conhecimento reconhecido e valorizado. Esse processo também ecoa Krenak (2019), ao reafirmar o vínculo entre língua, território e existência, propondo uma pedagogia ancorada na reexistência indígena.

Nesse sentido, os registros do projeto indicam avanços concretos na aprendizagem, especialmente entre alunos encaminhados com níveis pré-silábicos e que, após acompanhamento, alcançam níveis alfabéticos e ortográficos. Essa evolução reforça a tese de Ramires e Medeiros (2019), segundo a qual a língua materna potencializa a cognição, a autoestima e o pertencimento.

Entretanto, as análises também evidenciam a distância entre o marco legal e a realidade material. As condições relatadas nas retomadas — ausência de infraestrutura básica, estradas precárias, falta de merenda e espaços improvisados — ilustram a “monocultura da naturalização das diferenças” (Santos, 2002), que transforma desigualdades em normalidade. Essa precarização sistemática reforça a continuidade histórica do descaso estatal, conforme discutido por Lima (1995).

Por outro lado, momentos simbólicos, como a abertura de uma formação docente com a reza de um *ñanderu*, funcionam como atos de decolonização que deslocam relações de poder e produzem reconhecimento epistêmico. Esses episódios exemplificam a interculturalidade crítica como prática política viva — e não apenas diretriz curricular.

Assim, o Projeto Mitã Ava configura-se menos como solução plena e mais como um movimento consistente de resistência epistêmica. Ele tensiona a colonialidade escolar, cria possibilidades de diálogo entre saberes, fortalece vínculos identitários e revela caminhos para uma educação indígena urbana que seja, simultaneamente, bilíngue, intercultural e decolonial. Seus avanços, embora significativos, dependem de políticas públicas estruturadas e de condições materiais dignas para que o direito à educação escolar indígena seja plenamente realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender, por meio de uma reflexão crítico-interpretativa, como o Projeto Mitã Ava tem se organizado no contexto urbano de Naviraí-MS e quais sentidos suas práticas pedagógicas bilíngues e interculturais assumem na



formação das crianças Guarani e Kaiowá. Para alcançar esse propósito, recorreu-se à análise documental de legislações, registros institucionais e materiais produzidos no âmbito do projeto, interpretados à luz de referenciais vinculados à interculturalidade crítica, à ecologia de saberes, à decolonialidade e aos estudos sobre educação escolar indígena.

Os resultados da análise indicam que o Mitã Ava se configura como uma experiência situada de resistência epistêmica em meio às tensões da escola urbana. As práticas descritas nos documentos e relatórios sugerem que o projeto contribui para confrontar a monocultura do saber moderno ocidental (Santos, 2007) ao promover ações bilíngues, valorizar a língua guarani-kaiowá e criar zonas de contato intercultural que dialogam com os princípios de interculturalidade crítica propostos por Walsh (2009; 2019). Tais práticas parecem mitigar, ainda que parcialmente, violências epistêmicas e linguísticas que atravessam a trajetória escolar de muitas crianças indígenas, frequentemente classificadas como “defasadas” ou “não alfabetizadas” em uma escola organizada quase exclusivamente em torno da racionalidade e da língua hegemônicas.

Com base nos documentos analisados, observa-se que um dos avanços pedagógicos mais relevantes do projeto reside na reorientação do processo de aprendizagem a partir da língua materna, em consonância com o que defendem Ramires e Medeiros (2019) acerca da centralidade da língua para a reprodução do teko e para a compreensão das cosmologias Guarani e Kaiowá. Os registros produzidos pelos professores indígenas — que apontam melhoria nos níveis de alfabetização, maior participação dos estudantes e fortalecimento da autoestima — sugerem que práticas educativas cultural e linguisticamente situadas podem produzir efeitos concretos no desempenho escolar e no sentimento de pertencimento das crianças.

Por outro lado, a análise documental evidencia que o projeto opera sob condições estruturais profundamente precárias. A ausência de espaços adequados nas retomadas rurais, a insuficiência de recursos pedagógicos, a falta de merenda escolar em determinadas situações e a carência de apoio institucional reforçam a leitura de Krenak (2019) sobre a continuidade da colonialidade na vida cotidiana dos povos indígenas. A precariedade, enquanto expressão material da desigualdade, evidencia o abismo entre o marco legal da educação escolar indígena — que afirma o bilinguismo, a interculturalidade e a gestão participativa — e as condições concretas enfrentadas pelas famílias Guarani e Kaiowá nas periferias urbanas.



Esses elementos sugerem que o Mitã Ava não deve ser compreendido como solução definitiva para os desafios da educação escolar indígena em Naviraí, mas como um movimento de transição e luta, construído no entre-lugar de avanços pedagógicos e limites estruturais. A experiência analisada indica que iniciativas locais podem produzir mudanças significativas, ainda que circunscritas, mesmo em contextos adversos. Ao mesmo tempo, reforça que a transformação efetiva das práticas escolares depende de políticas públicas mais robustas, da garantia de infraestrutura adequada e do reconhecimento institucional da educação escolar indígena urbana como demanda legítima e urgente.

É importante reconhecer os limites desta pesquisa. A vivência extensionista do autor, embora tenha contribuído para contextualizar a leitura dos documentos e aprofundar a compreensão do cotidiano do projeto, não foi utilizada como fonte primária de dados em sentido estrito, à luz das opções metodológicas adotadas. Além disso, o estudo concentrou-se em documentos e registros internos do projeto, sem incorporar diretamente as percepções de estudantes, professores não indígenas ou lideranças comunitárias, o que poderia ampliar a compreensão dos impactos do Mitã Ava no cotidiano escolar.

Nesse horizonte, pesquisas futuras poderiam incluir entrevistas com docentes indígenas e não indígenas, gestores, lideranças comunitárias e famílias, buscando captar, de forma mais ampla, os efeitos pedagógicos, culturais e identitários das práticas bilíngues. Estudos longitudinais que acompanhem, ao longo do tempo, os impactos do ensino da língua materna sobre o desempenho escolar e a autoestima das crianças Guarani e Kaiowá também se apresentam como caminho promissor. Do mesmo modo, investigações comparativas entre diferentes experiências de educação indígena em contexto urbano podem contribuir para identificar potencialidades, desafios recorrentes e elementos estruturantes de políticas públicas mais consistentes.

Por fim, espera-se que este estudo possa inspirar novas iniciativas ao conferir visibilidade acadêmica a um projeto educativo que busca fortalecer a identidade e a autoestima de crianças indígenas em contexto urbano. Ao documentar seus avanços e limites, a pesquisa procura contribuir para uma pauta urgente, sugerindo a importância de políticas públicas mais consistentes e culturalmente situadas. Dessa maneira, o trabalho pretende ultrapassar a esfera estritamente acadêmica e dialogar com as lutas sociais por direitos, oferecendo um instrumento crítico que pode apoiar debates tanto no campo científico quanto entre comunidades, educadores e gestores envolvidos na construção de uma educação



intercultural e decolonial. Assim, almeja-se que estas reflexões possam colaborar, ainda que modestamente, para o fortalecimento de práticas e políticas que visem uma sociedade mais justa e plural.

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 27 de mai. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 de mai. 2025.

BRASIL. **Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais**. Promulgada pelo Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Artigo 6º, I, “a” e “b”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 27 de mai. 2025.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 de mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 maio 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 17/06/2025.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. Cap. 1. p. 13-37. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/502791442/CANDAU-Vera-Maria-MULTICULTURALISM-O-Cap-1>>. Acesso em: [23, out. 2025]

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas do Brasil – Dados de 2022**. Brasília: Cimi, 2023.

GALLO, Luciane. **Levantamento Populacional e Escolar da Comunidade Indígena em Naviraí**. Naviraí: Prefeitura Municipal, 2019. Relatório Técnico.



GERSEM, Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: População Indígena**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NAVIRAÍ. Lei Complementar nº 110, de 15 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a política educacional do município**. Diário Oficial do Município, Naviraí, MS, 16 dez. 2011.

ORTIZ, Ebifânia da Silva. **Vida e Língua Kaiowa: Um estudo na comunidade Panambi Lagoa Rica (MS)**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018.

RAMIRES, Lídio; MEDEIROS, Heitor. **Saberes tradicionais e língua materna Kaiowá e Guaraní na educação escolar indígena na escola Ñandejara, reserva indígena Te'yikue, Caarapó (MS)**. Acta Scientiarum, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 165-238.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2008. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: *A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-134.

SOARES, Ana Luiza Moraes et al. **Os indígenas na cidade de Manaus (1870-1910): entre a invisibilidade e a assimilação**. 2014.

SOUZA, Wellington Bispo de; SILVA, Márcia Costa de Azevedo; SILVA, Letícia Cruz; GARCIA, Vanessa; DUARTE, Rafael Antonio; DURAN, Maria Raquel da Cruz; RIBEIRAL, Tatiana Braz. **Cartografias indígenas naviraienses: um mapeamento das populações indígenas na/da cidade**. In: IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE GESTÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO, 4., 2020, Anais [...]. Edição Online, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/11626>.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Educação Intercultural**. Tradução de Herlon Bezerra. [S. l.], 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e**



posicionamento “outro” a partir da diferença colonial, 2019. Tradução de Daniele da Silva Proença et al. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 1-39, jan./jul. 2019.