

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Aniele da Costa Ferreira

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 (NO TOCANTE A  
HISTÓRIA INDÍGENA) PARA OS ANOS INICIAIS NO  
MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

Rio de Janeiro

2020



Aniele da Costa Ferreira

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 (NO TOCANTE A HISTÓRIA  
INDÍGENA) PARA OS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Ferreira de Castro

Rio de Janeiro

2020

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

F383 Ferreira, Aniele da Costa

A implementação da lei 11.645/2008 (no tocante a história indígena) para os anos iniciais no município de Nova Iguaçu / Aniele da Costa Ferreira. - Rio de Janeiro, 2020.

73 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: João Henrique Ferreira de Castro.

1. História – Estudo e ensino. 2. História indígena. 3. Educação. 4. Anos iniciais do ensino fundamental. I. Castro, João Henrique Ferreira de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692

Aniele da Costa Ferreira

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 (NO TOCANTE A HISTÓRIA  
INDÍGENA) PARA OS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professor Doutor João Henrique Ferreira de Castro (Orientador)  
EEH/ Colégio Pedro II

---

Professor Doutor Júlio Paixão Santos  
EEH/ Colégio Pedro II

---

Professora Mestra Patrícia Rodrigues Rocha  
Mestrado em Humanidades, Cultura e Artes/ UNIGRANRIO

*Dedico este trabalho aos professores de anos iniciais, principalmente aos que lecionam na rede municipal de Nova Iguaçu, aos meus queridos alunos, e a todos que de certa forma contribuíram para a minha trajetória profissional, e que acreditam e lutam por uma educação pública emancipadora e de qualidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, sem a minha fé Nele nada disso seria possível.

Agradeço ao meu orientador, João Henrique, por toda a atenção, dedicação, compromisso e ajuda na construção deste trabalho.

Aos professores e colegas de turma de Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II, que contribuíram com meu crescimento e enriquecimento acadêmico e profissional.

Agradeço aos meus pais e minha família por todo o amor, cuidado e apoio. Amo vocês!

A todos os meus amigos por estarem sempre ao meu lado e por todo incentivo necessário.

Agradeço a todos os professores e funcionários da E. M. Professor Ruy de Queiroz pelo companheirismo e inspiração para formulação deste trabalho.

Agradeço em especial a minha amiga Luanda Amaral por trilhar comigo mais este caminho e ser uma grande parceira em todos os momentos.

Por último, agradeço ao meu amado marido Hugues por todo o carinho, amor, troca e respeito. Te amo muito!

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

FERREIRA, Aniele da Costa. **A implementação da lei 11.645/2008 (no tocante a História Indígena) para os anos iniciais no município de Nova Iguaçu.** 2020. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

A presente artigo propõe-se a compreender como a lei 11.645/2008 tem influenciado em mudanças e avanços no Ensino de História Indígena. Para isso, a educação pública do município de Nova Iguaçu serviu como objeto de análise. Pautando-se na importância de desenvolver desde pequenos nas crianças uma educação plural e diversa, na antiga e constante luta dos povos indígenas por direitos e visibilidade e na omissão e tratamento dado aos indígenas durante anos na produção historiográfica e conseqüentemente no ambiente escolar, a proposta curricular, projetos pedagógicos, materiais didáticos e entrevistas com docentes de anos iniciais da rede municipal de Nova Iguaçu foram examinados neste trabalho. O objetivo é entender como a lei, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as unidades de educação básica do país, está sendo colocada em prática nos estabelecimentos de ensino.

**Palavras-chave:** Lei 11.645/2008. Ensino de História Indígena. Anos Iniciais. Nova Iguaçu.

## ABSTRACT

FERREIRA, Aniele da Costa. **A implementação da lei 11.645/2008 (no tocante a História Indígena) para os anos iniciais no município de Nova Iguaçu.** 2020. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

This paper aims to allow an understanding of how the law 11.645/2008 has been influencing in changes and improvements in the teaching of indigenous history. In order to achieve that, the public education in the municipality of Nova Iguaçu was used as the object of analysis. Based on the importance of developing a plural and diverse education in children since their early ages, on the lasting and frequent struggle of indigenous peoples for rights and visibility and omission and treatment given to them during many years in historiography and consequently in the school environment, the curricular proposal, pedagogical projects, teaching materials and interviews with early grades teachers of the municipal network of Nova Iguaçu were examined in this work. The goal is to understand how the law that determined the mandatory study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in all schools of basic education in Brazil is being implemented in all educational institutions of this country.

**Keywords:** Law 11.645/2008. Teaching of Indigenous History. Early ages. Nova Iguaçu.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Victor Meirelles, Moema, 1866.....	16
Figura 2: Victor Meirelles, Primeira Missa no Brasil, 1860.....	16
Figura 3: Rodolfo Amoedo. O último Tamoio. ....	24
Figura 4: Nova Iguaçu antes das emancipações.....	25
Figura 5: Emancipações da década de 40.....	26
Figura 6: Emancipações da década de 90.....	26
Figura 7- Ligamundo – Vamos falar sobre .....	38
Figura 8 - Ligamundo: Caçada aos negros da terra .....	39
Figura 9 - Ligamundo: Sociedade Colonial Brasileira .....	40
Figura 10- Ligamundo : Fazendo História! .....	41
Figura 11 – Ligamundo: A expedição Roncador-Xingu .....	42
Figura 12- Ligamundo: A criação do Parque Indígena do Xingu.....	42
Figura 13- Ligamundo: Vamos falar sobre .....	42
Figura 14 – Ligamundo: Conectando saberes .....	43
Figuras 15 – Ligamundo: Cidadania, uma luta de todos.....	44
Figura 16 - Capa do livro “O tupi que você fala.” .....	51
Figura 17 - Passo a passo construir peteca com jornal.....	51
Figura 18 - Exemplos de desenho e colagem com barbante.....	54
Figura 19 - Nova Iguaçu antes das emancipações .....	57
Figura 20 - Emancipações da década de 40.....	58
Figura 21 - Emancipações da década de 90.....	58
Figura 22 - Mapa atual de Nova Iguaçu com os bairros .....	59
Figura 23 - Victor Meirelles, Primeira Missa no Brasil, 1860.....	61
Figura 24 - Victor Meirelles, Moema, 1866. ....	62
Figura 25 – Rodolpho Amoêdo. O Último Tamoyo, 1883.....	62
Figura 26 – José Maria de Medeiros: Iracema, 1884.....	63
Figuras 27 - Ligamundo – História - Cidadania .....	65

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 UMA BREVE ANÁLISE DA LEI 11.645/2008 E DA HISTORIOGRAFIA INDÍGENA .....</b>	<b>13</b>
<b>3 O PASSADO INDÍGENA DE NOVA IGUAÇU .....</b>	<b>20</b>
<b>4 A HISTÓRIA INDÍGENA NO CURRÍCULO DE NOVA IGUAÇU.....</b>	<b>28</b>
<b>5 PROJETO MINHA ESCOLA CONTRA O RACISMO: MENOS INTOLERÂNCIA, MAIS RESPEITO À DIVERSIDADE.....</b>	<b>31</b>
<b>6 LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA .....</b>	<b>35</b>
<b>7 ENTREVISTA COM DOCENTES DE NOVA IGUAÇU .....</b>	<b>45</b>
<b>8 PROPOSTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>49</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender como a rede municipal de educação de Nova Iguaçu está implementando a lei 11.645/2008 nos estabelecimentos de ensino de anos iniciais. A lei tornou obrigatório o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena em todas as unidades de educação básica do Brasil.

Os povos indígenas durante muito tempo foram ausentados e tratados de forma estereotipada no ambiente escolar. Pouco se sabe sobre a diversidade cultural das populações nativas do Brasil. Estes povos desde as invasões dos europeus vêm sofrendo perseguições e extermínios. Os poucos povos indígenas que sobreviveram batalham durante anos e diariamente em favor de direitos e visibilidade. A lei 11.645/2008 é resultado desta imensa luta social e política e por isso, um grande marco e progresso para o Ensino de História Indígena.

A partir de bem pequenos as crianças aprendem e formam opinião sobre a cultura do *outro* (GRUPIONI, 1995). O espaço escolar é o principal lugar para essa aprendizagem. É importante que desde os primeiros anos escolares os alunos tenham contato com a diversidade cultural e étnica de diversas populações. Nos anos iniciais, onde as crianças estão desenvolvendo a leitura, escrita, oralidade e diversos conhecimentos, é essencial uma educação que seja diversa, plural e significativa. Por isso, a importância de desenvolver a temática indígena desde cedo nos estabelecimentos de ensino.

Este ano, 2020, completa-se 12 anos de lei e é importante compreender como a mesma está sendo aplicada e quais os meios que as redes de ensino estão utilizando para colocá-la em prática. Para isso a proposta curricular do município de Nova Iguaçu, os projetos pedagógicos, materiais didáticos e uma entrevista com professores da referida rede serão examinados neste trabalho.

Nova Iguaçu é um município muito importante da Baixada Fluminense, que tem um passado histórico indígena muito forte, e é onde a autora desta análise leciona como docente de anos iniciais há cinco anos, por isso a escolha por esta rede de ensino. A educação em Nova Iguaçu servirá como exemplo para entender de qual forma a lei 11.645/2008 tem influenciado em mudanças e avanços no Ensino de História Indígena.

## **2 UMA BREVE ANÁLISE DA LEI 11.645/2008 E DA HISTORIOGRAFIA INDÍGENA**

A lei 11.645, promulgada em 10 março de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e modificou a lei 10.639/2003, foi um marco e grande avanço para o Ensino da Cultura e História Indígena no Brasil. Esta tornou obrigatório no país o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de educação básica públicos e privados. Fruto de uma imensa luta social, a lei foi criada com o intuito de resgatar as contribuições da cultura indígena e afro-brasileira nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A população indígena é parte integrante e fundamental para a formação da sociedade brasileira. Antes da chegada dos europeus na América uma população nativa já vivia há anos no território, organizada em distintos grupos de acordo com seus costumes e cultura. Esta mesma população, que teve seu território invadido e a maior parte da sua população dizimada, ainda hoje, na maioria das vezes, só é lembrada durante o dia 19 de abril, instituído como Dia do Índio, em 1943, pelo presidente Getúlio Vargas.

Os indígenas são vistos, pela maioria dos brasileiros, como um povo único com uma cultura atrasada e congelada. Além disto, estes ficam restritos, no imaginário social, ao passado da nossa história e não são vistos como parte da identidade do povo brasileiro. Estas ideias sobre os povos indígenas podem ser vistas na mídia, principalmente em telenovelas. Uga Uga (2000), A Muralha (2000), Alma Gêmea (2005), Araguaia (2010) e Novo Mundo (2017), são alguns exemplos de produções da Rede Globo que transmitiram a ideia estereotipada dos povos indígenas, através da atuação de artistas, que pouco ou nada têm das características físicas dessas populações. Porém, caracterizados com elementos da cultura indígena, como uma espécie de fantasia, atuaram como se fossem indígenas.

O indígena, nestas e em outras produções midiáticas, costuma ser reduzido a elementos como floresta, cocar, rede, arco e flecha, oca, Tupã, entre outros. Refletem, assim, o que Bessa Freire definiu como as cinco ideias equivocadas sobre as populações indígenas que estão presentes no pensamento da maioria dos brasileiros.

A primeira ideia equivocada é a que os indígenas são genéricos, um povo único com uma mesma língua, crença e cultura. A segunda é que as populações indígenas têm uma cultura atrasada, primitiva e inferior. Como se estes não produzissem nenhum tipo de saber. A terceira relaciona-se com a ideia que os povos indígenas têm uma cultura congelada, que o índio de verdade é aquele que usa tanga, cocar e mora na floresta. Aquele que utiliza elementos da modernidade, como roupa, eletrônicos, entre outros, não é visto como um índio

verdadeiro. A quarta ideia equivocada é que os indígenas pertencem ao passado, ou seja, que o índio não faz parte da atual sociedade brasileira, que ele ficou preso no passado colonial. E o quinto e último equivoco é que os índios não são brasileiros. O indígena não é visto, ao contrário dos europeus e africanos, como parte da identidade do povo brasileiro.

A própria historiografia por muito tempo contribuiu para reforçar ideias equivocadas sobre os povos indígenas. Em consequência disto, em muitas salas de aula de educação básica do Brasil, professores, por má formação, falta de conhecimento e com auxílio de péssimos materiais didáticos, também repercutiram o imaginário estereotipado desses povos.

Foi a partir do século XIX, conhecido como o “século da História”, que essas ideias foram amplamente difundidas pela historiografia. Para Jurandir Malerba (2000) dois pontos são importantes para compreender o conhecimento histórico do século XIX:

Primeiramente, sua transformação numa disciplina acadêmica, codificada a partir de cátedras universitárias, criadas desde a primeira metade do século XIX a partir da Alemanha. Em segundo lugar, o “século da História” é marcado pelo incandescente processo de criação dos Estados nacionais na Europa; a definição de suas fronteiras e povos, a invenção de identidades a partir da ideia de nação, demandou como jamais o conhecimento da História, gestada sob égide da ciência moderna, mãe do século. (MALERBA, 2000, p. 8).

No Brasil o segundo ponto colocado por Malerba (2010), a invenção de uma identidade nacional, foi construído durante o século XIX, através da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. O IHGB foi criado em 21 de outubro de 1838, últimos anos do período regencial, por membros da elite portuguesa. Estes eram portugueses, educados em Coimbra, transferidos para a colônia, no início do século, por conta das invasões napoleônicas na Europa.

A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a "Nação brasileira", capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das "Nações", de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. (GUIMARÃES, 1998, p. 6).

O IHGB foi criado em um momento conturbado da história do Brasil. O surgimento do IHGB se deu durante o período regencial, onde muitas revoltas eclodiram pelo país demonstrando descontentamento com o governo. A elite política e intelectual precisava criar para o Brasil uma cara, uma identidade, uma história nacional com o intuito de unificar a

nação. Os centros científicos europeus serviram como inspiração para criação, no Brasil, do primeiro instituto científico nacional.

Criado logo após a independência política do país, o estabelecimento carioca cumpria o papel que lhe fora reservado, assim como aos demais institutos históricos: construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos. (SCHWARCZ, 1993, p. 99).

O objetivo do IHGB era, portanto, construir uma história para a nação. E para conseguir escrever a história do país, o instituto lançou em 1844, um concurso chamado “Como escrever a história do Brasil?”. Quem elaborasse a melhor tese para a questão seria premiado e o alemão Karl Friedrich Philipp von Martius foi o vencedor do concurso.

Von Martius defendia a ideia que o Brasil era composto por três raças: brancos, índios e negros. O branco era o civilizado, o índio aquele que necessitava alcançar a civilização e o negro era o incivilizado.

O projeto vencedor propunha, portanto, uma fórmula, uma maneira de entender o Brasil. A ideia era correlacionar a ideia de desenvolvimento do país com o aperfeiçoamento específico das três raças que o compunham. Estas, por sua vez, segundo Von Martius, possuíam características absolutamente variadas. Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação. (SCHWARCZ, 1993, p. 112).

A partir de então, a história do Brasil foi construída através da teoria das três raças, defendida por Von Martius. O indígena passou a ser representado de forma romântica, como símbolo e herói nacional, nas obras do IHGB. Este movimento na literatura romântica, de idealização e valorização do índio como símbolo nacional, ficou conhecido como indianismo.

Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães e José de Alencar foram os principais escritores do indianismo no século XIX. Os romances indianistas desses autores têm em comum a representação do índio como bom selvagem. O indianismo nos trouxe um indígena como herói mítico, assim como os cavaleiros medievais europeus. Um índio ligado à natureza, com traços de pureza e com valentia, foi elaborado e difundido nos romances indianistas.

O indígena inventado pelo romance indianista foi difundido para a sociedade, especialmente para parte desta que tinha acesso à leitura, através das revistas do IHGB. Além da literatura, o indianismo também influenciou as artes. O indígena nos moldes românticos foi

inspiração também para esculturas e pinturas. O maior expoente do indianismo nas artes é o artista Victor Meirelles. Moema e Primeira Missa no Brasil são suas principais e mais famosas telas

**Figura 1 - Victor Meirelles, Moema, 1866.**



Fonte: Museu de Arte de São Paulo.

**Figura 2: Victor Meirelles, Primeira Missa no Brasil, 1860.**



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes

Durante o século XIX o indígena até ganhou destaque na literatura e nas artes nacionais. Porém, o indígena valorizado não passava de uma invenção da elite política e

intelectual para dar cara e identidade para o país que passava por um período complexo de sua história, a saber a consolidação de um projeto de unidade nacional. O discurso científico foi utilizado, através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, para dar notoriedade na elaboração de uma nacionalidade para o Brasil. Um índio herói foi idealizado e representado pelos autores e artistas do romantismo.

A construção de uma identidade cultural e social brasileira continuou sendo pensada durante o século XX. Nas décadas de 1930 e 1940 importantes reflexões sobre a origem do povo brasileiro foram publicadas. *Casa grande & Senzala* (1933) de Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil* (1936) de Sergio Buarque de Holanda e *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942) de Caio Prado Jr. são algumas destas obras.

Apesar das diferenças teóricas e metodológicas dos autores, os três têm em comum a busca por uma explicação para a origem da sociedade brasileira e identificaram a miscigenação como fruto da diversidade cultural e social do Brasil. Através da mistura entre os índios, nativos das terras brasileiras, brancos, europeus que colonizaram o país, e negros, povos africanos que vieram como escravos para o Brasil, que se deu a sociedade brasileira. Os três livros foram marcos e abriram caminho para a consolidação das Ciências Sociais no país.

Somente a partir das últimas décadas do século XX o indígena passou a ser visto e estudado pela historiografia sob uma nova ótica. Isto se deve ao movimento historiográfico conhecido como Nova História Cultural, que surgiu na França a partir da década de 1980, e se expandiu pelo mundo. O historiador francês Roger Chartier foi o principal precursor deste movimento, através da obra *A história cultural: entre práticas e representações*.

A Nova História Cultural (NHC) tem como principal objetivo refletir sobre como uma determinada realidade social é construída em diferentes lugares e momentos. O foco são formas simbólicas do universo social, com construções móveis, estáveis e conflituosas. Segundo Pesavento “pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo.” (PESAVENTO. 2005, p.42).

Para alcançar esta proposta de sócio-história a NHC se aproximou de outros campos científicos, sobretudo da Antropologia. A aproximação com a Antropologia tem renovado o campo de pesquisa histórica e aumentado muito os temas e objetos pesquisados. Em relação à história dos povos indígenas, a Antropologia tem auxiliado muito os historiadores a observarem as fontes históricas com um novo olhar.

John Monteiro, importante antropólogo e historiador, considerado o grande expoente do diálogo entre a História e a Antropologia, através da sua tese de doutorado *Negros da Terra – Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo*, que se tornou um marco na historiografia, chamou este novo olhar sobre os índios de “nova história indígena”.

[...] as questões postuladas a partir do final dos anos 1970 introduziram duas inovações importantes, uma prática, e outra, teórica. Surgiu de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena [...]. (MONTEIRO, 2001, p.6)..

Influenciados por Monteiro, outros pesquisadores têm se dedicado a pesquisar e escrever a História Indígena, colocando os povos indígenas como sujeitos de sua própria história. Maria Regina Celestino de Almeida (2010), Manuela Carneiro da Cunha (1998), José Bessa Freire (1997), Luís Donisete Benzi Grupioni (1998), são alguns dos pesquisadores desta nova geração. Em suas pesquisas os indígenas são vistos no plural, em suas diversidades, e como agentes sociais importantes.

A Nova História Indígena tem adotado uma postura crítica sobre as populações indígenas valorizando as suas próprias perspectivas uma vez que “[...] a nova postura implica, entre outras coisas, em tomar em conta ‘o ponto de vista dos nativos’ na operação de reconstituir os processos históricos que lhes dizem respeito, em atentar para a emergência de novos grupos e identidades[...]” (MARTINS, 2009, p.162).

Intelectuais indígenas também estão pesquisando, escrevendo e falando sobre suas histórias. Daniel Munduruku e Ailton Krenak são dois exemplos. Ambos têm contribuído e resignificado a História Indígena a partir das suas próprias experiências. Para além do conhecimento acadêmico, os dois autores, relatam em seus escritos o conhecimento da aldeia, de seus povos, da ancestralidade. No texto *Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito*, Daniel Munduruku (2009), mostra como a tríade entre *corpo- mente- espírito* é essencial e indissociável na educação indígena do povo munduruku<sup>1</sup>. Segundo o autor:

O corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido. (MUNDURUKU, 2009, p 28).

---

<sup>1</sup> Povo indígena brasileiro de tronco tupi que habita atualmente as regiões do Estado do Pará, Mato Grosso e Amazonas.

Ailton Krenak (2009) também compartilha a visão de educação do seu povo krenak<sup>2</sup>. Para ele o ato de ler e de escrever não é mais importante do que os conhecimentos práticos:

Pra mim e para meu povo, ler e escrever é uma técnica da mesma maneira que alguém pode aprender a dirigir seu carro ou a operar uma máquina. Então a gente opera essas coisas, mas nós damos a elas a exata dimensão que têm. Escrever e ler para mim não é uma virtude maior do que andar, nadar, subir em árvores, correr, caçar, fazer um balaio, um arco, uma flecha ou uma canoa. (KRENAK, 2015, p. 86).

Conhecer a cultura dos povos indígenas pelos próprios indígenas é muito significativo e enriquecedor. Tem-se muito a aprender com a diversidade do conhecimento dos povos originários. O protagonismo indígena na escrita de sua própria história é um grande passo para avançar na valorização da História Indígena.

A constante e antiga luta dos povos indígenas por espaço, visibilidade e direitos, e o movimento da Nova História Indígena, contribuíram para a criação da lei 11.645/2008. Esta veio com o intuito de romper com o desconhecimento e conseqüentemente os equívocos sobre as populações indígenas brasileiras. E ainda que tenham se completado 12 anos de lei, cabem alguns questionamentos sobre o seu funcionamento prático:

De que forma a lei 11.645/2008 está sendo implementada nos estabelecimentos de educação básica do Brasil? Quais foram os avanços no Ensino de História Indígena após a criação da lei? A aplicação da lei tem influenciado para romper o desconhecimento e a visão estereotipada sobre as populações indígenas? Quais são os subsídios utilizados pelos docentes em sala de aula para trabalhar a História Indígena?

Para responder essas questões a educação pública no município de Nova Iguaçu foi escolhida como objeto de análise. O objetivo a partir deste momento, portanto, é trazer como exemplo o município de Nova Iguaçu para compreender como a lei 11.645/2008 tem influenciado os possíveis progressos no Ensino de História Indígena.

---

<sup>2</sup> Povo indígena brasileiro pertencente ao grupo linguístico Macro-Jê, habitantes da região de Minas Gerais.

### 3 O PASSADO INDÍGENA DE NOVA IGUAÇU

Antes de começar a analisar de qual forma a lei 11.645/2008 vem sendo implementada nos anos iniciais na rede municipal de Nova Iguaçu é importante apresentar um pouco da história deste município. O próprio nome reflete parte do seu passado histórico. *Iguaçu* é uma palavra de origem tupi-guarani que apresenta o significado de “água grande”<sup>3</sup>.

Nova Iguaçu é um município localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Além de Nova Iguaçu, Belford Roxo, Japeri, Itaguaí, Duque de Caxias, Nilópolis, São João de Meriti, Mesquita, Paracambi, Queimados, Seropédica, Guapimirim e Magé também são considerados municípios que compõem a Baixada Fluminense.

Segundo dados do IBGE, Nova Iguaçu tem uma população estimada em 821.128 habitantes (em 2019) em uma área de unidade territorial de 520,807 km<sup>2</sup> (em 2018), tendo uma densidade demográfica de 1.525,60 hab./km<sup>2</sup> (em 2010). No entanto, a população e a área territorial do município mudaram muito durante os anos de sua história.

No século XVI, durante a chegada dos povos europeus ao Brasil, na área de Nova Iguaçu<sup>4</sup> vivia uma população nativa conhecida como jacutinga. Indígenas da tribo dos tamoios ou tupinambás, os jacutingas eram do tronco linguístico tupi-guarani.

As referências encontradas na maioria dos historiadores que escrevem sobre a ocupação dessa parte do território fluminense, fazem alusão aos “jacutinga”, como o grupo que habitava essas terras, nomeados assim por conta de uma ave bastante comum naquela região: Próximo ao rio Iguaçu existiam duas aldeias tupinambá, chamadas de jacutinga, porque os índios se enfeitavam com penas de jacu branco (Jacu: espécie de galinha. Tinga: Branco). (Meneses <sup>5</sup>, 2000, p.11 apud SILVA, 2005, p.43).

Quando os portugueses chegaram ao território do Rio de Janeiro encontraram povos nativos da tradição tupi-guarani, principalmente os grupos da tribo tamoio e da tribo termiminó. Ainda segundo a autora “tais grupos tinham a aproximação marcada pela língua, e expressões culturais que os diferenciavam, por exemplo, tamoios e temiminós, em se tratando daqueles que viviam pelas terras do Rio de Janeiro.” (SILVA, 2005, p.43).

<sup>3</sup> “Igua” pode ser traduzido como água e “açú” como grande.

<sup>4</sup> Neste período a área de Nova Iguaçu englobava os atuais municípios de Duque de Caxias, Nilópolis, São João de Meriti, Mesquita, Belford Roxo, Queimados e Japeri.

<sup>5</sup> MENESES, Antônio Lacerda. Baixada 500 anos: A Aldeia de Jacutinga. In: **Memória**. Rio de Janeiro, Ano II, n. ° 07, 2000.

Sabemos, assim, que os termos utilizados para identificar e diferenciar as populações indígenas que viviam no Brasil foram designados pelos próprios colonizados, e posteriormente registrados pelos colonizadores uma vez que esses aparecem principalmente em textos de relatos de viajantes e de padres missionários jesuítas. Não sem que algumas intervenções acontecessem. A palavra *tamoio*, por exemplo, era própria dos nativos do território e significa na língua tupi-guarani “avô” ou “homem velho”, não um povo específico.

Entre os guaranis atuais, como salienta Pissolato, *tamoi* significa, em princípio, “avô”, mas costuma ser utilizado de modo mais amplo para se referir a “homens mais velhos, em particular líderes de grupo de parentesco ou xamãs prestigiosos. De modo geral, denota respeito para com aquele que é referido então como *xeramoi* (xe: marcador de 1ª pessoa, -amoi: ‘avô’)” (Pissolato, 2007.) *Tamoi* é também aquele que possui capacidade de liderança, que pode ou não ser estendida para além de uma parentela. (PISSOLATO<sup>6</sup>, 2007, p.45 apud PERRONE-MOISÉS; SZTUTMAN, 2010, p. 415).

Já o termo *tupinambá*, que pode ser definido como “descendentes do tupi”, geralmente aparece “na literatura histórica como a denominação de uma entre várias outras "nações de gentios" de língua Tupi.” (FAUSTO, 1992, p. 383).

Há pouquíssimo estudo sobre os povos nativos brasileiros e as referências próprias destes próprios grupos ainda estão longe de ser popularizadas. No geral basicamente quase tudo o que se sabe da cultura e modo de vida dessas populações vem da visão estrangeira. Apesar disto, é possível encontrar nos registros de viajantes europeus e em outras fontes dados importantes sobre esses povos.

Os indígenas espalhavam-se pelo litoral e ao longo dos rios onde erguiam aldeias que tinham em média de 500 a 3.000 índios, delimitando territórios de subsistência entre tribos vizinhas (Peres, 2004). Os primeiros relatos feitos pelos franceses davam conta de cerca de 32 a 35 aldeias no entorno da Baía de Guanabara e nos seus rios. (PERES<sup>7</sup>, 2004, p. 14 apud SIMÕES, 2006, p.61).

Diferente do que a historiografia por um tempo difundiu e ainda está presente no imaginário de muitas pessoas, os nativos brasileiros não formavam um grupo homogêneo e único. Eles eram plurais e diversos. Viviam de forma diversificada, de acordo com seus

---

<sup>6</sup> PISSOLATO, Elizabeth. **A Duração da Pessoa: Mobilidade, Parentesco e Xamanismo Mbya (Guarani)**. São Paulo: UNESP, ISA, NuTI, 2007.

<sup>7</sup> PERES, Guilherme. Os primeiros ocupantes: indígenas na Baía de Guanabara. In: TORRES, Gênesis (org.). **Baixada Fluminense: a construção de uma história, sociedade, economia, política**. São João de Meriti, Editora IPAHB, 2004. p. 14-17

costumes e crenças. Alguns grupos eram mais próximos e outros mais distantes. A respeito dos indígenas tupinambás Carlos Fausto afirma que:

A distância entre os diversos grupos locais não era uma constante, mas função das condições ecológicas e políticas de cada região. Várias aldeias, possivelmente ligadas por laços de consanguinidade e aliança, mantinham relações pacíficas entre si, participando de rituais comuns, reunindo-se para expedições guerreiras de grande porte, auxiliando-se na defesa do território. Esse conjunto informe de grupos locais circunvizinhos, porém, não estava sujeito a uma autoridade comum, nem possuía fronteiras rígidas: era fruto de um processo histórico em andamento, onde se definiam e redefiniam constantemente as alianças. (FAUSTO, 1998, p. 384).

Sobre os jacutingas sabe-se que viviam ao entorno dos principais rios da Baixada Fluminense. As margens do Rio Iguaçu e seus afluentes (Sarapuí, Botas, Pilar, Outeiro, Capivara) provavelmente os indígenas jacutingas delimitavam seu território, mantinham e redefiniam suas alianças, mantinham suas tradições, desenvolvendo sua cultura e modo de vida, assim como os demais povos tupinambás.

A colonização portuguesa no território brasileiro provocou um grande extermínio das populações indígenas e com os jacutingas não foi diferente. A ocupação da Baixada Fluminense apresenta relação com a fundação da cidade do Rio de Janeiro que se deu em 1565. Segundo Fábio Carneiro Lima (2019, p.24) “no início da colonização portuguesa, as terras da Baixada Fluminense foram divididas em sesmarias doadas a nobres e militares portugueses, como acontecera com terras em diversos locais da colônia portuguesa.”

Para os portugueses conseguirem ocupar e efetivar as sesmarias no Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense precisaram enfrentar os franceses e os tamoios. Em 1555 embarcações francesas invadiram o Rio de Janeiro e formaram uma colônia que ficou conhecida como França Antártica. Nas disputas entre os portugueses e franceses pelas terras do Rio de Janeiro grupos indígenas rivais dividiram-se também nas alianças com os colonizadores. Ao lado dos franceses os tamoios e do lado dos portugueses os temiminós. Esse episódio é conhecido pela historiografia como Confederação ou Guerra dos Tamoios.

A guerra dos Tamoios não consistiu num movimento “nativista”, contra a colonização e pela retomada da terra e da liberdade dos índios. Não foi uma guerra de “índios” contra “europeus”. As fontes descrevem claramente a guerra que estourou na região da Guanabara configurada como um duplo sistema de alianças, havendo “índios” e “europeus” de ambos os lados. De um lado, os chamados tupiniquim (em São Vicente) e os temiminó (ao norte da Guanabara) com seus aliados portugueses, de outro, os chamados tamoio (ou tupinambá) e seus aliados franceses. (PERRONE-MOISÉS; SZTUTMAN, 2010, p. 404).

A Confederação dos Tamoios durou de 1554 a 1567. Após anos de batalha em 1567 pelo comando de Estácio de Sá, militar português fundador da cidade do Rio de Janeiro, os portugueses e temiminós conseguiram finalmente derrotar e expulsar os franceses e tamoios. Depois da derrota “franceses e indígenas teriam fugido para a região de Cabo Frio, onde teriam se organizado mais uma vez, para serem massacrados alguns anos depois.” (PERRONE-MOISÉS; SZTUTMAN, 2010, p. 408).

Gonçalves de Magalhães, escritor romântico brasileiro do século XIX, escreveu um poema intitulado *Confederação dos Tamoios*. Nele os indígenas são retratados como heróis nacionais, aqueles que se sacrificaram pelo bem da nação. A literatura romântica do século XIX difundiu a ideia dos povos nativos como símbolos nacionais, ponto já citado no primeiro tópico deste trabalho.

Sob a égide dessa ideologia nacionalista, os tamoios eram representados como povos martirizados do passado que permitiam as glórias no presente, dizimados, afinal, pelo bem supremo da nação que já existia como pressuposto e como germe. Nota-se o caráter político do retrato oferecido por Magalhães. (PERRONE-MOISÉS; SZTUTMAN, 2010, p. 408).

O povo tamoio também foi representado como símbolo e herói nacional através da pintura. Inspirado no poema de Gonçalves de Magalhães, Rodolfo Amoedo pintou a obra *O último Tamoio* em 1883. Na tela aparecem dois personagens masculinos: o primeiro seminu caído no chão morto e o segundo todo coberto acolhendo o caído. Pelas características o primeiro representa um indígena e o segundo um europeu. Provavelmente Aimberê, chefe dos tamoios, e padre Anchieta, jesuíta espanhol que veio para o Brasil com a Companhia de Jesus e teve um papel de mediador em uma trégua entre os tamoios e portugueses durante a Guerra dos Tamoios.

A morte de Aimberê, chefe dos tamoios, é pintada como um sacrifício cristão, e o padre Anchieta ocupa o lugar de Maria, que acolhe em seus braços o Cristo morto pelos pecados dos homens. Trezentos anos após a guerra sangrenta, a arte fazia a conciliação, prestando homenagem ao índio, transformando-o em herói. (CAVALCANTI, 2007, p. 2).

**Figura 3: Rodolfo Amoedo. O último Tamoio.**



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes.

O nome da tribo jacutinga aparece em um dos escritos do padre José de Anchieta. Segundo Ney Alberto Barros, “no Auto de São Lourenço, Anchieta cita algumas tribos tupinambás destroçadas e, entre elas, estão as que viviam na ilha de Parana-Puã (atual Ilha do Governador) e na atual Baixada Fluminense, como a aldeia de Jacutinga.” (BARROS, 1999, p.34).

[...] Também São Sebastião  
valente santo soldado,  
que aos tamoios rebelados  
deu outrora uma lição  
hoje está do vosso lado  
E mais – Paranapacu.  
*Jacutinga*, Morói,  
Sariguéia, Guiriri,  
Pindoba, Pariguaçu,  
Curuçá, Miapei  
E a tapera do pecado,  
A de Jabebiracica,  
não existe. [...] <sup>8</sup>

Os jacutingas, tamoios da Baixada Fluminense, participaram da Guerra dos Tamoios ao lado dos franceses e foram dizimados pelos seus oponentes. Depois do extermínio dos

---

<sup>8</sup> Poema *Auto representado na Festa de São Lourenço*, de José de Anchieta.

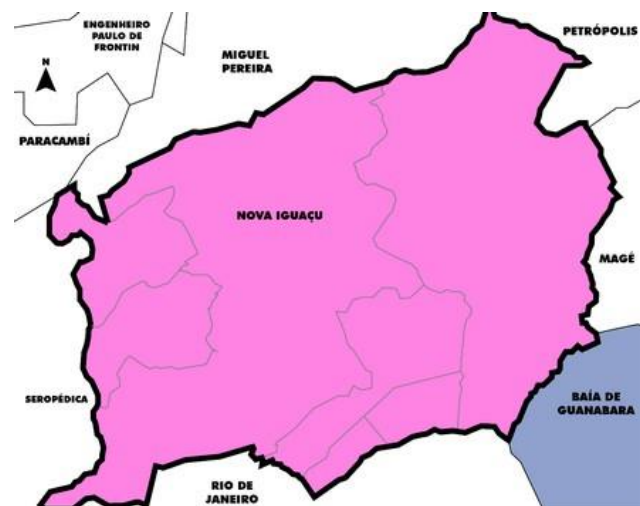
jacutingas a ocupação na região da Baixada Fluminense foi efetivada pelos colonizadores portugueses e Nova Iguaçu passou por alguns processos até se tornar o município com a conjuntura atual. Em 1719 a cidade foi elevada à categoria de Freguesia de Iguassu e em 1833 foi criado o município com sede instalada em Vila Iguassu, as margens do rio com o mesmo nome.

A Estrada de Ferro D. Pedro II, inaugurada em 1858, ocasionou um grande crescimento econômico na parte de terra firme do município, local que era conhecido como Arraial do Maxambomba. Isso provocou em 1916 a mudança da sede do município e Maxambomba passou a se chamar Nova Iguaçu. Lúcia Silva explicita isso no trecho abaixo:

Com a construção da linha férrea e a inauguração da estação em 1858, o dinamismo econômico da região das terras alagadas voltar-se-ia para as terras firmes, área onde se localizava Maxambomba, consolidando-se depois da proclamação da República com a transferência da sede do município de Vila de Iguassu para o povoado, que teria o seu nome trocado para Nova Iguaçu, em 1916. (SILVA, 2012, p.61).

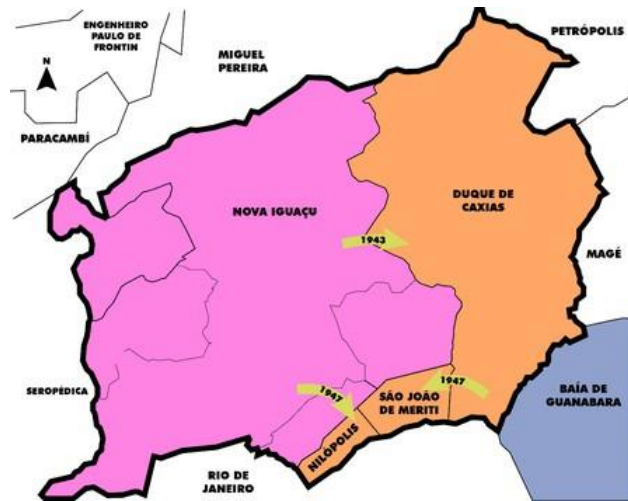
Nova Iguaçu começou a perder território a partir da década de 1940. Duque de Caxias (1943), Nilópolis e São João de Meriti (1947) se emanciparam. Nos anos 90, ainda no século XX, ocorreu mais uma leva de emancipações. Belford Roxo e Queimados (1990), Japeri (1991) e Mesquita (1999) se tornaram municípios independentes. Os mapas a seguir mostram esse processo:

**Figura 4: Nova Iguaçu antes das emancipações**



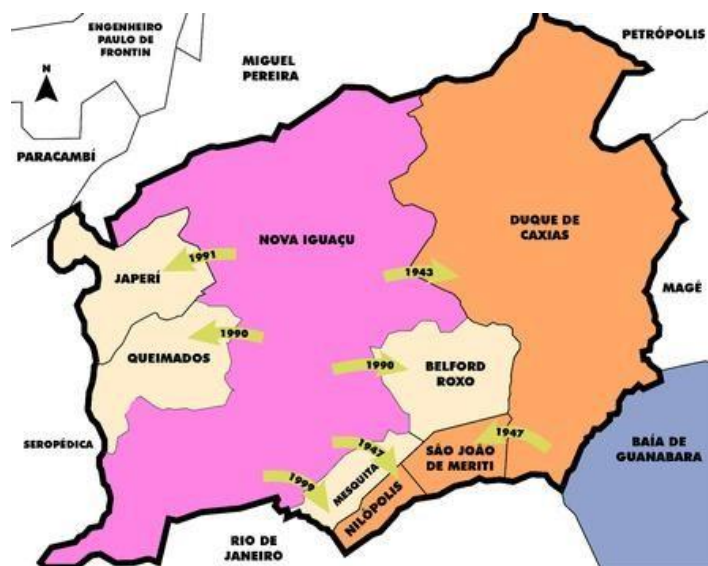
Fonte: Prefeitura de Nova Iguaçu

**Figura 5: Emancipações da década de 40**



Fonte: Prefeitura de Nova Iguaçu

**Figura 6: Emancipações da década de 90**



Fonte: Prefeitura de Nova Iguaçu

Apesar de perder grande parte do seu território, Nova Iguaçu é atualmente o maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial e o segundo em população, mesmo diante das grandes mudanças que ocorreram na cidade ao decorrer de sua história. Dentre elas, o fato de que as populações nativas, os indígenas jacutingas, foram exterminados e que devido a isso, infelizmente, pouco restou da cultura nativa na região, a exceção praticamente dos valores incorporados e intercambiados com os colonizadores.

A colonização e a ocupação urbana minaram, portanto, os vestígios culturais dessas populações. A presença indígena é basicamente evidenciada em denominações como o próprio nome do município e de alguns bairros. Ambaí, Tinguá, Cacuia, Caioaba, Marapicú, Cabuçu, Moquetá, são exemplos de bairros localizados em Nova Iguaçu que apresentam nomes originários da língua tupi-guarani. Como homenagem direta aos jacutingas restou apenas o nome de um bairro que fica localizado no município de Mesquita.

Diante do que foi exposto neste tópico mais uma pergunta é concernente: O passado histórico indígena de Nova Iguaçu influência de alguma forma na aplicação da lei 11.645/2008 nos anos iniciais da rede municipal de ensino? Nos próximos tópicos serão analisados o currículo, projetos, livros didáticos e entrevistas com docentes com o intuito de responder essa e as outras questões que norteiam o trabalho.

#### 4 A HISTÓRIA INDÍGENA NO CURRÍCULO DE NOVA IGUAÇU

O currículo escolar é um documento que contém a sistematização dos conteúdos escolares. É a organização dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Tem grande importância, pois serve como uma espécie de bússola que norteia todo o trabalho pedagógico. Segundo Jaqueline Zarbato Schimitt:

Nos textos curriculares, percebe-se a inserção e a definição de discursos, que trazem enunciados presentes e ausentes, implícitos ou explícitos, que constituem o enredo do que se pretende fundamentar. As inúmeras concepções sobre currículo, o campo de ação e interesses, das inserções e mediações, constroem os discursos impressos no currículo. (SCHIMITT, 2015, p. 105)

Pautando-se no pensamento expresso no trecho acima, a História Indígena será analisada neste trabalho a partir da observação de como está contemplada no currículo escolar do município de Nova Iguaçu.

A proposta curricular pedagógica do município de Nova Iguaçu foi elaborada durante o ano de 2018, através de reuniões e discussões entre a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, orientadores pedagógicos e professores. No início de 2019 o documento foi finalizado, homologado em diário oficial e enviado para as unidades escolares. O currículo é baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017, p.7)

A BNCC foi instituída em dezembro de 2017, na sua terceira versão, depois de intensos debates no campo social e educacional, embora a publicação final não contemple significativamente esta discussão e tenha se dado de forma significativamente unilateral por parte das autoridades. De acordo com os autores do artigo: *Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio* grandes empresas e instituições financeiras estavam envolvidos na formulação da BNCC e acabaram privilegiadas em sua formatação final. Segundo eles:

[...] a atuação dos professores, alunos, pais e demais representantes da comunidade escolar, nos processos decisórios sobre a reorganização curricular, como a estabelecida por uma BNCC, não se tem concretizado, pelo menos não de maneira satisfatória, configurando nada mais que um arremedo de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto. Atrás de uma cortina de grande consulta e participação, de construção coletiva e legitimação da democracia estão os bastidores com fortes influenciadores, que direcionam a educação para seus interesses, da sociedade e do mercado que buscam manter e fortalecer suas ideologias. (BRANCO, 2015, p.58).

Independente da visão acerca da nova versão da BNCC, por conta da publicação deste novo documento normativo, as redes públicas e privadas de educação do país tiveram que rever seus currículos para estar de acordo com a atual versão da base que, em que pese a existência de problemas como os apontados na citação acima, reafirmou a importância do estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena. E foi neste contexto que a proposta curricular pedagógica de Nova Iguaçu foi construída.

O currículo do município é dividido em três etapas da educação básica: educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Etapas essas que são ofertadas pela rede municipal para a população de Nova Iguaçu.

Para os anos iniciais o documento é separado por ano de escolaridade e por disciplina e isto possibilita criar estratégias distintas para cada uma das séries desta etapa do currículo escolar. A análise e a proposta pedagógica a seguir terão enfoque na disciplina História justamente para os anos iniciais, onde realizo minhas atividades docentes e tenho maior interesse e possibilidades de aprofundar as investigações, observando os objetos de conhecimentos (conteúdos) e as habilidades (objetivos específicos) presentes na proposta curricular que contemplam a História Indígena.

Para o 1º e 2º anos a *História e Cultura Afro-brasileira e indígena* aparece como um objeto de conhecimento. As habilidades são apresentadas da seguinte forma:

Conhecer e valorizar a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena a partir da Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. (1º ano)  
 Respeitar e valorizar as diversas formas de linguagens expressivas de diferentes grupos étnicos e culturais. (2º ano)  
 Respeitar o ser independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura. (2º ano). (NOVA IGUAÇU, 2019, p.206).

O 3º ano apresenta o objeto de conhecimento intitulado *O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive* contendo a habilidade:

Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africana, indígena e de migrantes. (NOVA IGUAÇU, 2019, p.209)

Para o 4º ano o Ensino de História Indígena é presente no objeto de conhecimento: *Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos com a habilidade “Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.”* (NOVA IGUAÇU, 2019, p.213). Já para o 5º ano, o tema encontra-se dentro dos objetos de conhecimento *As tradições orais e a valorização da memória e O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias e expresso em uma das habilidades, a saber: “Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos”.* (NOVA IGUAÇU, 2019, p.214).

Importante ressaltar ainda que no 3º ano consta a História do município de Nova Iguaçu como objeto de conhecimento tendo de *“Conhecer e valorizar a História do município de Nova Iguaçu”* (NOVA IGUAÇU, 2019, p.215) como habilidade. De acordo com o que foi discutido sobre o passado histórico de Nova Iguaçu no tópico anterior, é possível que os docentes trabalhem em sala de aula a temática indígena também nesta parte do currículo. Já no 5º ano a História do Brasil é um objeto de conhecimento presente e neste também os povos nativos devem aparecer como parte integrante do processo histórico de formação do país.

Através desta pequena análise é possível perceber que a lei 11.645/2008 se faz presente nos componentes do currículo escolar da rede municipal de Nova Iguaçu. As populações indígenas são contempladas, portanto, como objeto de conhecimento nos anos iniciais e do 1º ao 5º ano em diferentes contextos, implícita e explicitamente, os indígenas estão evidenciados.

A História Indígena estar inserida no currículo é essencial, porém não é o fim. É importante entender se o documento é posto em prática. De acordo com Maria Aparecida da Silva,

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. (SILVA, 2006, p. 1).

Compreender de quais formas os objetos de conhecimentos que contemplam a História Indígena estão sendo colocados em prática nas escolas de anos iniciais do município de Nova Iguaçu é o assunto a ser abordado nos próximos tópicos. Já foi constatado que os povos indígenas estão inseridos no currículo, mas é necessário entender se na prática docente no município os mesmos estão sendo abrangidos.

## **5 PROJETO MINHA ESCOLA CONTRA O RACISMO: MENOS INTOLERÂNCIA, MAIS RESPEITO À DIVERSIDADE**

Uma das formas de colocar em prática os conteúdos presentes no currículo escolar é através de projetos pedagógicos. Estes possibilitam que os conteúdos escolares sejam desenvolvidos de forma ativa e integrada. Os projetos pedagógicos possibilitam que a relação ensino-aprendizagem seja:

[...] voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada, que envolva efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. Nessa postura a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação, satisfação em aprender. (GUEDES et al, 2017, p.242).

Os projetos pedagógicos, além de tornar o processo de ensino mais interessante, também apresentam um cunho social e podem trazer reflexões importantes que ultrapassam a vida escolar. Segundo os autores do artigo *Pedagogia de Projetos: Uma Ferramenta para a Aprendizagem*:

O trabalho por projetos suscita nos educandos a formação de indivíduos capazes de atuarem na sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva, autônoma, solidária e muitas outras necessárias à formação integral que contribua não só para a vida escolar (preparação para a vida futura) como também para a vida social do educando (que acontece no momento presente). (GUEDES et al, 2017, p.242).

Dentro desta lógica, a Secretaria de Educação de Nova Iguaçu enviou em julho de 2019 para as escolas da rede um projeto pedagógico para ser desenvolvido durante o segundo semestre do mesmo ano. O projeto intitulado *Minha Escola Contra o Racismo: menos intolerância, mais respeito à diversidade* apresenta na sua capa a seguinte frase: “Implementação da LEI 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e da LEI 11.645 de 10 de março de 2008, através de Projetos de Pesquisa realizado pelos alunos na Rede Municipal de Nova Iguaçu no ano de 2019.” (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 28).

O projeto apresenta dados da Pesquisa Nacional de *Saúde do Escolar 2015* como motivação. Esta pesquisa foi publicada em 2016 pelo IBGE e aponta, segundo o projeto do município de Nova Iguaçu, que:

[...] 4,2% dos estudantes de 13 a 17 anos que disseram ter sido vítimas de humilhação na escola apontaram sua religião como motivo - é a quarta principal razão de provocações feitas pelos colegas, atrás apenas da aparência do corpo, da

aparência do rosto e da cor/raça, e à frente de orientação sexual e região de origem. (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 3).

Como motivação o projeto também considera que devido:

[...] a importância da negritude da população iguaçuana e o compromisso com a Formação Continuada dos Professores nas nossas escolas, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, apresenta esse projeto para que possamos trocar experiências e acompanharmos o trabalho desenvolvido na comunidade escolar sobre a lei 10.639/03 e seus desdobramentos. Em meio à diversidade de valores e culturas a que estamos inseridos, faz-se necessário repensarmos nossas ações diante das atitudes de desrespeito com os afrodescendentes que formam a maioria da população brasileira sendo historicamente discriminados e desrespeitados em suas raízes e manifestações. (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 3).

Nota-se através destas citações, contudo, que a questão indígena não parece ser prioritária, sendo marginalizada em função de outros recortes como religião e negritude. Entretanto, essa temática aparece como uma das mais relevantes tendo em vista o passado e a presença indígena na cidade e na formação da sua população, bem como o caráter social do projeto presente no objetivo geral, a saber a busca por:

Adotar estratégias pedagógicas de valorização da diversidade e combate ao etnocentrismo, buscando desenvolver nos alunos da rede a construção de uma identidade étnica e conscientizá-los da igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos. (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 3).

O projeto elenca três metas. A primeira diz respeito a colocar em prática as leis 10.639/03 e 11.645/08. A segunda objetiva estimular a consciência étnico-racial, indígena e a tolerância religiosa para além de datas específicas do Calendário Escolar e a terceira estabelece o fim do ano de 2019 para a culminância do projeto.

Como desenvolvimento o projeto separa o Ensino Fundamental I (anos iniciais) com os temas africanidades e indígenas brasileiros e o Ensino Fundamental II com intolerância religiosa. Para a temática indígena sugerem que sejam usados como pontos de partida os seguintes aspectos:

- 1- Escolha de uma tribo brasileira;
- 2- Aspecto geográfico – Localização;
- 3- A infância na tribo – Brincadeiras, rotinas e aprendizado;
- 4- Alimentação;
- 5- Moradia;
- 6- Trabalho nas aldeias pesquisadas;
- 7- Exposição de pratos típicos;

- 8- Poemas, contos, músicas;
- 9- Danças;
- 10- Teatro;
- 11- Apreciação de Filmes. (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 4-5).

O projeto cita os itens acima como obrigatórios na pesquisa, porém coloca como exemplos outros pontos para ampliar e aprofundar a temática. São eles:

[...] as lendas que as tribos narram, seus hábitos e costumes, a questão do gênero na tribo, pinturas corporais – para o que são usadas, a religiosidade, músicas da cultura indígena, palavras das línguas indígenas, autores de livros de literatura indígena, que muitas vezes, são integrantes das próprias aldeias, como vivem os índios hoje, dentre muitos outros assuntos que podem ser desenvolvidos a critério da escola. (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 5).

No cronograma, novembro está como o mês de culminância. Para esta é sugerido:

[...] portfólio; banners; apresentações musicais; exposição de arte; coletânea de poesias; livros criados individual ou coletivamente; exposição de fotos; vídeos; seminários; oficinas; degustação de alimentos típicos das tribos pesquisadas, dentre muitas outras possibilidades. (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 5).

O documento do projeto apresenta também o resultado esperado.

Espera-se, com o desenvolvimento das atividades de pesquisa, que os alunos tomem consciência de que o diferente depende do ponto de vista. Esperamos que nossas crianças compreendam que a diversidade existe e precisa ser respeitada e valorizada. Sabemos que é um processo em longo prazo, que posturas não serão construídas em seis meses de trabalho. Mas entendemos, como Secretaria de Educação, que precisamos iniciar um movimento de reconhecimento e valorização às culturas que construíram a identidade de nosso país. E que este movimento deve ser um processo contínuo, onde, aos poucos nossas crianças possam construir o respeito ao outro, suas características e suas crenças. Esperamos enfim, que um dia, este tema deixe de ser um projeto e se torne rotina dentro das salas de aula de nossa Rede de Ensino. (NOVA IGUAÇU, 2019, p. 6).

O projeto *Minha Escola Contra o Racismo: menos intolerância, mais respeito à diversidade* alcançou significativa repercussão e foi, inclusive, matéria online da *Revista Istoé*. O artigo sobre o projeto foi lançado no dia 29 de agosto de 2019 e tem como título: *Nova Iguaçu lança projeto ‘Minha Escola Contra o Racismo’*. A matéria é uma entrevista com a secretária de educação do município, Maria Virgínia Andrade, tecendo comentários sobre o projeto.

Já foi constatado no tópico anterior que a História Indígena está presente no currículo da Rede Municipal de Nova Iguaçu para os anos iniciais. Com a análise do projeto *Minha Escola Contra o Racismo: menos intolerância, mais respeito à diversidade* também é possível

verificar que o município da Baixada Fluminense tem mostrado alguma preocupação em estimular a prática da lei 11.645/08 nas escolas. Porém, a forma como cada unidade escolar desenvolve o projeto é distinta. As escolas têm liberdade para adaptar à suas realidades os projetos que são enviados pela secretaria de educação. Sendo assim, o que está escrito no papel e como é aplicado acaba sendo bem diferente.

O projeto em si não é específico apenas para a temática indígena, porém permite que esta seja abordada nas unidades escolares de forma dinâmica, contextualizada, integrada e ao longo do ano letivo, para além de datas marcadas, como o Dia do índio. É um exemplo, que serve como incentivo, de como a História e Cultura Indígena pode ser incluída no contexto escolar. Porém para que o mesmo seja implementado e atinja seus objetivos carece do querer e empenho das equipes pedagógicas.

Além disso, bons materiais didáticos, que abordem a temática indígena, são necessários para auxiliar os professores na execução do projeto. Apesar de ser um meio, incentivo e exemplo de encaminhamento de sugestões para pôr em execução a temática indígena, somente o projeto não basta, especialmente se os professores seguem carentes de subsídios pedagógicos para lidar com a questão. A seguir livros didáticos serão analisados com o intuito de compreender como estes abordam os povos indígenas e de que forma podem auxiliar os professores.

## 6 LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Dentre os materiais didáticos utilizados nas escolas para auxiliar professores e alunos, o livro didático é o mais presente. Apesar de algumas críticas contrárias ao seu conteúdo e uso, o livro didático é um referencial. Segundo Itamar Freitas de Oliveira existem defensores e inimigos do livro didático na mesma proporção. Dentre os fatores para essa dicotomia, o historiador constata que a própria academia enxerga o livro didático como um objeto de pouco valor.

Por outro lado, livros didáticos de História também foram (e são alvo) da estigmatização da Pedagogia, frequente entre muitos profissionais formados em História. As obras não constam nos inventários da História da Historiografia, indicando que são desconsiderados como escrita da História. Como tema de discussão no campo, o livro didático é peça de menor valor. (OLIVEIRA, 2009, p.16)

Apesar desta espécie de discordâncias quanto ao seu uso, por ser de fácil acesso o livro didático tem sido durante anos a principal referência para o trabalho de ensino de História e, muitas vezes, é a única fonte de informação impressa disponível para uso em sala de aula. Utilizado como uma espécie de guia e também como reproduzidor dos conteúdos curriculares, as obras didáticas tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem (BITTENCOURT, 1998).

Os textos e principalmente as imagens contidas nos livros didáticos de História são uma fonte importante de informação e conhecimento sobre diversos povos e culturas. As representações presentes nos livros têm um papel influenciador nas impressões que crianças e adolescentes têm acerca da cultura do outro (GRUPIONI, 1995). Desta forma, estes são essenciais para a construção da imagem que se tem sobre as populações indígenas brasileiras.

O livro didático tomou uma maior proporção no Brasil após a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Este foi criado através do decreto nº 91.542, em 19 de agosto de 1985, período em que o país acabava de sair da Ditadura Militar e iniciava seu processo de redemocratização. Os principais objetivos do governo, com a criação do PNLD, eram a melhoria do ensino de 1º grau, a valorização do magistério e redução dos gastos das famílias com educação. (BRASIL, 1985, p. 12178).

Ao longo dos anos o PNLD foi se desenvolvendo e avançando em todo o país. Em 1996, com o processo de redemocratização mais consolidado, foi introduzido o processo de avaliação pedagógica para os livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro Guia

de Livros Didáticos. (BRASIL, 2017). As obras didáticas adquiridas pelo governo para distribuição nas escolas passaram a ter uma avaliação realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), segundo critérios previamente discutidos.

Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiossincrasias dos avaliadores. (MUNAKATA, 2016, p. 61)

O respeito à legislação, as diretrizes e as normas oficiais são um dos critérios de exigência para que uma coleção didática esteja inserida no PNLD. Sendo assim, a lei 11.645/08 está incluída neste critério. Portanto, a História e Cultura Indígena devem estar presentes nos livros didáticos que são aprovados pelo governo federal. Além disto, a BNCC também se tornou determinação. Os livros precisam conter os objetos de conhecimentos e habilidades que estão presentes na base.

O PNLD publica on-line e distribui nas escolas de todo o país um Guia de Livros Didáticos contendo a síntese dos livros aprovados pelo MEC (BRASIL, 2018). Por meio do Guia os professores das escolas públicas do Brasil escolhem os livros para serem trabalhados com os alunos em ciclos trienais, durante três anos consecutivos.

Geralmente os docentes de uma unidade escolar se reúnem, observam as coleções ofertadas pelo PNLD e escolhem três opções por ordem de preferência de cada disciplina escolar. Isso é enviado para o MEC por vias digitais e como esse processo ocorre em todo o país, é comum a presença de erros no processo de chegada do material aos colégios. Algumas vezes os livros chegam trocados, atrasados, em quantidade inferior ao número de alunos ou até mesmo não são enviados para muitas escolas do Brasil.

Nas escolas municipais de Nova Iguaçu os livros didáticos atuais foram escolhidos no ano de 2018 e enviados para as escolas no ano de 2019. São referentes ao Guia PNLD 2019. Como cada unidade escolar tem liberdade para escolher a coleção que deseja trabalhar, a coleção de História escolhida e enviada para a escola municipal de Nova Iguaçu onde a autora deste artigo leciona, Escola Municipal Professor Ruy de Queiroz, servirá como objeto de análise. Será uma análise geral da coleção segundo dados do próprio guia do PNLD e como exemplo específico o livro do 5º ano de escolaridade no que diz respeito à temática indígena.

A coleção Ligamundo de História é da editora Saraiva e tem como autores Letícia Fagundes de Oliveira e Alexandre Alves. Na composição são 5 volumes, um para cada ano de escolaridade do Ensino Fundamental I. Segundo a resenha da coleção no guia do PNLD:

A abordagem realizada pela coleção intercala conteúdos históricos e temáticas sociais estabelecendo nexos entre experiências humanas do passado e do presente por meio de temas como: espaços de sociabilidade e de convivência, meio ambiente, moradia, trabalho, comércio, imigração, lutas e conquistas sociais e direitos humanos. Enfatiza a pluralidade cultural e o respeito à diferença, observando mudanças e permanências, diferenças e semelhanças, noções temporais e relações sociais ao longo do tempo. (BRASIL, 2018, p.98).

Na resenha o Guia destaca que a valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras está presente em todos os livros da coleção. E enfatiza que em seus textos estes grupos são abordados de forma plural, diversa, levando em conta os:

[...] aspectos do cotidiano dos povos africanos escravizados e dos indígenas, incluindo os conflitos, as resistências e as violências imputadas a esses grupos e a seus descendentes no Brasil. Há um esforço de superação da abordagem que fixa a história desses e de outros povos num passado remoto que apenas reitera o imaginário social, em especial, o imaginário infantil sobre esses sujeitos. Destacam-se, portanto, as lutas do presente, relativas aos direitos de indígenas, afro-brasileiros, crianças e mulheres, observando princípios vinculados aos direitos humanos. Utilizam-se em textos e imagens dados que propiciam uma visão igualitária e não discriminatória de temáticas relativas às mulheres, crianças, idosos, negros, índios, povos tradicionais, do campo, quilombolas, entre outros grupos. (BRASIL, 2018, 102).

A partir da análise dos escritos relativos à temática indígena no 5º livro da coleção, buscarei averiguar se o que consta na resenha a este respeito é verdadeiro e qual o tratamento dispensado ao objeto de estudo deste artigo, a saber, a inclusão da História e Cultura indígena entre os conteúdos administrados aos alunos do Ensino Fundamental I, especialmente na rede de ensino do município de Nova Iguaçu.

O 5º livro da coleção *Ligamundo de História* tem 160 páginas e apresenta nove unidades. São elas: unidade 1 - O início da civilização; unidade 2 - Quando o Brasil era de Portugal; unidade 3 - O Brasil independente: nasce uma nação; unidade 4 - A cultura do café e o fim da escravidão; unidade 5- Brasil republicano; unidade 6- O Brasil dos trabalhadores; unidade 7 - O Brasil se moderniza; unidade 8 - A ditadura militar e a volta da democracia; unidade 9 – Cidadania: uma luta de todos.

Na segunda unidade do livro, *Quando o Brasil era de Portugal*, os povos indígenas são abordados. Na abertura de cada unidade contém um pequeno resumo do que se pretende atingir com o aluno e a capa da unidade dois descreve, em relação aos indígenas, que o discente vai: “reconhecer a existência de trabalho escravo de indígenas e africanos na exploração das riquezas da colônia” e “conhecer os direitos dos indígenas no presente.” (ALVES; OLIVEIRA 2017, p.27).

A unidade é dividida em dois grandes assuntos: o primeiro diz respeito ao Império Marítimo Português e o segundo à Sociedade Colonial. Na primeira parte os indígenas são descritos como aqueles que negociaram as riquezas das terras brasileiras quando os portugueses chegaram, pois eram conhecedores da mata nativa.

Também são abordados nesta unidade temas como o escambo e o trabalho que as populações indígenas faziam na exploração do pau-brasil e das drogas do sertão. Ainda nesta parte encontra-se um box chamado “*Vamos falar sobre*” com o tema biopirataria. Neste item há um alerta sobre como a prática da biopirataria ameaça o modo de vida dos povos que habitam a Floresta Amazônica.


**Figura 7- Ligamundo – Vamos falar sobre...**

🗨️
**Vamos falar sobre...**

**Biopirataria**

Atualmente, os povos que vivem na Floresta Amazônica têm um modo de vida que não agride o meio ambiente. Eles conhecem a floresta e seus recursos e dominam técnicas de uso sustentável da pesca e da agricultura, como o uso de fertilizantes naturais.

Contudo, o crescimento das cidades, a construção de usinas e estradas e a exploração da floresta por grandes empresas têm ameaçado a existência e o modo de vida dessas populações. Há grupos econômicos que recorrem à **biopirataria** sem trazer nenhum benefício para essas comunidades tradicionais. A valorização dos povos da floresta e a preservação de suas tradições e de seu modo de vida são uma questão de cidadania e um dever de todos os brasileiros.



Pesca com arco e flecha por indígena da etnia Wayana, na aldeia Bona, Parque Indígena do Tumucumaque, em Laranjal do Jari, no estado do Amapá. Foto de 2015.

- A lista a seguir apresenta alguns produtos da Floresta Amazônica. Organizem-se em grupos. Cada grupo pesquisará um dos produtos. Depois, discutam o resultado da pesquisa, elaborem um cartaz e façam uma exposição oral das suas descobertas. **Resposta pessoal.**

**biopirataria:** neste contexto, apropriação ilegal dos conhecimentos tradicionais dos povos da floresta por grupos privados (como indústrias farmacêuticas e de cosméticos) que visam obter lucro com esses saberes.

- ✓ Açáí
- ✓ Andiroba
- ✓ Copaíba
- ✓ Espinheira-santa
- ✓ Jaborandi

27

Fonte: (Ligamundo: História, 2017, p.27)

A segunda parte da mesma unidade apresenta a escravidão indígena. De forma muito superficial é abordada a caçada e o trabalho escravo que os “negros da terra” desempenharam na sociedade colonial. Também constam explicações sobre a divisão e hierarquização da

sociedade colonial, acompanhada de uma imagem com a subdivisão em pirâmide entre senhores de terras, homens livres e escravizados.

### Figura 8 - Ligamundo: Caçada aos negros da terra

**Caçada aos “negros da terra”**

A parceria entre indígenas e colonos não durou muito. Os colonos da capitania de São Vicente necessitavam de mão de obra para os trabalhos em suas propriedades. Para isso, começaram a escravizar os indígenas, que eram chamados de “negros da terra”. Eles eram aprisionados pelos bandeirantes no sertão e depois vendidos como escravos para cumprir diversas funções.

Uma vez escravizado, o índio era submetido a todo tipo de trabalho: nas lavouras, na derrubada das matas, no preparo das roças, nos engenhos, nos moinhos, nas casas, no transporte de mercadorias, equipamentos e alimentos, na construção de casas e edifícios, na caça, na pesca, no combate a outros povos. [...]

FERREIRA, Antonio Celso; IVANO, Rogério. **A conquista do sertão**. São Paulo: Atual, 2002. p. 19. (Coleção A vida no tempo).

**Assista**  
Gente colonial – 500 anos: o Brasil colônia na TV

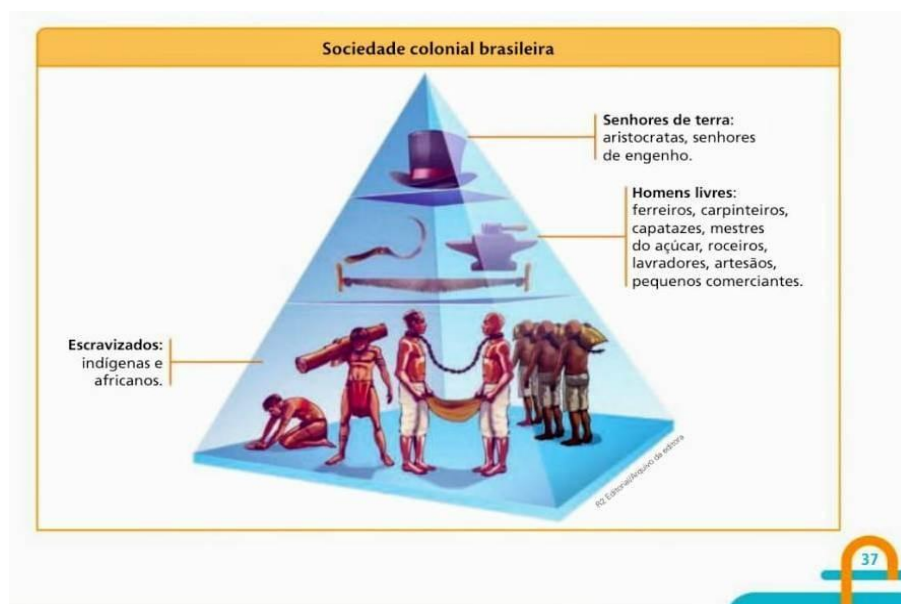


**Soldados índios de Curitiba, escoltando selvagens**, de Thierry Frères, 1834, a partir de desenho de Jean-Baptiste Debret (litografia, de 49 cm x 34 cm). Uma das atividades mais lucrativas dos bandeirantes era aprisionar indígenas.

33

Fonte: (Ligamundo- História, volume 5, 2017, p.33)

### Figura 9 - Ligamundo: Sociedade Colonial Brasileira



Fonte: (Ligamundo- História, volume 5, 2017, p.37)

No final de cada unidade tem uma seção chamada “*Fazendo História*”. Na unidade dois esta seção mostra os direitos conquistados pelos povos indígenas na Constituição de 1988.

**Figura 10- Ligamundo : Fazendo História!**

## Fazendo História!

### Direito indígena: a luta pelas terras

O Brasil é um país multicultural, pois nele há diferentes culturas que se relacionam. Essa convivência beneficia a todos e, muitas vezes, resulta em trocas de saberes, estimulando o respeito aos diferentes jeitos de ser, de pensar e de agir de cada povo.

Os povos indígenas do Brasil conquistaram o direito de manter e defender o seu modo de vida, suas crenças, tradições e costumes. É o que garante a Constituição de 1988, a lei maior do nosso país:

Art. 231. 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.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: janeiro de 2018.

A lei garante aos povos indígenas liberdade para lutar por seus direitos, aprender sua língua na escola e manter a posse da terra na qual tradicionalmente vivem.



Marcelo Camargo/Afírcia Brasil



Alunos da etnia Guarani na escola da aldeia Tekoá Porá, em Salto do Jacuí, no estado do Rio Grande do Sul. Foto de 2015.

Em 2016, indígenas dos povos Pataxó e Tupinambá se reuniram em frente ao Congresso Nacional, em Brasília, em defesa da demarcação de reservas indígenas. Os conflitos e protestos pela posse das reservas permanecem no cotidiano do Brasil atual.

40

Fonte: (Ligamundo- História, volume 5, 2017, p.40)

Percebe-se através das imagens apresentadas que os objetivos que a segunda unidade propõe sobre as populações indígenas podem parcialmente ser alcançados pelos alunos. A escravidão e os direitos atuais dos povos indígenas são expostos ao longo da unidade, porém de forma muito sutil, superficial e sem reflexão. Para adentrar mais a fundo nesses assuntos somente o que está no livro didático não é suficiente e certamente o professor necessitará de mais recursos para atingir os objetivos. Além disto, os povos nativos só são considerados a partir da chegada dos portugueses ao território brasileiro e não se fala nada da cultura e modo

de vida das populações que habitam há anos a região e bem antes da expansão ultramarina. Causa a impressão que a história das populações nativas só começa a datar a partir do momento da invasão dos europeus.

A unidade 7 também traz uma abordagem sobre os povos indígenas. O capítulo fala a respeito da Modernização do Brasil, tratando principalmente sobre industrialização, cidades e a construção de Brasília. No tópico que explica a conquista do sertão, os indígenas são lembrados pelos impactos da expedição Roncador-Xingu e pela criação do Parque Indígena do Xingu. No box “*Vamos falar sobre*” são abordadas as comunidades tradicionais da Floresta Amazônica. Já na seção “*Conectando saberes*” a vigilância sobre o território amazônico é o tema de destaque.

### Figura 11 – Ligamundo: A expedição Roncador-Xingu


#### A expedição Roncador-Xingu

Na década de 1940, o governo federal iniciou um programa denominado **Marcha para o Oeste**, cujo objetivo era ocupar e colonizar a região Centro-Oeste do Brasil e a Amazônia, até então praticamente inexploradas.

Em 1943, iniciou-se a expedição Roncador-Xingu, que visava abrir estradas, cidades e campos de pouso para aviões, além de incentivar a vinda de colonos para povoar e explorar economicamente essas regiões. No entanto, essas áreas eram habitadas por diversos povos indígenas que nunca haviam feito contato com os não indígenas. Por isso, até 1960, essa expedição foi chefiada pelos irmãos Cláudio, Orlando e Leonardo Villas Bôas, três sertanistas que defenderam os direitos e os territórios dos povos indígenas.

No total, a expedição Roncador-Xingu abriu 1 500 km de picadas na mata, fundou 43 vilas e cidades, construiu 19 campos de pouso e estabeleceu contato pacífico com 5 mil indígenas.


[Leia](#)  
Histórias do Xingu




**Brasil: expedição Roncador-Xingu**

LEGENDA  
 — Trajetória da expedição Roncador-Xingu  
 ■ Área do Parque Indígena do Xingu  
 — Divisão política atual

Mapa elaborado pelos autores em 2017 com dados de: IBGE. **Atlas geográfico escolar**. Rio de Janeiro, 2007.



Os irmãos Villas Bôas exerceram um papel muito importante na proteção à vida e à cultura dos indígenas e tiveram uma participação relevante na fundação do Parque Indígena do Xingu. Ao lado, os irmãos Villas Bôas hasteiam a bandeira nacional ao lado de indígenas na serra do Roncador, em Goiás. Foto de 1944.



Fonte: (Ligamundo- História, volume 5, 2017, p.123)

## Figura 12- Ligamundo: A criação do Parque Indígena do Xingu

**A criação do Parque Indígena do Xingu**

A Marcha para o Oeste e as atividades econômicas que se desenvolviam na região ameaçavam o modo de vida dos indígenas. Para preservar sua cultura, seus costumes e suas tradições, foi criado o Parque Indígena do Xingu, em 1961, com a participação dos irmãos Villas Bôas.



Atualmente o Parque Indígena do Xingu é cercado por pastos e plantações de soja. Garimpeiros e madeireiros vêm tentando invadir a área, e o contato dos povos indígenas que ali vivem com a cultura dos não indígenas se intensificou. Com isso, há uma luta pela preservação ambiental e pela manutenção da cultura indígena.

Ritual do Kuarup realizado pelo povo Waurá no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso. Foto de 2016.

Fonte: (Ligamundo- História, volume 5, 2017, p.124

## Figura 13- Ligamundo: Vamos falar sobre...

**Vamos falar sobre...**

**Comunidades tradicionais**

A população que vive da Floresta Amazônica é formada por indígenas, comunidades quilombolas e povos **ribeirinhos**, que têm um papel muito importante na sua preservação e na manutenção de seus recursos.

Essas comunidades são chamadas comunidades tradicionais, pois preservam rituais religiosos, costumes e conhecimentos que passaram de geração em geração. As pessoas que nelas vivem fazem uso dos recursos da floresta e muitas trabalham no setor extrativista, como os castanheiros e os seringueiros, entre outros. O modo de vida das comunidades tradicionais não agride o meio ambiente, e seus conhecimentos sobre plantas e ervas da floresta são fundamentais para o desenvolvimento de novos medicamentos e terapias.

Porém, o modo de vida dessas comunidades está ameaçado por algumas empresas e conflitos de terra.

A valorização dos povos da floresta e a preservação de suas tradições e de seu modo de vida são uma questão de cidadania e dever de todos os brasileiros.

**ribeirinho:** população que vive à margem dos rios.



Procissão da festa de São Benedito e São Sebastião, uma comemoração tradicional entre os ribeirinhos de Conceição da Barra, no Espírito Santo. Foto de 2015.



Homem indígena ensinando seu filho a pescar. Aldeia waurá, no Parque Indígena do Xingu. Foto de 2013.

- Como as comunidades tradicionais ajudam a conhecer e a preservar a floresta? Que fatores ameaçam seu modo de vida?

Fonte: (Ligamundo- História, volume 5, 2017, p.125

**Figura 14 – Ligamundo: Conectando saberes.**


Conectando saberes

### Vigiando a Amazônia

A Amazônia é uma área onde se localizam grande parte das riquezas naturais e mais de metade da população indígena do Brasil. Hoje, o governo brasileiro conta com sistemas sofisticados para vigiar e controlar o território amazônico.



Vista aérea de trecho da Floresta Amazônica e do rio Amazonas, em Itacoatiara, no Amazonas. Foto de 2015.

O Sistema de Vigilância da Amazônia (Sivam) é destinado a monitorar o espaço aéreo amazônico. Já o Sistema de Proteção da Amazônia (Sipam) visa controlar o desmatamento, proteger parques nacionais e reservas indígenas, garantir a defesa dos recursos naturais da região e dar assistência às populações locais. O sistema Sivam/Sipam foi inaugurado em 2002 e reúne informações de satélites, sensores, radares e aviões para melhor fiscalizar e controlar a área conhecida como **Amazônia Legal**, que constitui cerca de 61% do território brasileiro. Observe o mapa da página ao lado.



Fonte: (Ligamundo- História, volume 5, 2017, p.126

Por último, a temática indígena aparece na capa de abertura da unidade 9. Uma fotografia que mostra indígenas em uma sessão do Congresso Nacional é a capa da última unidade do livro, intitulada de “*Cidadania, uma luta de todos*”. Além da foto, esta parte da publicação contém também duas questões importantes sobre o assunto da imagem para os alunos refletirem. Convém registrar ainda que ao longo da unidade os direitos dos povos indígenas conquistados na Constituição de 1988 são lembrados novamente.

## Figuras 15 – Ligamundo: Cidadania, uma luta de todos



Fonte: (Ligamundo- História, volume 5, 2017, p.144-145)

Observa-se que as unidades 7 e 9 trazem assuntos mais atuais sobre as populações indígenas. Abordar temas sobre os indígenas para além do período colonial é extremamente necessário para os alunos compreenderem que as populações nativas brasileiras não ficaram restritas ao passado da história do país. Colocar os povos indígenas como agentes de processos históricos do período contemporâneo na história do Brasil é um ponto alto do livro didático analisado. Os temas do tempo presente que ameaçam a vida de comunidades indígenas, como a biopirataria e a vigilância da Amazônia, também são muito importantes.

Com esta sucinta análise do livro de História do 5º ano da coleção Ligamundo pode-se notar que a temática indígena consta nos livros didáticos para os anos iniciais. No entanto, apesar de conteúdos sobre as populações indígenas estarem presentes na obra, estes ainda são poucos e abordados na maioria dos casos de forma superficial.

Não se pode negar que a lei 11.645/08 tem produzido efeitos significativos e que os povos indígenas estão começando a ganhar espaço nos livros didáticos. Porém, esse espaço ainda é pequeno. É necessária mais visibilidade às populações indígenas nos livros didáticos para os avanços no Ensino de História Indígena serem mais notórios e abrangentes.

## 7 ENTREVISTA COM DOCENTES DE NOVA IGUAÇU

Além do currículo, projeto e livro didático, entrevistas com três professoras da rede municipal de Nova Iguaçu também foram realizadas para compreender melhor quais são as perspectivas do Ensino de História Indígena no município. Nada melhor que os próprios docentes, aqueles que vivem de fato a realidade da educação no chão da escola, para explicar os avanços, dificuldades e desafios da implementação da lei 11.645/2008.

Por questão de preservação da imagem, as docentes serão identificadas por nomes fictícios. Maria, Carla e Júlia foram as três entrevistadas. Ambas são formadas em Pedagogia e atualmente trabalham na mesma unidade escolar: Maria como orientadora pedagógica, Carla e Júlia como professoras regentes. Porém, as duas últimas já atuaram em outras escolas da rede. Maria e Carla lecionam há 17 anos e Júlia há 5 anos em Nova Iguaçu com anos iniciais. Este ano, 2020, Carla está atuando no 5º ano e Júlia no 1º ano de escolaridade.

As três disseram que conhecem a lei 11.645/2008, porém Júlia relatou que precisa se aprofundar mais no assunto. Sobre a forma que elas trabalham a História e Cultura Indígena em sala de aula as respostas foram as seguintes:

Maria – “Como docente contava histórias, promovia debates, alfabetizava usando palavras e ações características da cultura indígena. Enquanto Orientadora Pedagógica procuro dar sugestões de atividades, repassar e incentivar projetos e formações propostas pela Secretaria Municipal de Educação da Rede de Ensino de Nova Iguaçu à equipe docente da escola.”

Carla – “Trabalho de acordo com Livros Didáticos e informações pesquisadas em sites de buscas.”

Júlia – “Através de contação de histórias, leitura de textos informativos, contos, brincadeiras com palavras de origem indígena, ilustrações, cantigas, rodas de conversa etc.”

Percebe-se com as respostas que as docentes utilizam alguns instrumentos e recursos didáticos para trabalhar a temática indígena em sala de aula. O livro didático é um dos recursos, porém outros também foram apresentados pelas professoras. Existem muitas formas de inserir a História e Cultura Indígena para os anos iniciais. Músicas, histórias, brincadeiras, vídeos... Há muitas possibilidades lúdicas e atrativas.

Importante ressaltar a fala da Maria enquanto orientadora pedagógica. Ela diz que procura dar sugestões e incentivar os docentes no trabalho sobre o tema. Esse suporte é muito

necessário para os professores regentes de turma, uma vez que a função da orientação pedagógica nas escolas é trabalhar junto aos educadores os auxiliando pedagogicamente. Sendo assim, é essencial que os orientadores pedagógicos de todas as escolas deem total apoio para que a temática indígena seja implementada, devendo estes também ser incluídos em eventuais projetos e propostas de capacitação para trabalhos desta natureza.

Em virtude da preocupação com esta prática, foi perguntado se elas já fizeram algum curso de capacitação sobre a temática indígena oferecido pelo município de Nova Iguaçu. Júlia e Carla disseram que não. Esta última acrescentou que até existem cursos, porém estes não abrangem todos os professores da rede. Maria falou que participou de encontros que reforçavam a importância da lei 11.645/2008, mas enquanto orientadora pedagógica. Ela ainda salientou que em sua função é importante agir para capacitar os docentes no trabalho da cultura indígena em sala de aula.

Diante deste quadro e do reconhecimento da limitação da oferta de cursos de capacitação para a temática, também foi questionado se elas se sentem capacitadas para abordar o tema da História e Cultura Indígena em sala de aula e neste caso as respostas foram:

Maria – “Como docente fui estimulada ao trabalho sobre esse tema, mas me sentia insegura. Atuando como OP (orientadora pedagógica) procuro ler mais a lei e incentivar o trabalho pelos professores. Percebo que tal lei precisa ser mais divulgada e incentivada pela SEMED aos profissionais da educação de Nova Iguaçu.”

Carla – “Não completamente”.

Júlia – “Honestamente, não me sinto. Meus estudos em educação foram mais voltados para outras questões, principalmente relacionadas à alfabetização. Não acho que tive contato suficiente com literatura e/ou debates sobre a História e Cultura Indígena ao longo da minha formação.”

As respostas sobre a oferta de curso de capacitação e se as professoras se sentem capacitadas para abordar a História e Cultura Indígena estão totalmente interligadas. Se o município de Nova Iguaçu não oferece meios para seus docentes se aperfeiçoarem e aprenderem mais sobre a aplicação da lei 11.645/2008, é compreensível que os mesmos não se sintam completamente capacitados. Como os professores irão ensinar sobre aquilo que pouco sabem ou desconhecem?

Em relação ao questionamento se elas consideram importante a realização de produção didática para auxiliar os professores a atender os requisitos da lei, as três responderam ser de

extrema importância um material pedagógico feito por especialistas do assunto para nortear o trabalho docente. Argumento que demonstra a existência de uma dificuldade das profissionais em encontrar suporte e produção textual que as auxilie nesta missão.

A última pergunta foi a opinião delas sobre a forma como a rede municipal de Nova Iguaçu está implementando a lei 11.645/2008. As respostas foram as seguintes:

Maria- “Percebo que ainda se faz necessário que a lei seja estudada pelos profissionais da educação da rede. Deste modo, a cultura indígena será tratada com mais consciência, cuidado e respeito, assim como deve ser o trabalho com outras culturas.”

Carla- “A rede fala sobre a lei, oferece algum curso (que não atinge todos os professores), mas tudo de forma superficial, a meu ver. Não temos material específico e único. Somente o que vem nos livros didáticos e como as unidades escolares adotam livros diferentes, a implementação da lei se dá de diferentes formas.”

Júlia – “Vejo que cada escola tem autonomia para trabalhar da maneira que desejar e não noto muita preocupação da rede com relação à aplicação da lei. Geralmente, as orientadoras pedagógicas é que tentam dinamizar e dar sugestões aos professores de como trabalhar tais questões em sala de aula e em eventos nas próprias instituições. Creio que o município poderia orientar e capacitar seus professores através de cursos ou palestras, onde todos pudessem participar e não apenas poucos representantes de cada unidade escolar.”

Com a entrevista percebe-se claramente que as professoras conhecem e sabem da importância da lei 11.645/2008, porém não se sentem totalmente preparadas para trabalhar o assunto. Suas formações, todas na área de Pedagogia, não as capacitaram o suficiente.

Como a formação do professor deve ser frequente, é de extrema importância que seja ofertado para todos os docentes cursos de capacitação oferecidos pelas redes de ensino. Porém as respostas das entrevistadas demonstram que Nova Iguaçu não vem fazendo isso. O desconhecimento sobre um assunto faz com que o professor pouco e superficialmente fale a respeito do mesmo. E quando esse aborda o tema, acaba cometendo erros que podem ocasionar em estereótipos. Esse é o caso do Ensino de História Indígena.

Para que a lei seja de fato implementada e o Ensino de História Indígena avance consideravelmente em Nova Iguaçu e em todas as escolas do Brasil é evidentemente necessário que os docentes tenham conhecimento sobre a temática. A mudança precisa começar nas universidades, nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas.

Mais materiais de qualidade, que auxiliem aos docentes que atuam na educação básica, precisam ser produzidos e divulgados. Além disso, as redes de ensino também precisam compreender que o trabalho do professor não acontece apenas dentro de sala de aula e que para o profissional do magistério atuar bem é preciso ter formação continuada e tempo para planejar suas aulas.

Não se pode esquecer a importância da valorização do conhecimento produzido pelos próprios indígenas. Pesquisadores e intelectuais indígenas estão nas redes de produção de conhecimento, construindo e compartilhando conteúdo. Exemplos como Daniel Munduruku e Ailton Krenak, já citados neste trabalho, apontam caminhos e demonstram que conhecer, divulgar e utilizar autores indígenas é extremamente importante e agregador para o progresso do Ensino de História Indígena.

## **8 PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Diante de tudo que foi exposto no artigo sobre a implementação da lei 11.645/2008 para os anos iniciais no município de Nova Iguaçu, a proposta pedagógica que será apresentada é voltada para este segmento, tendo a história e cultura indígena como tema principal.

Cinco planos de aulas foram elaborados, um para cada ano de escolaridade do Ensino Fundamental I. Os planos de aula apresentam assuntos e materiais didáticos de diferentes naturezas sobre a temática indígena, atentando-se para a faixa etária e nível de compreensão das crianças.

O objetivo principal desta proposta pedagógica é apresentar formas diferenciadas de abordar as populações indígenas para os anos iniciais de maneira a visibilizar materiais e produzir estratégias para implementar efetivamente a lei 11.645/2008, buscando contribuir para o enfrentamento de alguns dos limites apresentados pelas professoras da rede municipal entrevistadas como o problema de encontrar reflexões e orientações sobre essa temática.

## Plano de aula 1

**Ano de Escolaridade:** 1º ano do Ensino Fundamental I

**Duração:** 1 aula (4 horas)

**Tema:** A influência indígena na nossa cultura

### Objetivos gerais:

- Compreender a influência e importância dos povos indígenas para a cultura brasileira.
- Reconhecer a presença dos povos indígenas na nossa língua e em brincadeiras.

### Objetivos específicos:

- Participar de uma roda com a contação da história *O tupi que você fala*.
- Perceber, a partir da contação da história, a presença de palavras de origem indígena (tupi) na nossa língua;
- Produzir uma lista com palavras de origem tupi que aparecem na história;
- Expressar-se significando as palavras da lista;
- Construir petecas com material reciclável;
- Interagir livremente brincando com petecas.

### Conteúdos:

- Povos indígenas (Tupi);
- Interpretação textual;
- Escrita e oralidade;
- Brincadeiras indígenas.

**Procedimentos e estratégias:**

- Formação de uma roda para contação de história;
- Contação da história *O tupi que você fala* (autor Cláudio Fragata);
- Conversa sobre a história e a influência dos povos indígenas para a cultura brasileira, principalmente na língua que falamos;
- Elaboração no caderno de uma lista de palavras de origem tupi. Neste momento a professora irá ditar dez palavras que aparecem na história e as crianças irão copiar no caderno. As palavras são: jabuticaba/ tamanduá/ maracujá/ jacaré/ peteca/ paçoca/ urubu/ arara/ saci/ tatu.
- Conforme o docente for ditando as palavras, incentivar os alunos a significar as mesmas. Depois de copiar as palavras os alunos poderão desenhá-las no próprio caderno.
- Conversa sobre a peteca, uma brincadeira de origem indígena;
- Construção de petecas com jornal e revistas. A professora irá distribuir folhas de jornais e revistas para as crianças e ensinará passo a passo como construir a peteca. Depois da peteca construída, as crianças poderão enfeitá-las com canetinhas;
- Levar a turma para pátio, quadra ou algum lugar aberto na escola para brincar com as petecas.

**Avaliação:** A avaliação será realizada durante a aula através da participação dos alunos nas atividades propostas.

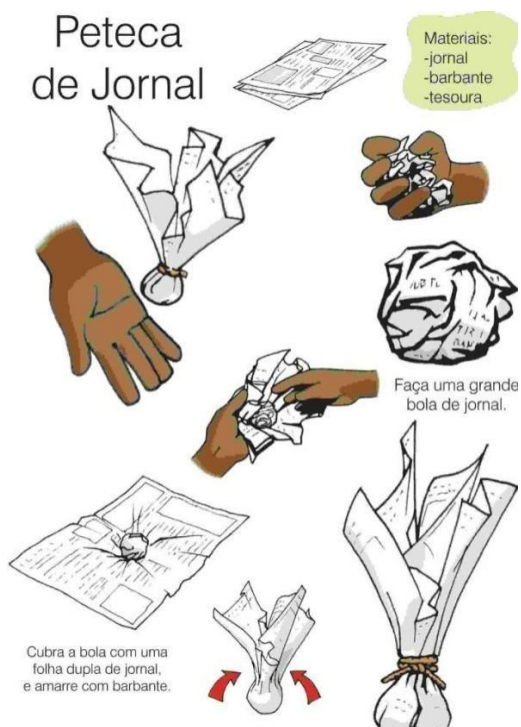
**Materiais utilizados:** livro, caderno, lápis, borracha, canetinha, lápis de cor, jornal, revista, barbante.

Figura 16 - Capa do livro “O tupi que você fala”.



Fonte: Globo Livros.

Figura 17 - Passo a passo construir peteca com jornal



Fonte: Pinterest.

## Plano de aula 2

**Ano de Escolaridade:** 2º ano do Ensino Fundamental I

**Duração:** 1 aula (4 horas)

**Tema:** A lenda do dia e da noite

### Objetivos gerais:

- Entender a importância e significado das lendas para os povos indígenas;
- Valorizar a tradição indígena de contar histórias e criar lendas.

### Objetivos específicos:

- Interagir e se expressar na contação e diálogo da lenda *O dia e a noite*;
- Colorir os barbantes com tintas branca e preta;
- Encontrar palavras solicitadas no texto;
- Construir frases com autonomia;
- Criar animais com barbantes usando a imaginação.

### Conteúdos:

- Povos indígenas;
- Gêneros textuais (lenda);
- Interpretação textual;
- Animais;
- Escrita e oralidade;
- Pintura e modelagem.

### **Procedimentos e estratégias:**

- Iniciar a aula entregando a lenda *O dia e a noite* (indígenas karajás) impressa para cada aluno para uma leitura coletiva;
- Após leitura, dialogar com as crianças sobre a lenda e seus elementos. Neste momento o professor deve explicar para os alunos o que é uma lenda e qual o significado e importância destas narrativas para os indígenas. Além disto, o docente pode evidenciar que as lendas não são iguais para todos os povos indígenas e que esta em especial vem dos karajás. Importante também contextualizar quem são os povos karajás;
- Dividir a turma em dois grupos e entregar um pedaço de barbante para cada aluno. Metade da turma receberá tinta branca e outra metade tinta preta. Os alunos pintarão os seus barbantes com as tintas.
- Após a pintura, enquanto os barbantes estiverem secando, pedir para cada aluno individualmente encontrar e circular os nomes dos animais que representam o dia e a noite na lenda. Depois, solicitar que criem duas frases, uma para cada animal, no caderno.
- Quando os barbantes estiverem secos, pedir para os alunos usarem a imaginação e tentarem moldar os animais (pássaro e coruja) com os barbantes para colar no cartaz para exposição na escola.

**Avaliação:** A avaliação será realizada durante a aula através da participação dos alunos nos debates, na pesquisa e na confecção do mural.

**Materiais utilizados:** folhas impressas, barbante, tinta guache preta e branca, lápis, borracha, caderno, cola, cartolina.

### **Lenda O Dia e a Noite, segundo os Karajás:**

No começo do mundo só havia dia.

A noite estava adormecida nas profundezas das águas com Boiúna, uma cobra grande que era senhora do rio.

A filha de Boiúna, uma moça muito bonita, havia se casado com um rapaz de um vilarejo, nas margens do rio.

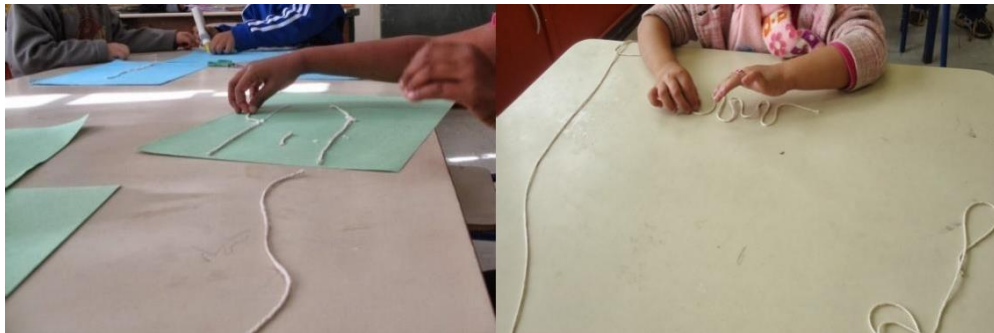
Na hora de dormir, ela não conseguia e explicava para o marido:

– É porque ainda não é noite!

Um dia, a moça pediu ao marido que fosse buscar a noite na casa de sua mãe. Ele mandou três amigos às profundezas do rio para falar com Boiúna. Boiúna colocou a noite dentro de um caroço de tucumã, uma fruta da palmeira, e mandou entregar como se fosse um presente para sua filha. Os três amigos carregavam o tucumã quando ouviram o barulho de sapinhos e grilos, bichinhos que só cantam à noite. Curiosos, resolveram abrir o tucumã para ver que barulho era aquele. Quando o tucumã foi aberto, a noite escapou e tomou conta de tudo. O mundo virou uma escuridão só. A filha de Boiúna viu o que tinha acontecido e tentou separar a noite do dia. Pegou dois fios, enrolou o primeiro, pintou de branco e disse: – Você será Cujubim e vai cantar sempre que o dia nascer. Então, soltou o fio, que se transformou em pássaro, e saiu voando. Depois, enrolou o outro fio, jogou cinza sobre ele e disse: – Você será Coruja, e cantará quando a noite chegar. A coruja saiu voando. A partir desse dia, o mundo passou a ter dia e noite.

*\* Lenda adaptada a partir de mito Karajá.*

**Figura 18 - Exemplos de desenho e colagem com barbante.**



Fonte: Roda de infância.

### **Plano de aula 3**

**Ano de escolaridade:** 3º ano do Ensino Fundamental I

**Duração:** 2 aulas (8 horas)

**Tema:** A presença indígena na história de Nova Iguaçu.

**Objetivos gerais:**

- Compreender parte do passado histórico do município de Nova Iguaçu;
- Reconhecer os povos indígenas como parte integrante e importante da história do município de Nova Iguaçu.

**Objetivos específicos:**

- Analisar o hino do município de Nova Iguaçu;
- Diferenciar através dos mapas a delimitação territorial de Nova Iguaçu no passado e a delimitação do município atualmente;
- Refletir sobre o passado histórico de Nova Iguaçu;
- Identificar os indígenas como agentes na história de Nova Iguaçu.
- Perceber a presença indígena através do nome dos bairros de Nova Iguaçu;

**Conteúdos:**

- História de Nova Iguaçu;
- Povos indígenas (Tupinambás);
- Noções de município e bairro;

**Procedimentos e estratégias:**

**1ª aula:**

- Iniciar a aula apresentando a letra do hino de Nova Iguaçu no datashow. Pedir para cada aluno ler individualmente e depois selecionar alguns alunos para fazer uma leitura coletiva. Em seguida, colocar a melodia do hino para todos escutarem.
- Destacar no quadro partes do hino, como: tempos de outrora/ velhos ancestrais/ Maxambomba/ engenhos do passado/ dourados laranjais. Perguntar aos alunos quais os significados e entendimento deles sobre estes termos destacados no hino.

- A partir da resposta dos alunos contextualizar as partes do hino dialogando sobre o passado histórico de Nova Iguaçu evidenciando a presença de povos indígenas Tupinambás conhecidos como Jacutingas que habitavam a região;
- Mostrar, através de mapas no datashow, como era a delimitação de Nova Iguaçu no passado (antes das emancipações) e como é a delimitação atual do município (após as emancipações);
- Propor uma atividade para casa onde os alunos devem pesquisar e fazer uma lista com os nomes e significados dos bairros de Nova Iguaçu;

## **2ª aula:**

- Iniciar a aula pedindo para os alunos apresentarem os nomes dos bairros e seus significados encontrados na pesquisa;
- Dialogar sobre a presença indígena no município de Nova Iguaçu através do nome dos bairros com origem Tupinambás (Ambaí, Tinguá, Cacuia, Caioaba, Marapicú, Cabuçu, Moquetá, etc);
- Construção de um grande mural para exposição com o mapa territorial de Nova Iguaçu destacando os nomes dos bairros e seus significados.

**Avaliação:** A avaliação será realizada durante as aulas através da participação dos alunos nos debates, na pesquisa e na confecção do mural.

**Materiais utilizados:** data show, caixa de som, mapas, quadro, cartolina, folhas, lápis, canetinha, tesoura, cola.

### **Hino de Nova Iguaçu**

*(Letra por Paulo Costa Navega)*

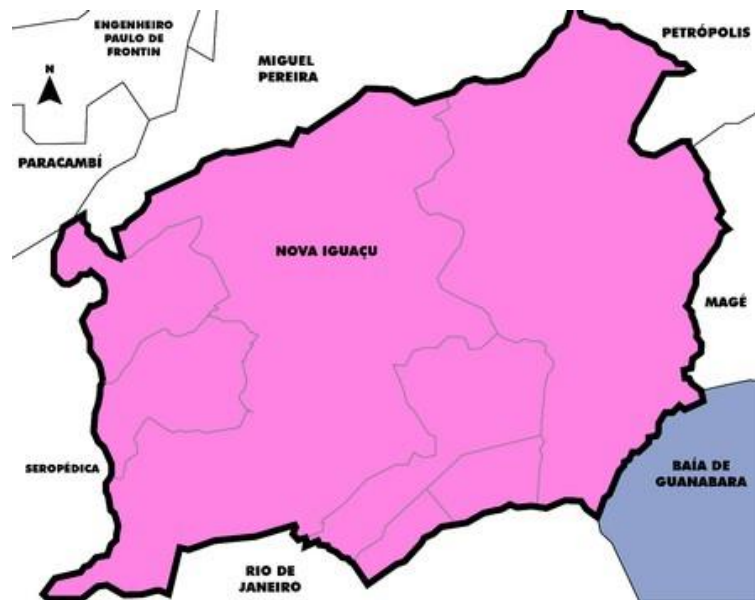
*(Melodia por Tereza Stella de Queiroz Pinheiro Lopes)*

Nova Iguaçu!  
Terra linda e encantadora,  
Desde os tempos de outrora,  
Dos meus velhos ancestrais.  
Tens uma história,  
Cheia de belezas mil,  
O encanto Fluminense,  
É o orgulho do Brasil.

A Maxambomba!  
Dos engenhos do passado,  
Nova Iguaçu!  
Dos dourados laranjais.  
Hoje feliz,  
Com teu rico alvorecer,  
Com teu progresso e beleza,  
Fiz consulta a natureza,  
És grande desde o nascer!

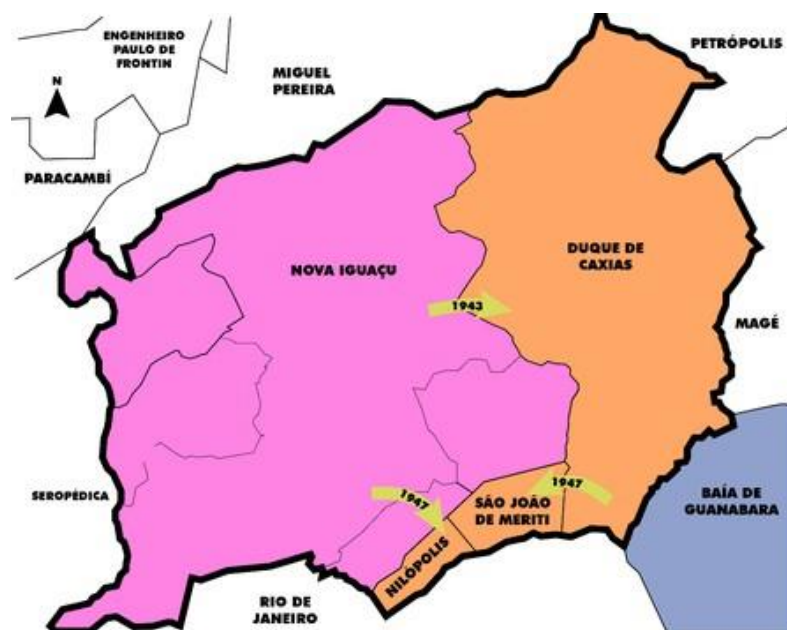
**Mapas para apresentação de slide:**

**Figura 19 - Nova Iguaçu antes das emancipações**



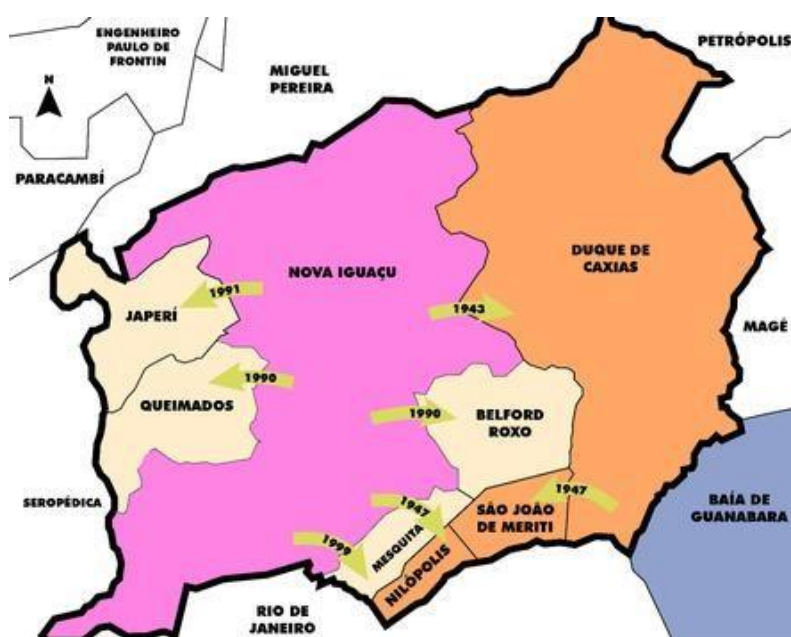
Fonte: Prefeitura de Nova Iguaçu.

**Figura 20 - Emancipações da década de 40**



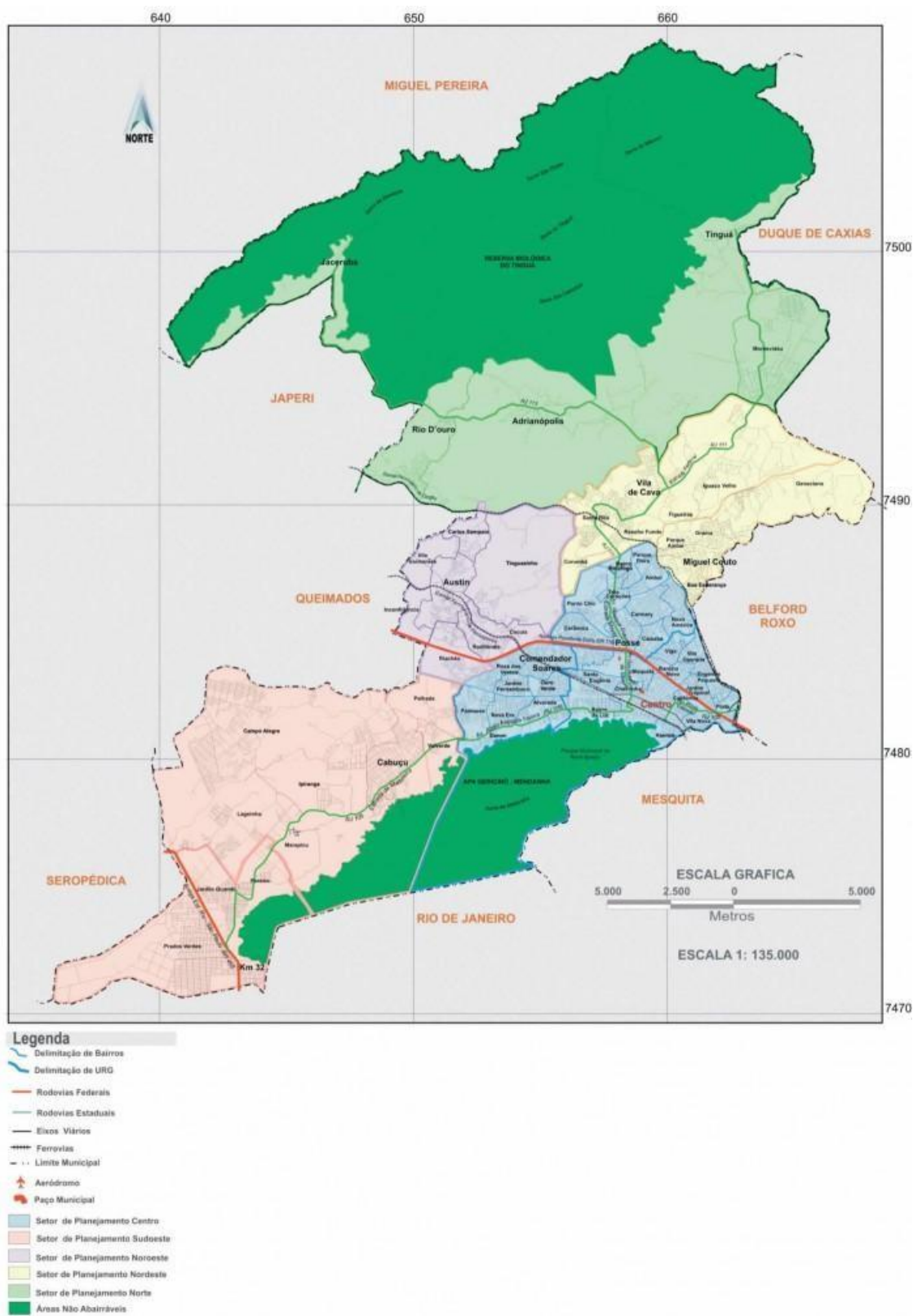
Fonte: Prefeitura de Nova Iguaçu.

**Figura 21 - Emancipações da década de 90**



Fonte: Prefeitura de Nova Iguaçu

Figura 22 - Mapa atual de Nova Iguaçu com os bairros



Fonte: Câmara Municipal de Nova Iguaçu.

## Plano de aula 4

**Ano de escolaridade:** 4º ano do Ensino Fundamental I

**Duração:** 1 aula (4 horas)

**Tema:** A imagem que temos sobre os povos indígenas

**Objetivos gerais:**

- Refletir sobre a imagem que a sociedade tem sobre as populações indígenas;
- Repensar sobre a imagem e ideia de indígena difundida na sociedade;
- Reconhecer e valorizar as culturas e diversidade dos povos indígenas;

**Objetivos específicos:**

- Analisar a partir das fontes imagéticas os indígenas e suas características;
- Identificar semelhanças e diferenças dos indígenas nas pinturas analisadas;
- Perceber a relação das pinturas apresentadas com a imagem que a sociedade tem dos povos indígenas;
- Questionar a forma como os povos indígenas são vistos na nossa sociedade.

**Conteúdos:**

- Povos Indígenas;
- Romantismo/ Indianismo.

**Procedimentos e Estratégias:**

- Começar a aula perguntando para os alunos qual é a visão/ideia que eles têm dos povos indígenas;
- Após a fala dos alunos, dividir a turma em pequenos grupos;
- Apresentar em forma de slide no data show as fontes imagéticas e pedir para cada grupo fazer uma análise anotando em uma folha as semelhanças e diferenças entre elas;
- Debater as impressões que cada grupo teve das imagens apresentadas;
- Conversar com os alunos sobre a fundamentação e o contexto histórico das pinturas;

- Trazer novamente a pergunta inicial à tona, pedindo para os alunos refletirem se a visão que eles têm sobre os povos indígenas apresenta relação com as imagens e contexto histórico estudado;
- Assistir os vídeos:  
<[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=536&v=VOLy04zEeK8&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?time_continue=536&v=VOLy04zEeK8&feature=emb_title)>  
<[https://www.youtube.com/watch?v=03X-Tjyg2PM&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=03X-Tjyg2PM&feature=emb_title)>;
- Propor uma atividade individual para trazer na próxima aula de História: os alunos devem pesquisar sobre as principais etnias indígenas brasileiras, escolher uma delas e escrever um texto sobre sua cultura e características.
- **Avaliação:** A avaliação será realizada durante a aula através da participação dos alunos nas atividades propostas.
- **Materiais utilizados:** data show, fontes imagéticas, folha de ofício, vídeos.

#### Fontes imagéticas para apresentação de slide:

**Figura 23 - Victor Meirelles, Primeira Missa no Brasil, 1860.**



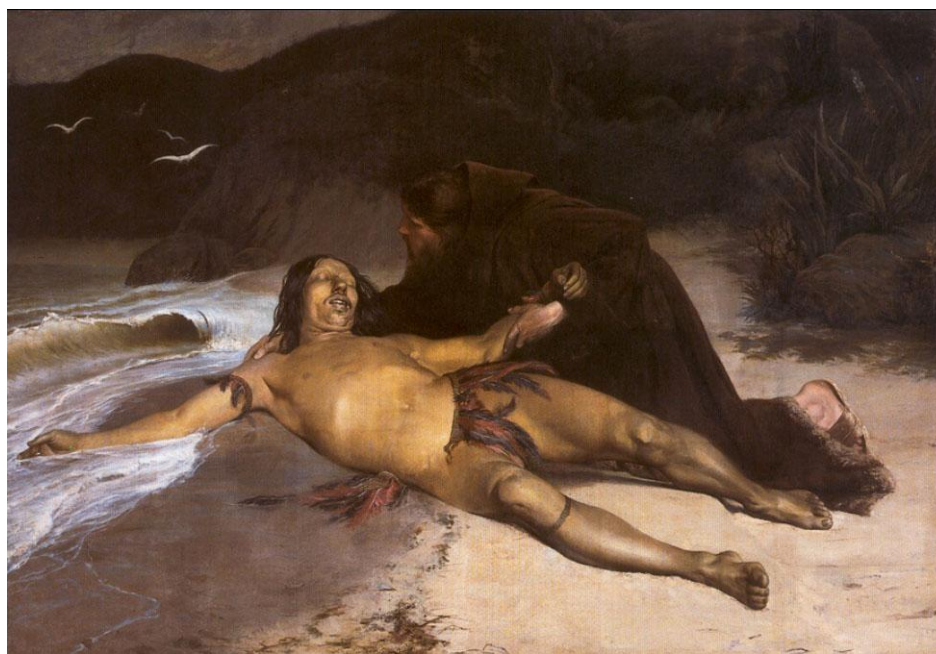
Fonte: Museu Nacional de Belas Artes.

**Figura 24 - Victor Meirelles, Moema, 1866.**



Fonte: Museu de Arte de São Paulo.

**Figura 25 – Rodolpho Amoêdo. O Último Tamoyo, 1883.**



**RODOLPHO AMOÊDO (1857-1941):** *O Último Tamoyo*, 1883.  
Óleo sobre tela, 180,3 x 261,3 cm.  
Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.

Fonte: Museu Nacional de Belas Artes.

**Figura 26 – José Maria de Medeiros: Iracema, 1884.**



**JOSÉ MARIA DE MEDEIROS: Iracema, 1884.**  
Óleo sobre tela, 167,5 x 250,2 cm.  
Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.  
Fonte: Museu Nacional de Belas Artes.

### **Plano de aula 5**

**Ano de escolaridade:** 5º ano do Ensino Fundamental I

**Duração:** 1 aula (4 horas)

**Tema:** A luta atual dos povos indígenas no Brasil

**Objetivos gerais:**

- Compreender a situação atual dos povos indígenas no Brasil;
- Reconhecer a importância da luta das populações indígenas pelos direitos contidos na Constituição de 1988;
- Perceber que todas as pessoas podem tomar atitudes que ajudem na luta dos povos indígenas.

**Objetivos específicos:**

- Analisar os direitos dos povos indígenas contidos na Constituição de 1988;
- Identificar que a Constituição de 1988 não está sendo aplicada corretamente;
- Refletir sobre a luta atual dos povos indígenas por direitos;
- Apontar atitudes que as pessoas podem ter para ajudar na luta dos povos indígenas.

**Conteúdos:**

- Povos indígenas;
- Constituição de 1988;
- A luta dos povos indígenas no Brasil.

**Procedimentos e Estratégias:**

- Iniciar a aula pedindo para os alunos abrirem o livro de História (Ligamundo - volume 5) nas páginas 144 e 145. Solicitar que os discentes individualmente analisem e reflitam sobre a imagem respondendo as perguntas 1 e 2 presentes nas páginas do livro;
  - Debater as impressões que os alunos tiveram da imagem e as respostas das perguntas;
  - Apresentar em data show os artigos da Constituição de 1988 que garantem direitos aos povos indígenas e dialogar sobre os mesmos;
  - Questionar aos alunos se na prática os direitos garantidos pela Constituição de 1988 aos povos indígenas estão ou não sendo aplicados de forma correta;
  - Apresentar o vídeo <<https://www.youtube.com/watch?v=AHOqjvauCCs>> e dialogar sobre a luta atual dos povos indígenas para que seus direitos sejam aplicados;
  - Dividir a turma em grupos pequenos e sugerir que os mesmos façam uma lista com atitudes que cada pessoa pode aderir para ajudar na luta dos povos indígenas.
  - Apresentação das listas por cada grupo;
  - Construção de um cartaz com as listas para expor no mural da escola.
- **Avaliação:** A avaliação será realizada durante a aula através da participação dos alunos nas atividades propostas.

- **Materiais utilizados:** livro didático, data show, folha de ofício, vídeos, cartolina, tesoura, cola, canetinha.

### Figuras 27 - Ligamundo – História - Cidadania



Fonte: (Ligamundo- História, volume 5, 2017, p.144-145).

### Constituição de 1988 - (Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII, Dos Índios)

Art. 231. 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.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3.º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4.º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5.º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6.º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7.º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3.º e 4.º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, [2020])

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar como a lei 11.645/08 vem sendo implementada nos estabelecimentos de anos iniciais da rede municipal de educação de Nova Iguaçu. A lei, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena para toda a educação básica do país, assinada em 2008, é um reconhecimento da luta política e social por visibilidade e direitos das populações indígenas.

Os povos indígenas, apesar de fazerem parte da formação da sociedade brasileira, são vistos pela maioria dos brasileiros de forma estereotipada e equivocada. São lembrados somente no Dia do Índio e reduzidos a elementos como cocar, flecha, arco, entre outros. Isto se deve em grande parte à historiografia, que durante anos negligenciou e reduziu a história das sociedades indígenas, fazendo com que estes ficassem como subalternos nos conteúdos escolares e práticas pedagógicas.

A partir de meados do século passado os indígenas passaram a ganhar um novo olhar por parte da historiografia. Isto se deu por conta da aproximação da História com o campo da Antropologia. Os estudos trazendo os povos indígenas como agentes históricos, somados com a criação da lei 11.645/2008, têm influenciado em perspectivas de mudanças para o Ensino de História Indígena. Além disso, o acesso dos indígenas aos bancos universitários, possível a partir da Lei de cotas, decretada em agosto de 2012, que obriga as universidades a reservarem 50% parte das vagas dos cursos ofertados para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, tem acarretado em um aumento de intelectuais indígenas produzindo conhecimento e escrevendo sua própria história.

Este trabalho analisou alguns documentos referentes a rede municipal de educação de Nova Iguaçu para os anos iniciais na tentativa de compreender como a lei 11.645/2008 está sendo aplicada e quais os avanços que a mesma tem desenvolvido. Através da análise pode-se concluir que no currículo atual do município a temática indígena se faz presente. O projeto *Minha Escola Contra o Racismo: menos intolerância, mais respeito à diversidade*, apesar de não ser específico para trabalhar a história e cultura dos povos indígenas, é uma tentativa e incentivo do município para pôr em prática nas escolas a lei.

A investigação do 5º livro de História da coleção Ligamundo revelou que assuntos sobre os povos indígenas estão inseridos nas obras didáticas, porém com uma abordagem muito sucinta e simplista. Já a entrevista com as docentes mostrou que as mesmas conhecem a lei 11.645/08 e a sua importância, porém não se sentem totalmente capacitadas para aplicar os conteúdos sobre a temática indígena em sala de aula. As professoras demonstraram que suas

formações foram deficientes no que tange ao estudo sobre as populações indígenas e que o município de Nova Iguaçu não vem oferecendo formação continuada sobre o tema.

A História Indígena estar presente no currículo escolar, em projetos pedagógicos e nos livros didáticos é um passo importante. Isso mostra que a lei vem surtindo efeitos. Porém, é de extrema importância a capacitação dos professores. São estes que estão nas salas de aula mediando o processo ensino-aprendizagem. Portanto, para que o Ensino de História Indígena seja colocado em prática através do currículo, projetos e livros didáticos, os docentes precisam ter conhecimento sobre o assunto.

As grandes mudanças e avanços no Ensino de História Indígena somente serão notórios quando os profissionais da educação forem estimulados para tal. Esse estímulo se dará com a abordagem da temática indígena nos cursos de formação de professores, tanto na Pedagogia quanto nas Licenciaturas. Mas não só.

É necessário também que as redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, ofereçam capacitação ampla na área para os docentes e implementem tempo de planejamento para o professor estudar, refletir e elaborar suas aulas. E também contribuam com a produção e divulgação de mais materiais sobre o tema para o auxílio dos docentes. Somente desta forma, teremos profissionais conhecedores, capazes e comprometidos com uma educação étnica- cultural sobre as populações indígenas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia F. de. **Ligamundo: Manual do Professor - História**. 5º ano. São Paulo: Saraiva, 2017. (Coleção Ligamundo)
- BARROS, Ney Alberto. Baixada 500 Anos. In **Memória**. Rio de Janeiro, Ano II – n. ° 6. Edição trimestral, 1999.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus; SISS, Ahyas (org.). **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet/EDUR, 2009. p. 80 - 105.
- BESSA FREIRE, José Ribamar; MALHEIROS, Márcia F. **Os Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Departamento de Extensão. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NAPE/DEPEXT/SR- 3, 1997.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 3.ed., São Paulo: Contexto, 1998.
- BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, aug. 2018. ISSN 2175-6600. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 12 maio. 2020.
- BRASIL, [(Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 julho.2020.
- BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: Camara dos Deputados, [2018]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 junho. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 maio. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. de 2008. Acesso em: 08 março. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação; Fundo Nacional do Desenvolvimento. **Programas do Livro: histórico**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2017. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==o>. Acesso em: 10 junho. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guias do Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/ SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em: 10 junho. 2020.

CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. O último Tamoio e o último romântico. **Revista de História**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/oultimotamoioeoultimoromantico>>. Acesso em: 20 abril. 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.), **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FAUSTO, Carlos. Fragmentos de história e cultura tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.), **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 381-396

GUEDES, J.D. et al. Pedagogia de Projetos: Uma ferramenta para a Aprendizagem. **Id on Line**, Ceará, v.10, n.33, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/650>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GUIMARÃES, Manoel Luiz L. Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 5-27, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935/1074>. Acesso em: 2 abril. 2020.

GRUPIONI, Luís D. Benzi (org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 1998.

GRUPIONI, Luís D. Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís D. Benzi; SILVA, Aracy Lopes da. **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-525.

NOVA IGUAÇU lança projeto “MINHA ESCOLA CONTRA O RACISMO”. **Istoé**, Rio de Janeiro, [não paginado], 26 de ago, 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/nova-iguacu-lanca-projeto-minha-escola-contrao-racismo/>. Acesso em: 14 junho. 2020.

MALERBA, Jurandir (org.). **Lições de História: o caminho da ciência no longo século XIX**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, Londrina, vol. 2, n. 3, p. 153 -167, jan.jun. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 25 maio. 2020.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. 2001. 233f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281350>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

KRENAK, Ailton. Receber Sonhos. *In*: COHN, Sergio (org.). **Encontros: Ailton Krenak**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. p. 78-113. (Coleção Encontros).

MENESES, Antônio Lacerda. Baixada 500 anos: A Aldeia de Jacutinga. **Memória**, Rio de Janeiro, Ano II, n. ° 07, 2000.

NOVA IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu, 2019.

NOVA IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Minha Escola Contra o Racismo: menos intolerância, mais respeito à diversidade**. Nova Iguaçu, 2019.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 11-19

PERES, Guilherme. Os primeiros ocupantes: indígenas na Baía de Guanabara. *In*: TORRES, Gênesis (org.). **Baixada Fluminense: a construção de uma história, sociedade, economia, política**. São João de Meriti, Editora IPAHB, 2004. p. 14-17

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa Confederação Tamoio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 401-433, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v16n2/07.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PISSOLATO, Elizabeth. **A Duração da Pessoa: Mobilidade, Parentesco e Xamanismo Mbya (Guarani)**. São Paulo: UNESP, ISA, NuTI, 2007.

SCHIMITT, Jaqueline Zarbato. Currículo e ensino de História: Diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores(as). **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, vol. 2, nº 2, jan/jun. 2015.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVA, Lúcia. Maxambomba de Iguassu: de fazenda a cidade. *In*: CONGRESSO HISTÓRICO INTERNACIONAL. **AS CIDADES NA HISTÓRIA: POPULAÇÃO**, 1, 2012,

Portugal. **Anais** [...] Portugal: Forward, 2012. p. 81-96. Disponível em: [https://ch.guimaraes.pt/static/uploads/actas/1CHI/vol3\\_2/1chi-vol3\\_2-004.pdf](https://ch.guimaraes.pt/static/uploads/actas/1CHI/vol3_2/1chi-vol3_2-004.pdf). Acesso em: 30 maio. 2020

SILVA, Maria Aparecida da. Currículo para além da pós-modernidade. *In*: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 29, 2006, Rio de Janeiro. **Anais** [...]Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação, 2006. p. 2-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt12-2444-int.pdf>. Acesso em: 18 junho. 2020.

SILVA, Maria Fatima de Souza. **Das terras de Mutambó ao município de Mesquita – RJ: memórias da emancipação nas vozes da cidade.** Orientador: Marco Aurélio Santana. 2005. 148f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documentação) – Escola de História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss174.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2020

SIMÕES, Manoel Ricardo. **A Cidade Estilhaçada: Reestruturação Econômica e Emancipações na Baixada.** 2006. 292f. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

