

RELATO DE EXPERIÊNCIA*

Árvore Genealógica: O estudo sobre a formação do povo brasileiro a partir do levantamento da ancestralidade e fluxos migratórios dos estudantes dos 7º anos da Escola Municipal Professora Izabel de Matos Ribeiro – Senador Canedo – Goiás -2022

Sabrina Carrijo Pessoa¹

Resumo:

O seguinte relato de experiência trata-se de projeto pedagógico aplicado em maio e junho de 2022, com os estudantes das 3 turmas de 7º anos da Escola Municipal Professora Izabel de Matos Ribeiro, no município de Senador Canedo, Goiás, no ano de 2022. O projeto pedagógico nomeado de “*Árvore Genealógica, minhas raízes e as raízes do povo brasileiro*”, foi proposto para atender os objetos de conhecimento da disciplina de Geografia: Formação territorial do Brasil e Características da população brasileira, especificamente com as habilidades (EF07GE02), (EF07GE03) e (EF07GE04) que serão devidamente descritos no desenvolvimento deste relato.

Desse modo, o presente relato está embasado no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2013 e por fim com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus temas contemporâneos, com foco na Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Palavras-chaves: ensino de Geografia, história e cultura indígena, história e cultura afro-brasileira, migrações, povo brasileiro, ancestralidade.

Introdução:

¹ Licenciada em Geografia, professora de Geografia das Redes Municipais de Goiânia e Senador Canedo, Goiânia, Goiás. peessoavinte7@gmail.com Link Lattes.

* PRODUZIDO NO ÂMBITO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA – 3ª ED. REALIZADO PELO GRUPO DE TRABALHO EM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS DA ANPUH-GO E UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. DE 20 DE AGOSTO A 12 DE NOVEMBRO DE 2022.

O projeto pedagógico “*Árvore Genealógica, minhas raízes e as raízes do povo brasileiro*” foi aplicado nas 3 turmas de 7º anos dentro da disciplina de Geografia na Escola Municipal Professora Izabel de Matos Ribeiro, no município de Senador Canedo, Goiás, no ano de 2022, a fim de atender as competências específicas das Ciências Humanas, bem como as competências da disciplina de Geografia previstas na Base Nacional Curricular Comum.

As competências previstas para as Ciências Humanas são: (1) compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos e (4) Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas. Ou seja, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

As competências específicas à disciplina de Geografia são: desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia e Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem e, também os objetos de conhecimento de Geografia: **Formação territorial do Brasil e Características da população brasileira**, especificamente com as habilidades (EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, (EF07GE03) Selecionar argumentos que

reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades e (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.

Com o intuito de atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que determinou a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e também das culturas dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica e desmistificar conceitos enraizados e equivocados no imaginários dos estudantes a respeito dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, bem como compreender como os fluxos migratórios e a diáspora africana estão intimamente relacionados a formação do território e do povo brasileiro, e ainda com a formação do território e da população de Goiás e Senador Canedo.

É importante ressaltar também que o município de Senador Canedo, faz parte da Região Metropolitana de Goiânia, sendo um dos municípios com maior população e sua emancipação política foi relativamente recente. Além disso, à época que o projeto foi aplicado se aproximava o aniversário do município (33 anos) e fazia parte do Projeto Político Pedagógico da Escola, que os professores desenvolvessem atividades com os estudantes voltadas a esse tema, de forma a ressaltar o conhecimento histórico e geográfico sobre o município.

Desenvolvimento:

A partir de levantamento prévio feito em sala de aula, a professora e os próprios estudantes perceberam que a maioria das turmas eram compostas por pessoas pretas e pardas, filhos de imigrantes, principalmente das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Foi possível notar que os estudantes representam a primeira geração de canedenses nativos (nascidos) do município, ou seja, a história dos estudantes e do município se repete tal qual à história da formação do território e povo brasileiro. Imbuída dessas informações a professora elaborou o projeto pedagógico: “*Árvore Genealógica, minhas raízes e as raízes do povo brasileiro*”, organizado na seguinte sequência didática:

1. Formação e regionalização do território brasileiro (2 aulas)
2. Formação, caracterização e distribuição do povo brasileiro e pesquisa, construção e apresentação da *Árvore Genealógica* dos estudantes até 3º geração ascendente (7 aulas).
 - 2.1 Povos originários/ indígenas
 - 2.2 Povos africanos e afro-brasileiros
 - 2.3 Povos imigrantes europeus, árabes e asiáticos
 - 2.4 Fluxos migratórios do Brasil e de Goiás
3. Apresentação dos trabalhos da *Árvore Genealógica* dos Estudantes

Para a 1º aula foram apresentados 2 recursos didáticos: o mapa político do território brasileiro atual e a projeção do [gif](#) dos mapas do território brasileiro desde 1534 até 1984, última atualização territorial do Brasil com a separação dos territórios de Goiás e Tocantins. Discutiui-se com os estudantes processos históricos, políticos, econômicos e sociais que impulsionaram a expansão e regionalização do território brasileiro, com foco no tripé

desenvolvimentista dos colonizadores: latifúndios, escravização de pessoas (indígenas e africanos) e exploração dos recursos naturais refletidos através dos ciclos econômicos, e, ainda, na análise dos fluxos migratórios ocorridos desde o século XVI até o século XX.

Na 2ª aula os estudantes já se depararam com as diferentes formas de regionalização do território brasileiro, especialmente a partir da fundação do IBGE. Discutiram também sobre o conceito geográfico de região e sua implicação política. Foi proposto como atividade avaliativa que eles criassem uma regionalização do território brasileiro baseada em critérios definidos por eles (estados mais ricos, maiores em território, etc) e consequentemente que desenhassem a configuração dessa regionalização por eles proposta.

Da 3ª aula em diante, os estudantes efetivamente começaram a discutir e compreender a formação do povo brasileiro e identificar elementos de suas próprias existências como comprobatórios da diversidade do povo brasileiro devido ao processo de miscigenação. Primeiramente foram discutidos os conceitos de raça e etnia. Numa perspectiva decolonial, a professora problematizou com os estudantes como o conceito de **raça** foi e ainda é usado com um viés ideológico e eurocêntrico nos meios acadêmicos, que não tem respaldo biológico, que é mais uma construção histórica que serve muito mais à perpetuação do racismo do que à compreensão da formação dos diferentes grupos sociais. Para tal reflexão foi aprofundada a discussão feita pelo professor Kabengelê Munanga:

[...] podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem, de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação [...].

[...] Os conceitos de branco, negro e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc[...]. É a partir dessas raças fictícias ou ‘raças sociais’ que se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2004)

Enquanto o conceito de **etnia** atende muito mais a diferenciação dos povos diante de seus processos históricos e culturais e como esses diversos grupos sociais se percebem culturalmente diversos de outros grupos sociais.

Esclarecidos esses conceitos foi apresentado aos estudantes o mapa provável da distribuição das diversas etnias indígenas que aqui viviam em 1500 a fim de refletir sobre como os povos originários do Brasil eram muitos e diversos. Os alunos comentaram sobre quais etnias indígenas eles já tinham ouvido falar, e estranhamente, pouquíssimos alunos já tinham ouvido falar das etnias que ainda existem em Goiás, como os Karajás e os Avá-Canoeiros. Nesse momento a professora aproveitou também para corrigir e desmistificar o uso das palavras: *índios* e *tribos*, explicando como esses substantivos são colonialistas, reducionistas, equivocados e preconceituosos, além de imprimir a esses povos uma ideia primitivista e folclórica, sendo que os termos mais adequados e até mesmo propriamente utilizados por esses grupos, são os termos: ‘povos originários’ e/ou ‘indígenas’ e ‘comunidades’. Foi discutido também as influências culturais indígenas que permeiam a população brasileira como alimentação, língua, costumes, o aspecto legal dos povos indígenas na Constituição Federal a partir da leitura, do capítulo VIII, do artigo 231 e seus parágrafos, o quantitativo e a situação atual dos povos originários no Brasil, que mesmo com o genocídio e etnocídio indígena desde o século XVI, o Censo de 2010, constatou que existem cerca de 850 mil indígenas distribuídos em mais de 300 etnias, que há uma grande concentração de comunidades no Norte do país, enquanto a região Sul possui a menor quantidade, que a maioria ainda vive em áreas rurais, embora existam indígenas vivendo nas áreas urbanas; especialmente mulheres, que ainda possuem alta taxa de natalidade mortalidade de acordo

com a região que vivem, que ainda apresentam um baixo nível educacional em comparação com o restante dos brasileiros não-indígenas, que as áreas que ocupam podem estar ou não demarcadas e que essa é uma luta histórica dos indígenas, o papel desses povos na preservação dos biomas frente aos avanços do agronegócio, em especial da Amazônia, além da atual política do governo federal e do congresso, que têm enfraquecido a pauta com uma série de Projetos de Leis que atacam os direitos dos indígenas.

Ao perguntar se eles conheciam alguma personalidade indígena nas redes sociais, alguns citaram Cunha Poranga (@cunhaporanga) e Tukuma Pataxo (@tukuma_pataxo), a professora aproveitou então a deixa dos estudantes para apontar exemplos de representantes políticos (Joenia Wapichana), estudiosos (Daniel Munduruku) e outros *influencers* e *tiktokers* e pediu que os alunos buscassem seguir esses indivíduos nas redes.

Como atividade avaliativa foi pedido aos alunos que lessem o texto do livro didático Araribá Geo, página 83, que define o que é Terra Indígena e que respondessem as seguintes questões: o que são Terras Indígenas e quais os problemas elas enfrentam?

Ao final desta aula, os estudantes foram avisados que deveriam realizar uma pesquisa sobre seus ancestrais, até à terceira geração anterior, ou seja, até às bisavós e aos bisavôs, pois a partir desta iriam construir suas árvores genealógicas. Nessa pesquisa deveriam levantar os seguintes pontos:

1. Nomes dos ancestrais maternos e paternos até a 3º geração anterior,
2. Etnias às quais esses parentes pertenciam, caso os parentes estivessem vivos essas etnias deveriam ser autodeclaratórias, caso não, eles poderiam indicar a etnia a partir das leituras das aparências feitas por pais, os avós e outros parentes próximos.

3. Locais de nascimento, locais de vivências e fluxos migratórios por eles empreendidos até os dias atuais.

4. Organizar as informações em ordem cronológica do ente mais antigo ao mais recente (dos bisavós para os pais).

5. Apresentar árvore genealógica em cartaz ou em uma folha inteira do caderno, com nome dos parentes, nível de parentesco, fotos e objetos relacionados aos ancestrais.

Para isso, a professora orientou que eles deveriam fazer uma intensa investigação, perguntando aos pais, avós, parentes, responsáveis e agregados da família em geral sobre suas histórias e as histórias de suas famílias, buscando elementos, objetos pessoais, documentos, fotografias e vídeos que substanciassem a construção suas árvores genealógicas.

Na aula seguinte, o tema discutido foram os povos africanos e afro-brasileiros. Dentro da mesma perspectiva decolonial, a professora levantou entre os estudantes quais deles tinham certeza que eram descendentes de pessoas pretas, ou se declaravam pretos, interessante notar que a maioria dos estudantes que se declararam pretos ou negros, assim o fizeram por serem indivíduos de pele mais retinta, ou seja, indiscutivelmente possuíam traços fenotípicos que os identificavam como pretos. Nesse momento foi preciso esclarecer as categorias de **preto e pardo**, pois segundo o IBGE existem duas classificações de cor/raça que se relacionam ao povo negro: os pretos e pardos. No intuito de esclarecer, porém ressaltando que não há consenso sobre esse assunto, pretos seriam os descendentes mais diretos dos povos africanos, independente do seu território ou construção social, que pode ser percebido pelo fenótipo (aparência) manifestado pela pele mais escura. Enquanto isso os pardos, seriam os indivíduos oriundos da miscigenação dos povos pretos, brancos e indígenas. Já o conceito de negro é definido pelo Estatuto da Igualdade Racial como: o conjunto de pessoas que se autodeclaram

pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE. A professora então constatou junto aos estudantes que é a partir dessa interpretação que a população brasileira é considerada majoritariamente negra (54%). A partir deste preâmbulo, a professora novamente fez a pergunta: quem aqui se declara preto, pardo ou negro? O número de estudantes que autodeclararam serem negros aumentou. Diante disso, discutiu-se o conceito de “colorismo”, Neste ponto a professora problematizou com os estudantes a mestiçagem do povo brasileiro a partir do ponto de vista da pesquisadora Alessandra Devulsky, em seu livro “Colorismo”, que trata das diferentes gradações de tons de pele tanto de pretos quanto brancos da nossa sociedade, sendo entendido pela autora como “prática” e ao mesmo tempo “ideologia” que reforça o racismo no país, sendo necessária uma interpretação mais complexa da reprodução do racismo, pois é “quadro identitário racial e político que plasma os sujeitos em um arquétipo predefinido.” (DEVULSKY, 2021, p. 17).

A professora questionou como o colorismo está relacionado com a quantidade de melanina, do ponto de vista biológico, mas também o quanto ele é uma construção/percepção subjetiva e social, pois dependendo de onde o sujeito está e como ele constrói sua identidade, pode ou não ser considerado negro a partir do seu tom de pele e de outros traços fenotípicos, como lábios, nariz, textura de cabelo, formato dos olhos e etc. Nesse momento a professora perguntou se algum estudante que não havia se declarado negro, tem algum parente negro consanguíneo na família? Alguns alunos responderam que sim. Ao passo que ela provocou: então você não acha que deveria se considerar negro? Alguns disseram que sim, outros disseram que não. Diante dessas respostas, a professora ressaltou como o conceito de colorismo é complexo e é usado como meio de opressão e racismo no Brasil, pois ser negro no Brasil está muito mais relacionado a leitura racial dos outros, do que aos processos de

mestiçagem que ocorreram para a formação do indivíduo. Para exemplificar, a professora citou os tipos de abordagem policial que ocorrem com pessoas nitidamente de pele mais escura e com pessoas de pele mais clara, pois a pele é o elemento mais importante na heteroidentificação de uma pessoa como negra. Isso significa que quanto mais retinta, maior a vulnerabilidade ao racismo. Solicitou-se que os estudantes refletissem se essas abordagens podem mudar de acordo com o tom de pele e a localidade onde ocorrem. Os alunos refletiram e responderam que de fato há uma diferença de abordagem quando se tem pele mais escura e quando se é da periferia.

Para dar continuidade, foi apresentado aos estudantes o mapa das rotas do Tráfico Negreiro entre África e Brasil durante os quase 400 anos de escravidão no Brasil, segundo o Atlas Histórico do Brasil, produzido pela Fundação Getúlio Vargas, que sequestrou cerca de 4 milhões de africanos para o nosso território, assim como essas pessoas se distribuíram no território brasileiro. Discutiu-se sobre as influências africanas na cultura brasileira, especialmente em relação aos estilos musicais, culinária e religiosidade. Neste ponto a professora aproveita para falar também que o processo de miscigenação brasileiro se deu de forma violenta, pois as mulheres pretas e indígenas foram vítimas de estupros e abusos por parte dos portugueses e seus descendentes, além de novamente comentar sobre a ideologia eurocêntrica que estimulou esses atos horrendos no intuito de promover um “branqueamento” da população brasileira. Discutiu-se sobre as resistências dos povos afrodescendentes na história brasileira, sobre Zumbi e Dandara dos Palmares, os quilombos e os povos quilombolas e sua identidade étnica e a situação destes povos na atualidade, a partir da apresentação do mapa da distribuição das comunidades quilombolas remanescentes no Brasil (2018), produzido pela Fundação Palmares, com atenção na comunidade do quilombo

remanescente Kalunga, um dos maiores do Brasil e localizado na região Norte de Goiás, a partir da exibição do vídeo da TV NBR.

Na aula seguinte, a professora discutiu com os alunos sobre o racismo no Brasil, que atinge os povos indígenas e de uma forma mais expressiva os povos negros, por serem em maior quantidade na população brasileira. Perguntou-se aos alunos se eles tinham ideia do que significava racismo estrutural? Alguns alunos responderam dizendo que era racismo de toda a história brasileira, a maioria respondeu que não fazia ideia do que se tratava. A professora então explicou que o “racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p.15) conforme afirma Sílvio Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*, é o preconceito que foi se arraigando na história da formação da sociedade brasileira, que se institucionalizou e se reflete a partir de dados socioeconômicos do povo negro no país. Para justificar essa afirmação, a professora apresentou esses dados, obtidos pela pesquisa “Retrato das desigualdades de gênero e raça”, publicados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), que apresenta dados entre o período de 1995 e 2014, que mostra que entre negros e negras do Brasil concentram os piores índices das áreas de educação, saúde, previdência social, emprego, renda, desigualdade de renda, saneamento, exclusão digital e etc. A partir desses dados discutiu-se a importância das políticas afirmativas de reparação histórica como as cotas e leis que melhoram de fato a vida dos afrodescendentes, visto que são maioria no Brasil.

A professora reforçou com os estudantes a continuidade da pesquisa histórica familiar para elaboração da árvore genealógica, solicitando aos estudantes que agregassem os conhecimentos adquiridos nas aulas até então.

Na penúltima e última aula tratou-se da influência de outros povos imigrantes europeus e asiáticos na formação populacional do Brasil. A professora então levantou entre os estudantes se eles tinham entre seus ascendentes indivíduos de nacionalidades europeias e/ou árabes e/ou asiáticos. Apenas 2 estudantes das 3 turmas citaram serem descendentes de árabe e um descendente de francês. A professora então discutiu com o estudantes sobre a influência de imigrantes europeus, especialmente portugueses, espanhóis, italianos, alemães, ucranianos, poloneses, franceses e holandeses entre os séculos XVI e XX e os fatores de atração que trouxeram esses fluxos para o país, com foco no século XIX e XX, onde o Brasil foi destino especialmente de imigrantes alemães, italianos, japoneses que vieram em busca de oportunidades de trabalho, devido ao desemprego provocado pela Revolução Industrial nesses países, esses imigrantes foram em sua maioria trabalhar nas lavouras de café do Sudeste e nas lavouras de fumo e arroz do Sul. Muitos desses imigrantes eram contratados no sistema de parceria, na qual os fazendeiros custeavam suas vindas ao país, fazendo com que eles já chegassem aqui endividados com os donos das fazendas e alguns fizeram a imigração subvencionada pelo governo brasileiro do Segundo Reinado. A professora comentou que a migração dessas pessoas estimulada pela elite e governo brasileiros ambicionava embranquecer a população brasileira, conforme justifica Oliveira Viana em sua tese reacionária do branqueamento da população brasileira, através do seu olhar eurocêntrico, Viana acreditava que o processo de miscigenação dos povos brancos, indígenas e negros se efetivou de uma forma muito complexa, pois se tratava de grupos raciais distintos, oriundos de espaços geográficos distantes e diferentes. Nas suas palavras: “Essas três raças fundamentais, assim tão diferentes e diversificadas, caldeiam-se em nosso território em dosagens muito variadas, conforme o maior ou menor grau de condensação de cada uma

delas neste ou naquele ponto do país” (VIANA, 1956, p. 140). Dentro desta discussão, Viana propunha que a solução para mestiçagem brasileira seria através da mistura entre negros/mestiços e brancos. Pois dentro desta mistura o mestiço herdava diretamente aspectos do tipo superior aproximando-se fisicamente do branco.

Esse período no Brasil foi de mudança social, de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, embora essa relação de parceria poderia ser interpretada na atualidade como um trabalho análoga à escravidão. Em relação aos povos árabes, os fatores de repulsão que impulsionaram esses povos a migrarem para o Brasil foi a perseguição dos árabes mulçumanos aos povos árabes cristãos, especialmente da Síria, do Líbano e do Egito, além da escassez de terras férteis nesses países. Muitos dos imigrantes que aqui chegaram na metade do século XX começaram a trabalhar como caixeiros viajantes que circulavam pelas fazendas e povoados, logo acumularam dinheiro e passaram a abrir pequenos comércios que se tornaram grandes negócios e alguns descendentes de árabes prosperaram até mesmo no mercado industrial. A professora ainda chamou a atenção para a considerável comunidade sírio-libanesa que existem em Goiás, especialmente na cidade de Anápolis, que surgiu a partir da chegada dos trilhos de trem, onde são conhecidos sobrenomes como Seba, Saba, Naoum, Hajjar, Hanna, Bittar, Hellou, El-Zayek, Bazzi (NUNES, H. P. A imigração árabe em Goiás. Goiânia: Ed. da UFG, 2000).

Ainda sobre a imigração de outros povos, a professora citou a imigração de japoneses no início do século XX, os japoneses fugiam da pobreza do campo e das dificuldades de encontrar emprego nas cidades, o governo japonês também estimulou a ida de seus cidadãos para as Américas através de acordos entre as embaixadas e com o mesmo objetivo de trabalharem nas lavouras de café. Muitos não aceitavam a exploração e buscavam terras no

sudeste, sul e centro-oeste do país, onde empreenderam novas técnicas e cultivos de agricultura, tendo sido muito produtivos nessas áreas. A professora ressaltou também a intensa migração de italianos, alemães e japoneses durante e após a II Guerra Mundial e o fato do Brasil ter apoiado os países aliados contrários aos países citados uma série de ações do governo brasileiro vai prejudicar as comunidades desses países, como fechamentos de escolas, clubes a proibição dos usos dos seus símbolos nacionais no território brasileiro (HOLLOWAY, 1984, p.104); A professora salienta, que embora os imigrantes também tenham sido explorados como força de trabalho pela elite brasileira, há de se refletir o porquê dos afrodescendentes brasileiros libertos não terem sido considerados como força de trabalho assalariada, isso só reforça a visão racista da elite branca do Brasil.

A professora utilizou o restante da aula para esclarecer as dúvidas que ainda persistem em relação ao trabalho da Árvore Genealógica, os estudantes trouxeram fotografias e objetos e contaram as histórias até então levantadas com os familiares e a professora ajudou-os a organizar as informações nos cartazes e nos relatórios de apresentação.

Resultados:

Foram definidas 3 aulas para apresentação dos trabalhos dos estudantes, cada um teve 5 minutos para apresentar sua árvore, com nomes dos ancestrais, suas características étnico-culturais, seus legados deixados na família e seus fluxos migratórios até chegarem na história da vida do estudante. A professora ia conduzindo a apresentação dos estudantes com perguntas e questionamentos sobre as surpresas e dificuldades encontradas no processo de investigação. Foi possível notar que muitos alunos que não se reconheciam descendentes de indígenas, ou pretos, ou pardos, descobriram durante o processo investigativo que seus

ancestrais eram pertencentes a essas etnias. Os pertences históricos trazidos como ferro de passar roupa esquentado por brasas, relógios de bolso e pulso, chapéus, agulhas de crochê, cadernetas, máquinas fotográficas antigas, peças de roupas e até mesmo a carcaça de uma cabeça de boi, de um avô que era vaqueiro no Maranhão foram compartilhados entre os colegas de sala a fim de auxiliar na construção da história familiar. As fotos coladas nos cartazes ou compartilhadas em álbuns permitiram ao estudante que apresentava e aos colegas de sala uma viagem no tempo, pois era perceptível como os traços dos rostos de avôs e bisavôs se repetiam nos netos, reforçando a força das características genéticas. Isso possibilitou que os alunos construíssem suas próprias identidades étnicas e olhassem com mais atenção e respeito para suas raízes ancestrais, contribuindo para a formação de cidadãos sob o princípio da diversidade.

Os estudantes perceberam também que os processos migratórios internos e externos dos diversos povos compõe a população do Brasil e aprendido durante as aulas, se pareciam também com os processos migratórios de suas famílias, que os fatores de atração e repulsão continuavam os mesmos e que a vinda de um familiar vai estimulando a vinda de outros e assim a comunidade vai crescendo, como é o caso dos filhos e netos de baianos, maranhenses, paraenses e tocantinenses que vivem no município de Senador Canedo.

Conclusão

Esse foi um projeto muito prazeroso de se fazer pois envolveu os estudantes e principalmente suas famílias, que eram as principais fontes de informação dos mesmos. Notou-se que a oralidade ainda é uma importante fonte histórica, ferramenta de construção de identidade subjetiva e social, além de ter nas famílias um fundamental papel de reverência aos ancestrais

e até mesmo de contribuição aos momentos de afetividade familiar, pois são nas reuniões familiares que as histórias dos antepassados são lembradas, é através da contação das histórias que se alimenta o imaginário a respeito de quem não está mais aqui e de momentos passados.

Muitos pais entraram em contato perguntando sobre o trabalho, alguns parabenizaram a iniciativa, outros reclamaram da dificuldade de levantar os dados e outros disseram que o trabalho serviu também para que eles mesmos buscassem suas histórias passadas. Foi possível constatar também a relevância das mulheres como guardiãs da ancestralidade e oralidade das histórias familiares, a maioria dos estudantes apresentaram muito mais elementos e objetos relativos ao lado materno familiar do que do lado paterno. Por fim, pouquíssimos estudantes não entregaram ou entregaram insuficientemente a atividade. A adesão e participação dos estudantes foi de 88% e a produziu-se tanto material que a professora optou por fazer um pequeno clipe com os melhores cartazes em homenagem ao aniversário do município de Senador Canedo.

O clipe foi postado no *Instagram* da escola e da Secretaria Municipal de Educação e seu endereço eletrônico está indicado nas referências.

Por fim, o projeto contribuiu para informar e conscientizar os estudantes para a importância de conhecer a história do povo brasileiro, bem como sua própria, a partir de uma visão decolonial com o propósito de construir uma sociedade antirracista e mais igualitária.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 de dez 2022.

BRASIL, Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 04 de dez. 2022.

BRASIL, Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em 03, dez 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.

HOLLOWAY, T.. Imigrantes para o café. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói:

EDUFF, 2004. . Disponível em:

biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 03 dez. 2022.

LIA, Cristine Forts. RADÜNZ, Roberto. Os processos imigratórios dos séculos XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a Educação Básica. Educar em revista. Curitiba. UFPR, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LnPWPCGh7wP6pjr7Vg5zWqc/?lang=pt> .

Acesso em 04 dez 2022

NUNES, H. P. A imigração árabe em Goiás. Goiânia: Ed. da UFG, 2000.

VIANA, Oliveira. Evolução do Povo Brasileiro. 4º ed. Ed. José Olympio. Rio de Janeiro, 1956.

Retrato das desigualdades de gênero e raça. 2015. IPEA. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em 04, dez 2022.

GIF do território brasileiro. In: Geodeverdade. Disponível em:

<https://geoverdade.com/2017/10/25/evolucao-do-territorio-brasileiro/>. Acesso em 03/12/2022.

Mapa da provável distribuição dos povos indígenas no Brasil em 1500. José Jobson de A.

Arruda. Atlas histórico básico. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002, p.35.

Mapa das rotas do Tráfico Negreiro no Brasil - 1502-1866.

Disponível em

<https://atlas.fgv.br/marcos/trabalho-e-escravidao/mapas/trafico-negreiro-1502-1866>. Acesso em 04/12/2022.

Mapa das comunidades quilombolas no Brasil. Disponível em

https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551/Mapa_quilombos_2017.jpg

Vídeo da comunidade quilombola Kalunga. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=VZFOgK0il-M>. Acesso em 04, dez de 2022.

Vídeo do Instagram da Escola com apresentação do trabalho:

<https://www.instagram.com/tv/CeRoFtAIVVg/?igshid=MTg0ZDhmNDA=>

[Informações gerais de formatação:

Tamanho do papel: A4

Margens: superior e inferior: 2,5 cm; esquerda e direita: 2,5cm

Alinhamento: Justificado

Fonte: Times New Roman, tamanho 12

Espaçamento entre linhas: 1,5 cm

Arquivo em formato Microsoft Word

Referências e citações, de acordo com as normas da ABNT.]