

## PERSPECTIVA GUARANI MBYÁ DE EDUCAÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Orluck Jaiko Benites<sup>1</sup>  
Tania Miorando<sup>2</sup>  
Jacilene Aguiar Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

Este relato de experiência busca refletir a práxis desenvolvida por estudantes indígenas em seu percurso formativo na primeira Licenciatura Mbyá Guarani Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estado do Rio Grande do Sul, com foco no componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nosso objetivo geral é discutir ações e reflexões desenvolvidas nas comunidades indígenas, evidenciando como tais práticas articulam território, memória, língua, espiritualidade e modos de viver do povo Guarani Mbyá. Também busca apresentar contribuições de uma perspectiva intercultural para a educação básica, centrada na história, nos saberes e na cultura Mbyá, como estratégia de fortalecimento da educação antirracista e de enfrentamento ao apagamento histórico dos povos indígenas. Neste trabalho, problematizamos de que forma o curso potencializa a efetivação de currículos, diretrizes e marcos legais da educação escolar indígena, em diálogo com a Lei nº 11.645/2008 e documentos correlatos? Dialogamos com as contribuições teóricas com base em Gomes (2012), Baniwa (2013), Krenak (1999; 2019), além de marcos normativos brasileiros (Brasil, 2004; 2008) e outras contribuições. Os povos tradicionais e quilombolas sempre tiveram dificuldade de reivindicar os seus direitos, na história e na educação. A nossa ideia é expandir a importância da educação étnico racial nas comunidades indígenas para combater o racismo, bullying e garantir os direitos das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Indígena, Guarani Mbyá, Antirracismo.

### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental na construção da cidadania no Brasil, ao ampliar e assegurar direitos sociais básicos, entre eles o direito à educação, previsto no Art. 205 como direito de todos e dever do Estado e da família. No que se refere especificamente aos povos indígenas, o Art. 231 da CF garante “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura Mbyá Guarani Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: [orluckbenites@gmail.com](mailto:orluckbenites@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria - RS, Docente da disciplina de Estágio I E-mail: [tania.miorando@ufsm.br](mailto:tania.miorando@ufsm.br)

<sup>3</sup> Mestra em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Docente da disciplina de Educação para as relações étnico-raciais. E-mail: [jacilene.aguiar@acad.ufsm.br](mailto:jacilene.aguiar@acad.ufsm.br)



As transformações ocorridas na sociedade brasileira, incluindo a criação e o fortalecimento de aparatos legais garantidos a partir da Constituição Federal, foram resultados de intensos processos com a participação, reivindicação e mobilização da população e dos movimentos sociais. Esses sujeitos passaram a exigir do Estado maior responsabilidade na consolidação e efetivação de direitos capazes de atender às múltiplas demandas dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira.

Nesse contexto, o direito à educação tornou-se um campo central para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a educação passou a ser compreendida como um processo formativo que envolve não apenas o Estado, mas também a família e a sociedade. A LDB trouxe impactos significativos para a organização da educação nacional, especialmente no que diz respeito à formação de professores, à estrutura curricular, ao acesso, à universalização do ensino, à inclusão e à garantia de direitos educacionais.

A partir dessa compreensão do direito à educação, este trabalho propõe refletir, de forma localizada, a educação sob uma perspectiva indígena. O objetivo principal é discutir ações e reflexões desenvolvidas em uma comunidade indígena do Rio Grande do Sul, localizada em Viamão, evidenciando como essas práticas articulam território, memória, língua, espiritualidade e modos de vida do povo Guarani Mbyá. Além disso, buscamos evidenciar a práxis desenvolvida por estudantes indígenas em seu percurso formativo na primeira Licenciatura Mbyá Guarani em Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no estado do Rio Grande do Sul, com foco no componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Diante disso, partimos da seguinte problemática: de que forma o curso potencializa a efetivação de currículos, diretrizes e marcos legais da educação escolar indígena, em diálogo com a Lei nº 11.645/2008 e documentos correlatos? Dessa forma, este relato de experiência parte da compreensão de que a educação antirracista, quando construída a partir do território, da escuta da comunidade e dos saberes indígenas, contribui para o fortalecimento da identidade Guarani Mbyá e para o enfrentamento das práticas de apagamento histórico ainda presentes na sociedade e na escola.

A experiência desenvolvida na Escola Estadual Indígena Karai Arandu demonstra que a formação de professores indígenas, em diálogo com a universidade e com a comunidade, possibilita a construção de práticas pedagógicas capazes valorizar os saberes do povo Guarani Mbyá.

## **METODOLOGIA**

O presente relato de experiência foi realizado na comunidade indígena Jataity, Canta Galo, Viamão RS. Na aldeia do povo Guarani Mbyá, cuja área é de 250 h, com uma grande biodiversidade de fauna e flora. Na comunidade vivem 42 famílias, cerca de 170 pessoas. Desta



área, grande parte é mata nativa e uma área pequena é utilizada para cultivo agropecuário, sendo destinada uma parcela de 0,20 hectare por família.

Desde os anos 1980, o povo Guarani Mbyá ocupa esse território no Cantagalo, onde vivem da extração, produção e comercialização do artesanato tradicional, turismo rural e programas sociais (como o Bolsa Família), entre outras políticas públicas. Atualmente, as casas têm luz elétrica, e a comunidade conta com um posto de saúde e uma escola estadual de nível fundamental e médio, que procura articular o conhecimento dos Guarani, inclusive com professores locais.

Às ações foram desenvolvidas na Escola Estadual Indígena Karai Arandu, por mim, Orluck Jeiko Benites - estudante indígena do curso de Licenciatura Mbyá Guarani em Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da professora Jacilene Aguiar na disciplina de EREER e na disciplina de Estágio Básico I sob orientação da professora Tania Miorando. As atividades foram realizadas no âmbito do componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais, no qual foram discutidas, durante o Tempo-Universidade, temáticas como raça e racismo, branquitude, educação para as relações étnico-raciais, breve histórico legislativo das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, desigualdades étnico-raciais e a construção da educação brasileira.

Figura 1: Escola Estadual Indígena Karai Arandu



Foto: Orluck (2025)

Também foram abordados conceitos como racismo estrutural, racismo epistêmico e racismo recreativo, além de discussões sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos cursos de licenciatura, formação de professores e relações raciais, saberes afro-indígenas na formação docente, intelectualidade negra e indígena, educação antirracista, práticas pedagógicas antirracistas e Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Após o retorno à tekoá (aldeia) considerando que o curso se organiza em regime de alternância, realizei na escola da comunidade ações planejadas com o objetivo de articular, de forma prática, os conceitos estudados na universidade com o contexto local da comunidade indígena.



Inicialmente, dialoguei com o corpo docente da escola para verificar a possibilidade de desenvolver as atividades nas turmas. A partir dessa conversa, o trabalho foi planejado e executado coletivamente.

A circularidade dos saberes é fundamental para os povos originários. Por isso, a roda de conversa foi escolhida como uma metodologia central, pois constitui uma forma importante de transmissão de saberes, conhecimentos e experiências na comunidade. As ações foram desenvolvidas por meio de rodas de conversa, exibição de filmes para debate, uso de imagens como disparadoras de diálogo e manifestações tradicionais realizadas tanto na língua Guarani quanto na língua portuguesa, possibilitando também a participação dos professores não indígenas presentes no espaço formativo.

As atividades foram realizadas com turmas do ensino fundamental e buscaram fortalecer o diálogo entre os saberes indígenas, a educação escolar e a formação para as relações étnico-raciais. Dessa forma, as ações contribuíram para a valorização da cultura Guarani, para o reconhecimento dos saberes originários e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, intercultural e contextualizada.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação antirracista tem ganhado importante destaque no campo educacional, embora as reflexões tenham tomado forma como uma demanda de ações e prática pedagógica que devem ser desenvolvidas na Educação básica, é importante destacar que a noção de educação étnico-racial não se trata de uma prática que ocupa o calendário escolar ou datas comemorativas, trata-se de um direito legal e mais que isso, uma obrigatoriedade de ensino assegurada LDB a partir da alteração do Art. 26A, inicialmente com a Lei 10.639 de 2003 qual destaca que é obrigatório o ensino de História e Cultura africana, Afro-brasileira, e posteriormente a Lei 11.645 de 2008 incluindo a História e Cultura Indígena.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012) a educação antirracista exige uma mudança profunda nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Não basta acrescentar conteúdos sobre povos indígenas, africanos e afro-brasileiros; é necessário questionar a lógica colonial que definiu quais saberes são considerados científicos, universais e válidos. Nesse sentido, a autora afirma que descolonizar o currículo significa, portanto, reconhecer outros sujeitos, outras histórias, outras memórias e outras epistemologias.

Para Gersem Baniwa (2010) destaca que embora o reconhecimento legal dos direitos indígenas tenha representado uma mudança histórica importante, a efetivação prática desses direitos ainda enfrenta obstáculos profundos, ligados à permanência de práticas tutelares, à fragilidade da participação indígena nas decisões políticas e à dificuldade do Estado brasileiro em lidar verdadeiramente com a diversidade cultural.



De acordo com Baniwa (2010), a escola para os povos indígenas tomou rumos distintos ao longo da história, antes da Constituição de 1988, a escola foi utilizada como instrumento de integração forçada dos povos indígenas à sociedade nacional. Ou seja, a educação escolar não tinha como objetivo fortalecer as culturas, línguas e modos de vida indígenas, mas sim enfraquecê-los, facilitando a incorporação dos indígenas ao projeto colonial e nacional dominante. Nesse sentido, a escola aparece historicamente como um mecanismo de dominação cultural, pois servia para negar as identidades indígenas e substituir seus conhecimentos por valores externos.

Após 1988, a escola passa a poder ser pensada como instrumento de valorização das identidades étnicas, das línguas, das tradições e dos projetos próprios dos povos indígenas. Entretanto, a mudança legal não foi suficiente para transformar plenamente a realidade. O Estado brasileiro continua operando com estruturas político-administrativas conservadoras, centralizadoras e pouco preparadas para reconhecer a autonomia indígena. Há, portanto, uma contradição entre o discurso jurídico do reconhecimento e a prática concreta das políticas públicas. Embora os povos indígenas sejam reconhecidos como sujeitos de direitos específicos, muitas políticas continuam sendo aplicadas segundo uma lógica universalista e igualitarista, como se todos os grupos sociais tivessem as mesmas necessidades, os mesmos modos de vida e os mesmos projetos de futuro. Conforme defende Baniwa:

O diálogo sobre a diversidade só será possível quando os diferentes saberes e as ciências humanas forem equivalentes, produzindo harmonia e sinergia entre elas. O que para a academia ocidental pode ser uma heresia total, pode ser uma base epistemológica, religiosa e moral fundamental para garantir o bem viver das pessoas dos grupos ou de outras ciências humanas. Nesse sentido, o diálogo deve começar fundamentalmente entre os saberes, entre as ciências e não entre as disciplinas que foram personalizadas e endeusadas pelo ocidente europeu. Tudo isso deve ser objeto de discussão junto à escola e às universidades (Baniwa, 2010, p.45)

Nesse sentido, a educação antirracista torna-se uma ferramenta fundamental para o fortalecimento da educação escolar indígena, ao propor uma prática educativa que valoriza os múltiplos saberes dos povos originários. De acordo com dados do último censo do IBGE de 2022, no Brasil, há cerca de 1.694.836 indígena, o que corresponde a 0,83% da população, que no recorte de etnia, povo ou grupo indígena, o Censo 2022 registrou 391 etnias, povos ou grupos indígenas no Brasil.

Ainda de acordo com os dados do IBGE, o povo Guarani no Brasil soma um total de 92.862 pessoas declaradas como Guarani, distribuídas em diferentes grupos étnicos: Guarani Kaiowá: 50.034, Guarani Mbya: 9.373, Guarani Nhandeva: 7.146, Avá-Guarani: 3.683. No que se refere ao povo Guarani Mbya no Brasil segundo o Censo 2022, representa aproximadamente 10,1% do total Guarani e cerca de 0,55% da população indígena total do Brasil. Já no estado do Rio Grande do Sul, a população indígena passou de 34.001 pessoas em 2010 para 36.102 pessoas em 2022, um



crescimento de aproximadamente 6,2%. O povo Guarani Mbyá no Rio Grande do Sul concentra cerca de 25,5% de todos os Guarani Mbya recenseados no Brasil. Ou seja, aproximadamente um quarto da população Guarani Mbya brasileira está no Rio Grande do Sul. Portanto, numericamente, os Mbya não são a maioria entre os povos indígenas do estado, mas constituem uma presença significativa e historicamente importante. Além do povo Kaingang, os Mbya constituem uma das principais presenças indígenas no território gaúcho, especialmente quando se considera a história de circulação, permanência e territorialidade Guarani no Sul do Brasil.

No caso do nosso relato de experiência é fundamental compreender especificado étnica dos povos indígenas, por se tratar de um trabalho desenvolvido a partir de reflexões realizadas no primeiro curso de Licenciatura Mbyá Guarani Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no estado do Rio Grande do Sul, através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), qual tem como público alvo estudantes da etnia Guarani Mbyá, portanto, a práxis envolve um regime de alternância formativo no Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Nesse processo educativo é fundamental a compreensão da educação escolar indígena e da Educação Indígena, uma vez que a proposta de formação de professores tem como premissa o olhar em torno das especificidades desse grupo.

De acordo com Neiva Gabriel Fernandes (2025), a educação Guarani Mbyá não se limita à escola. Ela é compreendida como um processo amplo de formação da vida, ligado ao território, à cultura, à espiritualidade, à família, à natureza, à coletividade e à resistência indígena. A noção de Educação Indígena para o povo Guarani Mbyá aparece como a forma mais ampla de educar. Ou seja, ela acontece no cotidiano da Tekoa (aldeia), nas relações familiares, nas práticas comunitárias, na convivência com a natureza, nos rituais, nas histórias, nos cantos, nas danças, no artesanato, na culinária, no uso das plantas medicinais e na organização coletiva. Enquanto a Educação Indígena Escolar, é compreendida como uma conquista política e um direito. Ela deve garantir a alfabetização das crianças na língua Guarani Mbyá e em português, respeitando a cultura, a história, os valores e o modo de vida do povo. A escola indígena, portanto, não deve substituir a educação tradicional, mas fortalecê-la.

Nesse sentido, a Educação para as relações étnico-raciais é uma ferramenta que potencializa essa relação entre comunidade e escola, uma vez que a escola deve ensinar a história e cultura dos povos indígenas, considerando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira em todos os aspectos: sociais, políticos, culturais, educacionais entre outros, conforme destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as



instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (Brasil, 2004, p. 14, 15)

As contribuições de Ailton Krenak também são fundamentais para pensar a educação antirracista a partir da perspectiva dos povos originários. Ao problematizar a ideia de humanidade construída pela modernidade ocidental, Krenak (2019) denuncia uma lógica colonial que separa os seres humanos da natureza, desvaloriza outros modos de existência e produz formas de apagamento dos povos indígenas. Para Krenak, os povos originários não vivem apenas uma luta por reconhecimento cultural, mas também uma luta pela continuidade da vida, dos territórios, das línguas, das espiritualidades e das formas próprias de relação com o mundo.

O racismo contra os povos indígenas não se manifesta apenas por meio de ofensas diretas ou práticas discriminatórias individuais, mas também por meio da negação de seus saberes, da desvalorização de suas cosmologias, da invasão de seus territórios e da tentativa histórica de transformar seus modos de vida em algo atrasado ou inferior. A escola, quando reproduz apenas uma visão eurocentrada da história e do conhecimento, pode reforçar esse processo de apagamento. Por outro lado, quando reconhece os povos indígenas como sujeitos de conhecimento, história e resistência, ela contribui para romper com práticas coloniais e racistas.

As ideias de adiar o fim do mundo proposto por Krenak (2019), nos ajudam compreender que uma educação antirracista precisa ir além da inclusão pontual da temática indígena no currículo. É necessário reconhecer que os povos indígenas produzem conhecimentos, filosofias, pedagogias e formas de existência que desafiam a lógica colonial, assim contam outras histórias.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A realização das ações pedagógicas possibilitou a abertura de um espaço de diálogo, escuta e reflexão coletiva entre os estudantes e professores indígenas e não-indígenas sobre a importância do combate ao racismo no cotidiano escolar e comunitário. A partir das rodas de conversa, foi possível perceber que muitos alunos reconheciam a existência de práticas discriminatórias presentes em brincadeiras, falas e atitudes naturalizadas, especialmente aquelas baseadas em estereótipos raciais sobre os povos indígenas. Nesse sentido, os debates contribuíram para problematizar tais práticas, evidenciando que comentários e brincadeiras aparentemente comuns podem reproduzir preconceitos, reforçar imagens negativas e perpetuar formas de desvalorização das identidades indígenas como uma história unicamente contada a partir de estereótipos. Como ressalta a escritora Chimamanda Adichie (2019, p.11) “A consequência da história única é esta: ela rouba a



dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos”

Outro resultado importante foi o fortalecimento das discussões sobre identidade indígena, especialmente no que se refere ao pertencimento ao povo Guarani Mbyá. As atividades favoreceram a valorização da história, da língua, dos saberes tradicionais e das formas próprias de viver, aprender e ensinar presentes na comunidade. Ao discutir a importância de preservar e visibilizar os saberes Guarani Mbyá, os estudantes foram estimulados a reconhecer que esses conhecimentos não pertencem apenas ao passado, mas continuam vivos e são fundamentais para a formação das novas gerações.

A utilização de vídeos, imagens e manifestações culturais também contribuiu para ampliar o contato dos alunos com a história dos povos indígenas no Brasil, especialmente com acontecimentos relacionados à luta pelo direito ao território, à resistência cultural e à defesa dos direitos coletivos. Por meio desses materiais, os estudantes puderam conhecer trajetórias de lideranças e personalidades indígenas que atuam em diferentes espaços sociais, políticos, educacionais e culturais, fortalecendo a percepção de que os povos indígenas são protagonistas de suas próprias histórias.

As ações também possibilitaram uma aproximação entre os conhecimentos trabalhados no Tempo-Universidade e a realidade vivida na Tekoa. Essa articulação foi fundamental para transformar os conceitos discutidos no componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais em práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de dialogar com a experiência concreta dos estudantes. Assim, temas como racismo estrutural, racismo epistêmico, identidade, território, cultura e educação antirracista foram abordados de maneira acessível e relacionada ao cotidiano da comunidade.

Além disso, observou-se que a roda de conversa se mostrou uma metodologia adequada para o desenvolvimento das atividades, pois respeita a circularidade dos saberes, valoriza a escuta e permite a participação dos estudantes de forma mais aberta. Esse formato contribuiu para que os alunos compartilhassem experiências, dúvidas e percepções, construindo coletivamente reflexões sobre o respeito às diferenças, a valorização da cultura indígena e a necessidade de enfrentar atitudes discriminatórias.

Dessa forma, os resultados alcançados indicam que as ações desenvolvidas contribuíram para a sensibilização dos estudantes quanto ao enfrentamento do racismo, para o fortalecimento da identidade Guarani Mbyá e para a valorização dos saberes indígenas no espaço escolar. A experiência demonstrou a importância de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas que partam da realidade da comunidade e reconheçam os povos indígenas como sujeitos de conhecimento, história e resistência.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida na comunidade indígena Jataity, na Escola Estadual Indígena Karai Arandu, foi fundamental para compreender que a educação para as relações étnico-raciais não deve ser tratada como uma ação isolada ou restrita a datas comemorativas, mas como uma prática contínua, coletiva e comprometida com a valorização das identidades, memórias, línguas, territórios e saberes dos povos indígenas. Nesse sentido, as ações realizadas demonstraram que a escola pode se constituir como um espaço fundamental de enfrentamento ao racismo, ao preconceito e aos estereótipos historicamente construídos contra os povos originários.

As rodas de conversa, os debates, o uso de imagens, vídeos e manifestações culturais permitiram aproximar os conhecimentos discutidos no Tempo-Universidade da realidade vivida no Tempo-Comunidade. Essa articulação evidenciou a importância do regime de alternância na formação de professores indígenas, pois possibilita que os conceitos estudados na universidade sejam ressignificados a partir das experiências concretas da aldeia, fortalecendo uma prática pedagógica contextualizada, intercultural e antirracista.

A formação docente tem papel central na efetivação da educação étnico-racial como um projeto de sociedade. Professores e professoras formados a partir de uma perspectiva crítica e intercultural tornam-se sujeitos capazes de reconhecer o racismo em suas diferentes manifestações, problematizar práticas discriminatórias naturalizadas no cotidiano escolar e construir estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade étnica, cultural e linguística. No caso da formação de professores Guarani Mbyá, por meio da Licenciatura Indígena essa importância é ainda maior, pois contribui para o fortalecimento da identidade indígena, da língua materna, dos saberes tradicionais e dos modos próprios de ensinar e aprender.

A experiência ora relatada, tornou evidente que a educação antirracista, quando construída a partir do território e da escuta da comunidade, favorece o reconhecimento dos estudantes indígenas como sujeitos de história, conhecimento e resistência. Ao propor a valorização da cultura Guarani Mbyá no espaço escolar, as atividades contribuíram para combater o apagamento histórico dos povos indígenas e para reafirmar que seus saberes não pertencem apenas ao passado, mas seguem vivos, orientando a formação das novas gerações.

Em âmbito geral, podemos concluir que a Licenciatura Mbyá Guarani em Educação Intercultural Indígena representa uma conquista política, pedagógica e epistemológica. O curso fortalece a formação de professores comprometidos com suas comunidades e com a construção de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e antirracista. Além disso, contribui para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, ao ampliar a presença da história e da cultura indígena nos processos educativos e ao reafirmar o protagonismo dos povos indígenas na produção de conhecimentos. Tal qual nos ensina Adichie (2019, p. 16) “as histórias importam.



Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

Nosso relato de experiência reafirma que fortalecer a educação étnico-racial na formação de professores é também fortalecer a luta contra o racismo, a valorização dos povos originários e a construção de uma escola mais democrática, justa e plural. A formação docente antirracista deve possibilitar que educadores indígenas e não indígenas compreendam a escola como espaço de diálogo entre saberes, de respeito às diferenças e de defesa dos direitos coletivos.

## REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. Companhia das Letras, São Paulo, 2019.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v19n33/v19n33a04.pdf>. Acesso em abril de 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 1 maio 2026.

FERNANDES, Neiva Gabriel. A educação indígena guarani Mbyá. *Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar Matinhos*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 2025. ISSN 1983-8921. Disponível <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/99602/76531> Acesso em 02 de maio de 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O Brasil indígena**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102252.pdf> Acesso em: 4 de maio de 2026. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102252.pdf> Acesso em: 4 de maio de 2026.



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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

