



**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
HISTÓRIA**

**JOYCE JESUS DE ASSIS**

**A ALIMENTAÇÃO COMO  
TEMA CONTEMPORÂNEO TRANSVERSAL  
NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Rio de Janeiro  
2025

**JOYCE JESUS DE ASSIS**

**A ALIMENTAÇÃO COMO TEMA CONTEMPORÂNEO TRANSVERSAL  
NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela 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. Júlio Cesar Paixão Santos

Rio de Janeiro

2025

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A848 Assis, Joyce Jesus de  
A alimentação como tema contemporâneo transversal no ensino de história / Joyce Jesus de Assis. – Rio de Janeiro, 2025.

51 f.

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

Orientador: Julio Cesar Paixão Santos.

1. História - Estudo e ensino. 2. Nutrição - História. 3. Educação alimentar e nutricional. 4. Decolonialidade. 5. Educação antirracista. I. Santos, Julio Cesar Paixão. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**JOYCE JESUS DE ASSIS**

**A ALIMENTAÇÃO COMO TEMA CONTEMPORÂNEO TRANSVERSAL  
NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela 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 15 de agosto de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Júlio Cesar Paixão Santos  
Instituto Colégio Pedro II  
Orientador

---

Prof. Dr. Leandro Climaco Almeida de Melo Mendonca  
Instituto Colégio Pedro II

---

Profa. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
2025

Em memória de minha avó, Josefina Celeste, que cuidou de mim desde o meu nascimento e que, no plano astral desde fevereiro de 2024, continua me protegendo.

Em memória de meu pai, Nivaldo Farias, que sempre torceu pela minha felicidade. Guardo as boas lembranças: você fumando, ouvindo Roberto Carlos e Raça Negra; você todo vestido de branco; nós dois jogando buraco. Você me apresentando aos outros, orgulhoso por eu ser quem sou: "essa é a minha filhinha".

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Marilene de Jesus, que sem ter tido acesso à educação formal por muito tempo, sempre valorizou os meus estudos. Sou profundamente grata por ter uma mãezinha tão parceira e presente, que celebra cada uma de minhas conquistas e me oferece suporte emocional nos momentos mais árduos.

Agradeço ao Caio, meu amor, minha inspiração diária, hoje meu marido. Obrigada por todo o apoio e por incentivar o meu crescimento, tanto profissional quanto pessoal. Traçar um plano para a carreira que desejo construir e perseguir os meus desejos ao longo desta jornada não foi fácil, mas ao seu lado eu me sinto ainda mais centrada. Que possamos sempre encontrar paz e motivação um no outro.

Laroyê, Exu. Sinto-me honrada por saudar Exu, aquele que primeiro come, essa energia que movimenta tudo o que é vivo, o mais malcompreendido dos orixás e aquele que abre os meus caminhos.

Agradeço à minha espiritualidade por me dar força e proteção para seguir firme. À Casa de Caridade e Estudo de Umbanda Caboclo Pedra Branca, ofereço minha profunda gratidão, não apenas por me acolher e permitir o desenvolvimento da minha mediunidade, mas também pelos ensinamentos que, desde 2019, têm me ajudado a reencontrar a mim mesma e a alimentar o encantamento na forma como eu enxergo a vida.

2023 foi um ano inesquecível para mim. Iniciei a especialização em Ensino de História no Colégio Pedro II, a residência docente nessa mesma instituição e o mestrado em História Comparada na UFRJ. Agora, dois anos depois, é impossível não reconhecer o quanto ter tido coragem para assumir esses compromissos revolucionou a minha prática docente. Embora eu tenha me formado em História em 2018, foi em 2022 que experimentei, de fato, o sabor de estar em sala de aula como professora da educação básica. No início, a minha conexão com os meus alunos do Fundamental II era bonita, mas eu sentia que ainda não estava preparada para ocupar aquele espaço. Além disso, as condições de trabalho que encontrei na rede privada me fizeram questionar se essa era a profissão na qual eu queria insistir.

Agradeço imensamente às professoras Renata e Roberta. As aulas ministradas por vocês na EEH me fizeram acreditar que eu posso e quero, sim, ser professora, e que há muito sentido em torno dessa escolha. Acho que por isso, sinto que fiz essa especialização para me batizar. Foi bem nesse início, com vocês duas, que algo começou a mudar dentro de mim. Foi nos nossos encontros que entendi que há brechas, que nosso saber é plural e tem tudo para ser valorizado. Amei todos os textos que li e busquei ler todos os que me foram recomendados. Amei as atividades práticas propostas, com folhas e debates, a turma sentada em roda.

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, Júlio. Antes de eu começar a escrever esse TCC, ele listou uma estrutura completa para mim com base no meu sumário e indicou leituras valiosas que enriqueceram profundamente este trabalho. Obrigada pela generosidade e paciência durante a fase da escrita desta pesquisa e por tanto conhecimento compartilhado ao longo das suas aulas. Você é inspirador.

Com grande consideração, agradeço a todos os professores envolvidos na EEH. Cada um de vocês contribuiu de forma significativa para o meu processo de emancipação intelectual. Busquei aproveitar ao máximo cada disciplina ao longo do curso.

Por fim, seria inadmissível não ser grata aos meus amigos! Que alegria ter vocês para compartilhar leveza e obrigada por me ajudarem a sair de tantos caos.

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...”

(Paulo Freire, 1992)

## RESUMO

ASSIS, Joyce Jesus de. **A alimentação como tema contemporâneo transversal no ensino de História**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

O presente trabalho tem como objetivo investigar as possibilidades pedagógicas da alimentação como tema contemporâneo transversal no ensino de História, orientado por uma abordagem antirracista. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental, mobilizando referenciais da História da Alimentação, da Educação Intercultural Crítica, das epistemologias decoloniais e dos marcos normativos da BNCC e dos PCNs. O estudo materializou-se na elaboração de três sequências didáticas destinadas ao 7º ano do Ensino Fundamental, articulando a Educação Alimentar e Nutricional a eixos históricos específicos: os saberes alimentares dos povos originários das Américas, os processos de circulação de alimentos e conhecimentos durante a Expansão Marítima Europeia e a contribuição dos povos africanos na formação da cultura alimentar brasileira. Os resultados demonstram que trabalhar a alimentação como categoria histórica amplia a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos, tensiona narrativas eurocentradas e promove o reconhecimento dos saberes afro-indígenas como parte constituinte da história nacional.

**Palavras-chave:** ensino de história; história da alimentação; decolonialidade; educação alimentar; educação antirracista.

## LISTA DE FIGURAS (IMAGENS)

Figura 1 - Meme especiarias > sazón	34
Figura 2 - Tapioca (um derivado da mandioca), cuscuz de milho, sucos.	38
Figura 3 - Bolo de fubá (um derivado do milho), pão de queijo (o polvilho é um derivado da mandioca)	38
Figura 4 - Açaí com frutas	38
Figura 5 - Batata chips e feijão	39
Figura 6 - Purê de abóbora	39
Figura 7 - Chocolate	39
Figura 8 - Pipoca (um derivado do milho) e guaraná	40
Figura 9 - Guaraná (um cipó originário da Amazônia. É encontrado no Brasil, Peru, Colômbia, Guiana e Venezuela)	40
Figura 10 - Acarajé	44
Figura 11 - Vatapá	44
Figura 12 - Caruru	44

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>Por que incluir perspectivas antirracistas na Educação Básica?</b>	<b>17</b>
2.1	A temática da alimentação como ferramenta didática	19
<b>3.</b>	<b>Educação Alimentar e Nutricional nos PCNs e na BNCC: possibilidades educativas</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>Experiências didáticas no ensino de História a partir da alimentação como tema transversal</b>	<b>26</b>
4.1	A Expansão Marítima Europeia: circulação de alimentos, saberes e colonialidade	27
4.2	Povos originários das Américas: saberes, técnicas e práticas alimentares	28
4.3	A colonização da América Portuguesa e as contribuições dos povos africanos na alimentação.	30
<b>5</b>	<b>Produto Pedagógico: três sequências didáticas sobre Educação Alimentar e Nutricional no Ensino de História</b>	<b>32</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>47</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>48</b>

## Introdução

No ano de 2019, o Ministério da Educação (MEC) criou o conceito de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)<sup>1</sup> na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a legislação brasileira, o trabalho com TCTs visa atender às novas demandas sociais e integrar ao currículo assuntos que ampliam o repertório do adolescente e do jovem, estimulando seu desenvolvimento como cidadão (BRASIL, 2019, p. 6)<sup>2</sup>. Nesse movimento, o presente estudo pretende mobilizar o TCT Educação Alimentar e Nutricional, inserido na macroárea Saúde da BNCC.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é valorizar as heranças afro-indígenas por meio da apresentação de sequências didáticas direcionadas aos alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental sobre saberes, culturas e hábitos alimentares, destacando as comidas que vieram do continente africano ou são originais do continente americano e que integram o cotidiano da culinária brasileira na atualidade. Aqui adotamos uma definição ampla sobre sequência didática, sendo ela “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

É válido destacar que esta não é a primeira vez que mergulho no universo da alimentação sob a perspectiva histórica. Atualmente, desenvolvo a minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ), na qual investigo questões relacionadas à História da Alimentação a partir da análise de duas obras de Jorge Amado (1912–2001) — *Gabriela, Cravo e Canela* (1958) e *Dona Flor e Seus Dois Maridos* (1966) —, sob a supervisão do professor Dr. José D’Assunção Barros.

Um recorte dado por Carlos Roberto Antunes dos Santos (2011) mostra que a

---

<sup>1</sup> Os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC são: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social. Eles são divididos em seis macroáreas temáticas, sendo elas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde. (BRASIL, 2017).

<sup>2</sup> Disponível em:

[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf) Acesso em 20 de jul. 2025

História da Alimentação foi inspirada “nos textos de Lucien Febvre sobre a distribuição regional das gorduras e nos fundos de cozinha, Braudel, como o maior representante da segunda geração dos Annales, trabalhou em suas obras o conceito de cultura material” (Dos Santos, 2011, p. 108). Portanto, o alimento, a literatura e a arte foram incorporadas na historiografia como documentos que registram o cotidiano através da chamada Nova História Cultural. Convém situar, ainda, o que este trabalho entende por alimento. Como declara Santos, alimento “constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social” (Dos Santos, 2011, p. 108).

A hipótese central de Henrique Carneiro, apresentada e discutida por Marcela Rezende (2004), é que a alimentação constitui-se como um objeto histórico complexo, atravessado por múltiplas dimensões — biológicas, culturais, econômicas, sociais, religiosas, estéticas e simbólicas — e que, portanto, deve ser estudada a partir de uma abordagem multidisciplinar e integrada. Deste modo, a comida não é apenas uma necessidade biológica, mas um fenômeno profundamente enraizado nas práticas culturais e nas estruturas sociais.

Contudo, a influência do eurocentrismo no interior da História da Alimentação gerou o apagamento dos saberes alimentares das comunidades africanas e das sociedades indígenas. Martín César Tempass (2019) afirma que os sistemas culinários de grupos indígenas, como os Mbyá Guarani, foram essenciais para a sobrevivência dos colonizadores e para a formação da culinária brasileira. Contudo, de acordo com o autor, os referenciais culinários indígenas foram gradativamente silenciados em decorrência da imposição de modelos eurocêntricos de civilidade, pois:

os estrangeiros que aqui chegaram tiveram que se inserir nos sistemas culinários dos nativos para conseguir sobreviver na nova terra. Assim, por séculos a cozinha de base indígena foi a que mais vigorou no Brasil e continua muito presente inclusive nos dias atuais. Tal fato é raramente reconhecido na história da alimentação brasileira porque no processo civilizatório os indígenas, ou quem se alimentasse de forma semelhante a eles, foram estigmatizados como selvagens. (Tempass, 2019, p. 79)

Já este produto pedagógico foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica que considera a perspectiva da educação intercultural crítica e pós-colonial latino-americana. Por interculturalidade crítica, entende-se tratar do

questionamento acerca das “relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações assimétricas entre grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais” (Candau, 2023, p. 47). Ao adotar uma perspectiva pós-colonial latino-americana, “a proposta da perspectiva decolonial tem, assim como a obra de [Paulo] Freire, um valor pedagógico na medida em que questiona os referenciais eurocêntricos” (Penna, 2014, p. 183).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é problematizar os processos de apropriação dos saberes culinários das sociedades africanas e ameríndias ao longo da colonização europeia, ao mesmo tempo em que busca valorizar e reconhecer as heranças alimentares afro-indígenas na formação da cultura brasileira. Ao considerarmos a diversidade não só de ingredientes, como de técnicas de preparo elaboradas por essas populações, torna-se evidente que tais povos se destacam como detentores de saberes específicos cuja relevância persiste até os dias atuais.

Assim, busca-se contribuir para a superação das imagens estereotipadas historicamente atribuídas às populações negra e indígena, construídas e sustentadas na relação de colonialidade. Tal relação é um dos efeitos da modernidade. A modernidade, ao se pretender universal, rompeu com os limites regionais e posicionou os europeus como supostamente detentores de superioridade civilizatória frente aos demais povos, sobretudo no contexto das expansões marítimas e comerciais do século XVI.

Segundo Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do poder é um elemento constitutivo da modernidade e persistente no sistema capitalista. Esta característica foi responsável por manter e atualizar as desigualdades instauradas com a colonização das Américas e que se perpetua mesmo após o fim do colonialismo territorial e político na América Latina. Para o sociólogo peruano:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua relocalização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e

desse modo inferior, sempre primitivo. (Quijano, 2005, p. 127)

Assim, a colonialidade operou como um mecanismo de legitimação das estruturas de dominação, naturalizando a falsa ideia de inferioridade dos povos do continente africano e americano que foram escravizados durante a colonização. Isso se relaciona com o recorte temporal escolhido neste trabalho, ou seja, entre os séculos XI e XVIII. Ele se justifica pela relevância histórica desse período. Durante a expansão ultramarina, o surgimento de novas rotas atlânticas e intercontinentais não apenas promoveram encontros econômicos, culturais e sociais entre sociedades anteriormente desconhecidas, mas estabeleceram hierarquias raciais, culturais e epistêmicas.

Aqui temos um exemplo de uso da categoria epistemicídio, como forma de “apagamento de referências, vozes e bibliotecas extraocidentais apoia-se no racismo epistêmico, que sustenta a colonialidade do saber, com suas hierarquias” (REIS, 2022, p. 6). Esse foi um conceito central utilizado por Sueli Carneiro (2005) em sua tese. Ela denuncia que o epistemicídio é uma dinâmica na qual:

O aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos aniquilamentos ou subordinação da razão. Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da autoestima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc (Carneiro, 2005, p. 324).

Na mesma direção, Ynaê Santos (2021) argumenta que as pessoas negras durante séculos tiveram a sua trajetória reduzida em livros didáticos de História a uma história única, sendo duramente marcada pela escravidão, um dos maiores crimes cometidos contra a humanidade. Segundo a historiadora, é importante ressignificar as identidades de tais grupos e seus descendentes que foram brutalmente arrancados de África durante a colonização nas Américas.

Partindo de reflexões que nos fazem repensar as práticas pedagógicas à luz da perspectiva decolonial, Catherine Walsh (2009) defende uma “perspectiva pedagógica, político-crítica e decolonial que poderia tomar e construir novos sentidos” (Walsh, 2009, p. 37). De acordo com a autora, as experiências decoloniais na pedagogia estão ligadas à construção de uma prática educativa que promova a

conscientização crítica e a valorização dos saberes de comunidades subalternizadas, como, por exemplo, os negros e povos indígenas. Contextualizada pelos pontos anteriores, a intencionalidade pedagógica dos planos de aula, que foram elaborados para serem apresentados aqui, é trabalhar em sala com os discentes a partir de olhares que evidenciem a inteligência de pessoas negras e indígenas, por meio de suas contribuições na formação da culinária nacional.

No capítulo 1, propomos uma análise da abordagem antirracista em sala de aula, tomando como eixo o cruzamento entre estratégias didáticas capazes de tornar a aula mais significativa e o ensino da História da Alimentação na educação básica. No capítulo 2, examinamos o tema Educação Alimentar, Nutricional e Saúde nos PCNs, na BNCC e nas Diretrizes sobre Educação Alimentar e Nutricional, estabelecendo sua relação com o ensino de História e das Ciências Humanas. Já no Capítulo 3, apresentamos os resultados e as discussões referentes às sequências didáticas desenvolvidas para este trabalho. Por fim, no último capítulo, apresentamos as sequências didáticas propriamente ditas, organizadas em forma de planos de aula.

## 2 Por que incluir perspectivas antirracistas na Educação Básica?

Este estudo almeja fomentar a perspectiva de uma educação antirracista. Se observarmos os dados aferidos em 2023 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pinad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontam que o Brasil é um país com uma população majoritariamente negra (56,1%), bem como possui a segunda maior população negra fora do continente africano, pode parecer inicialmente desnecessário justificar o por que é crucial contar a história do Brasil a partir das contribuições de pessoas negras. No entanto, negros e indígenas frequentemente são excluídos como sujeitos históricos importantes e os seus saberes, inclusive culinários, nem sempre são reconhecidos no discurso historiográfico hegemônico.

Ao percorrermos a construção da história nacional, entendemos o papel da população negra e das sociedades indígenas na formação dos repertórios culturais, sociais e simbólicos que compõem a sociedade brasileira, como analisaremos nas seções subsequentes. Especificamente no que diz respeito à história de despovoamento indígena no Brasil, sabemos que estes grupos vêm, nas últimas décadas, reivindicando seu lugar de protagonismo nos debates historiográficos, tensionando e ressignificando as formas tradicionais de produção do conhecimento histórico.

O texto de Karine Kostuczenko, Daniela Ghisleni Figueiredo, José Wnilson Figueiredo (2021) articula os pensamentos de Franz Fanon e Paulo Freire para defender a “formação continuada de educandos e educadores para que estes compreendam e atuem para a superação do racismo no interior das nossas sociedades” (Kostuczenko; Figueiredo; Figueiredo, 2021, p. 940). Os autores propõem que a prática educativa, quando fundamentada no diálogo, na conscientização crítica e na decolonização dos currículos escolares por meio da introdução de autores e autoras ligados à perspectiva decolonial é um caminho para a superação das desigualdades raciais.

Diante desse cenário, torna-se essencial trabalhar, no espaço escolar, o aprofundamento do conhecimento dos estudantes acerca das múltiplas dimensões das culturas negra e indígena, reconhecendo o protagonismo desses grupos na história do Brasil. Podemos acrescentar que, como advoga Zabala, “a maneira de organizar a aula, os tipos de incentivos, as expectativas que depositamos, os

materiais que utilizamos — cada uma dessas decisões veicula determinadas experiências educativas” (Zabala, 1998, p. 29). Se toda prática pedagógica envolve, inevitavelmente, escolhas e prioridades, que estas sejam norteadas por um compromisso ético-político com práticas educativas antirracistas, capazes de produzir sentidos mais plurais para a história que ensinamos na educação básica.

A medida de reparação histórica que visa dar visibilidade à história da diversidade cultural dos povos africanos começou a se consolidar apenas em 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que inseriu a História da África nos currículos da educação básica. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse marco ao incorporar, de forma igualmente obrigatória, o ensino da história e cultura dos povos indígenas, oficializando o compromisso com a desconstrução de narrativas eurocêntricas. Embora a institucionalização dessas leis represente um avanço significativo no campo das políticas públicas de enfrentamento ao racismo, sua implementação revela-se, ainda, insuficiente.

Uma pesquisa realizada no ano de 2023 pelos institutos Alana e Geledés<sup>3</sup>, evidencia que aproximadamente 70% das secretarias municipais de Educação realizam pouco ou nenhum tipo de ação efetiva para garantir a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no ambiente escolar. Essa negligência na efetivação da legislação não apenas compromete os princípios fundamentais de uma educação antirracista, como também contribui diretamente para a perpetuação do racismo. Isso também produz impactos na construção da subjetividade de crianças e adolescentes negros e indígenas, que se deparam cotidianamente com um currículo que não reconhece suas histórias com um passado positivo, prejudicando sua autoestima e restringindo suas possibilidades de reconhecimento social e de afirmação identitária.

No contexto de um estudo realizado em uma escola pública municipal do interior de Pernambuco, Débora Kelly Ferreira Vasconcelos e Patrícia Formiga Maciel Alves (2024), apontaram que as práticas pedagógicas que contemplam as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ocorrem de maneira superficial. Segundo as autoras, tais práticas se restringem, majoritariamente, a datas como 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) e 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas), sendo

---

<sup>3</sup>

Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sete-em-cada-dez-cidades-ignoram-lei-que-combate-racismo-n-as-escolas-diz-pesquisa/> Acesso em 23 de jun. 2025

frequentemente abordadas de forma folclorizada e sem aprofundamento crítico, o que se justifica tanto pelas deficiências na formação das professoras sobre relações étnico-raciais quanto pelos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que tratam a implementação das leis de forma burocrática, pouco engajada e demonstram descompromisso institucional. Nesse sentido,

ao trabalhar as questões raciais só em datas comemorativas tem um grande risco, pois muitas vezes acabam passando apenas uma ideia única de que o negro foi trazido da África para ser escravizado, e que eles foram apenas escravos, resumindo a história da África apenas a escravidão e a história dos povos indígenas a um povo único e ultrapassado que vivem na mata isolados e nus (Vasconcelos; Alves, 2024, p. 12).

Portanto, a distância entre a previsão legal e sua efetiva materialização no cotidiano escolar evidencia a urgência de medidas mais comprometidas com a transformação dos paradigmas educacionais no Brasil, rompendo, assim, com as estruturas de exclusão que historicamente marcam o ensino no país.

## **2.1 A temática da alimentação como ferramenta didática**

Atualmente, vivemos em uma sociedade na qual crianças e adolescentes das camadas populares, muitas vezes, compram a ideia produzida por *influenciadores digitais* e amplamente propagada pelas redes sociais de que é possível ascender socialmente sem necessariamente passar pela universidade. Em um país marcado por profundas desigualdades como o Brasil, cabe refletir sobre quem, efetivamente, consegue acessar espaços de prestígio social sem recorrer à escolarização formal. Por essas razões, entre outras, precisamos cada vez mais reconhecer a importância do ambiente acadêmico.

No entanto, essa constatação não nos exime de reconhecer as fragilidades atribuídas às instituições de ensino superior, muitas vezes interpretadas como incapazes de preparar plenamente todos os discentes dos cursos de licenciatura para encarar a realidade da sala de aula. De fato, damos os primeiros passos enquanto professores à medida que somos afetados pelas experiências específicas que atravessamos na universidade. Mais tarde, amadurecemos quando experimentamos as bonitezas e os desafios que encontramos na escola.

Nesse sentido, Oldimar Cardoso (2008) utiliza o conceito de cultura escolar, proposto por Chervel, para demonstrar que o ensino escolar não é uma simples

transposição do saber acadêmico, mas possui saberes próprios, com lógicas e objetivos distintos. Para além dos saberes da disciplina e dos saberes curriculares, o docente deve incorporar em sua formação uma progressiva ampliação de elementos, que inclui a apropriação de um saber teórico especializado que adquirimos na universidade, conjugado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e didática e uma reflexão aprofundada sobre os processos cognitivos dos alunos.

Nesse movimento, Flavia Caimi (2015) argumenta que, para ensinar História a João, é preciso entender de ensinar, de História e de João. A autora enuncia essa frase ao salientar que “para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem” (Caimi, 2015, p. 112). Assim, Caimi sustenta que o ensino de História exige, simultaneamente, três dimensões interdependentes: “1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros” (Caimi, 2015, p. 112).

Complementarmente, outro olhar, apresentado por Tardif (1991), indica que o saber docente é um saber plural. O sentido que o filósofo da educação atribui à prática docente e aos seus saberes conduz à ideia de que os(as) professores(as) devem apropriar-se criticamente de seu conjunto de saberes — curriculares, disciplinares e da experiência — no decorrer de sua formação, a fim de alcançar a condição de um novo profissionalismo que os coloque socialmente valorizados. Contudo, como alerta Schön (1995), a valorização do saber docente exige também respaldo institucional, pois “responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível” (Schön, 1995, p. 86).

Essa visão, que busca articular a complexidade em torno do processo de se reconhecer professora, perde força com a máxima que traduz uma concepção de senso comum, segundo a qual “todos nós somos professores, porque estamos sempre ensinando nesta vida”. Tal concepção é frequentemente aceita e pouco questionada, tanto pela sua aparente lógica quanto pelo receio de que sua contestação seja socialmente percebida como ofensiva ou arrogante. Entretanto, a preocupação genuína sobre o que significa ser uma boa professora ou um bom professor provoca, de fato, apenas aqueles profissionais comprometidos com o

aprimoramento contínuo de sua prática docente. A resposta gerada por essa reflexão não aponta em direção a um dom inato que todos supostamente possuem, mas parece habitar no domínio de inúmeras técnicas.

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016), concordando com Paulo Freire, entende que a prática docente só adquire sentido quando fundamentada na práxis que “se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social” (Franco, 2016, p. 542). Na práxis se abrigam o objetivo da aula, o planejamento do docente e a sua escolha metodológica. Em função disso, Franco defende que ensinar não é um processo simples, linear ou mecânico, mas multifatorial, no qual se articulam dimensões subjetivas, institucionais e pedagógicas, pois:

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis. Muitas dessas circunstâncias podem induzir a boa interação e bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo – aluno, professor e conhecimento –, vistas, na perspectiva de Houssaye (1995), como o triângulo pedagógico. (Franco, 2016, p. 544).

Ou seja, a qualidade das relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento pode facilitar ou não o processo de ensino e aprendizagem. Especificamente no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011), em pesquisa sobre o ensino de história enquanto lugar de fronteira, salientam que estratégias retóricas, como analogias, metáforas, comparações, exemplos, podem diminuir “a distância entre ele, no papel de professor, e seus alunos” (Monteiro; Penna, 2011, p. 203). Por isso cabe ao docente, na construção de um conteúdo pedagogizado, utilizar uma linguagem envolvente, que desperte a curiosidade e convoque a subjetividade dos discentes, favorecendo a construção de sentidos em torno de conhecimentos historicamente situados.

Isso implica superar modelos de ensino centrados exclusivamente na memorização de fatos e datas, e abrir espaço para uma abordagem historiográfica que estimule o pensamento crítico, a interpretação e o diálogo. Afinal, descomplicar

a sala de aula consiste em aplicar estratégias para engajar os estudantes. Inúmeros estudos sobre o funcionamento dos processos cognitivos indicam que a memória é mais eficiente quando novos conhecimentos se relacionam a saberes prévios, ativando mecanismos de identificação e de construção de sentido no processo formativo.

Nesse contexto, a construção de analogias e associações simbólicas, baseadas na realidade dos discentes, reforça a importância da História como campo de conhecimento e torna o aprendizado mais significativo. Esta pesquisa, portanto, parte do entendimento de que a utilização da temática da alimentação, vinculada ao cotidiano dos estudantes, potencializa o interesse pelos estudos, desperta a curiosidade e favorece o engajamento na aprendizagem. Trata-se de uma estratégia que contribui para superar uma historiografia tradicional, aproximando os conteúdos de História das experiências socioculturais dos alunos.

### 3 Educação Alimentar e Nutricional nos PCNs e na BNCC: possibilidades educativas

Este capítulo tem como propósito examinar o tratamento conferido à temática da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e da Saúde nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) relativas à EAN, estabelecendo articulações com o campo do ensino de História e das Ciências Humanas. Parte-se do entendimento de que a alimentação, para além de sua dimensão fisiológica, constitui um fenômeno histórico, social e cultural, atravessado por relações de poder, identidade e memória coletiva. Ao analisar os fundamentos e diretrizes que orientam a abordagem da EAN nesses documentos normativos, busca-se evidenciar como tais orientações podem ser mobilizadas pedagogicamente na construção de uma educação crítica, reflexiva e interdisciplinar, que articule saúde, cultura alimentar e formação cidadã no contexto escolar.

No âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais a questão alimentar já era tratada como parte do Tema Transversal Saúde (Brasil, 1998, p. 276-277)<sup>4</sup>, estando intrinsecamente vinculada à promoção do bem-estar dos estudantes. Em 2009, a Lei nº 11.947 consolidou a EAN como componente obrigatório do currículo escolar nas redes públicas de ensino<sup>5</sup>. Essa diretriz foi reforçada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, por meio do Marco de Referência de EAN (BRASIL, 2012, p. 15)<sup>6</sup>, que define a EAN como uma estratégia voltada para

prevenção e controle das doenças crônicas não transmissíveis e deficiências nutricionais, bem como a valorização das diferentes expressões da cultura alimentar, o fortalecimento de hábitos regionais, a redução do desperdício de alimentos, a promoção do consumo sustentável e da alimentação saudável (Brasil, 2012, p. 13).

Esse mesmo documento reconhece o papel da EAN na promoção da saúde, da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Enfatiza, ainda, a necessidade de integrar a EAN às políticas públicas como forma de fomentar práticas alimentares saudáveis, realizadas de

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf> Acesso em 21 de jul. 2025

<sup>5</sup> Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm) Acesso em 21 de jul. 2025

<sup>6</sup> Disponível em [https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco\\_EAN.pdf](https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf) Acesso em 21 de jul. 2025

maneira autônoma e consciente. Ao destacar a relação entre alimentação e sustentabilidade, o Marco de Referência convida à reflexão histórica sobre os modos como diferentes sociedades organizaram suas práticas alimentares e geriram seus recursos naturais, revelando os impactos ambientais, sociais e culturais dessas escolhas ao longo do tempo.

Essas diretrizes dialogam diretamente com políticas públicas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que situa a EAN como estratégia para a formação de hábitos alimentares saudáveis entre os estudantes da educação básica (BRASIL, 2013), conforme estabelece o art. 2º, inciso II da Resolução CD/FNDE nº 26/2013<sup>7</sup>:

A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, como estratégia de formação de hábitos alimentares saudáveis aos alunos da educação básica pública, contribuindo para o exercício da cidadania e o direito humano à alimentação adequada e saudável. (Brasil, 2013).

Em 2018, a Lei nº 13.666 modificou o artigo 26 da LDB, incluindo a EAN como tema transversal obrigatório na educação básica (Brasil, 2018)<sup>8</sup>. Nesse mesmo ano, o documento *Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional* propôs a concepção da EAN como um processo contínuo, transdisciplinar e intersetorial, pautado na promoção da autonomia individual nas escolhas alimentares e na implementação concreta de ações no âmbito das políticas públicas (BRASIL, 2018, p. 25-26)<sup>9</sup>. Ressalta-se, ainda, a valorização das culturas alimentares locais e o respeito à diversidade de saberes e opiniões (Brasil, 2018, p. 28). Tais aspectos se articulam de forma produtiva ao ensino de História, possibilitando ao professor explorar a alimentação como expressão de processos históricos, tais como o colonialismo, a diáspora africana e os saberes indígenas, por exemplo.

Nesse sentido, José Bezerra (2018) salienta que a EAN se concretiza de maneira transformadora quando se estabelece uma articulação dialógica entre saberes acadêmicos e populares, bem como entre diferentes campos do

---

<sup>7</sup> Disponível em

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2013/resolucao-cd-fnde-no-26-de-17-de-junho-de-2013> Acesso em 21 de jul. 2025

<sup>8</sup> Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm) Acesso em 21 de jul. 2025

<sup>9</sup> Disponível em

[https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca\\_alimentar/caisan/Publicacao/Educacao\\_Alimentar\\_Nutricional/21\\_Principios\\_Praticas\\_para\\_EAN.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Educacao_Alimentar_Nutricional/21_Principios_Praticas_para_EAN.pdf) Acesso em 21 de jul. 2025

conhecimento<sup>10</sup>. Segundo o autor, essa abordagem requer a superação de modelos tradicionais, prescritivos e tecnicistas, exigindo uma postura transdisciplinar, relacional, crítica e humanizadora, especialmente no contexto de políticas públicas como o PNAE.

A partir da análise dos documentos normativos, evidencia-se que o campo da Educação Alimentar e Nutricional oferece múltiplas possibilidades pedagógicas no ensino de História e das Ciências Humanas. Esses referenciais abrem importantes caminhos para que se abordem, em sala de aula, os impactos do colonialismo e da escravidão no Brasil, uma vez que ambas as instituições estiveram profundamente implicadas nos modos de produção, circulação e consumo de alimentos. Reafirma-se, assim, o papel do ensino de História como espaço voltado para o desenvolvimento de uma educação alimentar crítica e contextualizada.

---

<sup>10</sup> Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/manuais-e-cartilhas/EducaoAlimentarNutricionalarticulaodesaberes.pdf> Acesso em 21 jul. 2025

#### **4 Experiências didáticas no ensino de História a partir da alimentação como tema transversal**

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados e as discussões decorrentes da aplicação de três planos de aula, organizados em forma de sequências didáticas, elaboradas como parte constitutiva deste produto pedagógico, e que se encontram sistematizadas no capítulo 4 deste trabalho. A análise dessas experiências nos permitiu refletir sobre as possibilidades metodológicas articuladas à Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e o ensino de História, evidenciando as implicações de uma prática docente sustentada em pressupostos epistemológicos antirracistas.

Assim, a implementação das sequências didáticas permitiu demonstrar, de maneira concreta, como diversos fatores atuam simultaneamente na conformação dos processos históricos, contribuindo para a construção de uma educação histórica crítica. Ao considerar a alimentação como categoria de análise histórica, os estudantes são instigados a superar interpretações lineares ou simplificadas dos fenômenos, sendo estimulados a reconhecer a complexidade e a pluralidade de causas envolvidas nas dinâmicas sociais. Nesse contexto, destaca-se a importância do conceito de multicausalidade. Como afirma Ana Isabel Moreira:

O ensino da História pode, e deve, possibilitar outras oportunidades de aprendizagem aos estudantes, bem como uma opinião generalizada sobre a disciplina que não implique um conjunto de vocábulos como 'aborrecida', 'desinteressante', 'pouco útil'. Uma educação histórica realmente experimentada na escola permitirá que competências, como o sentido crítico, o entendimento da multiperspectiva e da multicausalidade, a percepção das especificidades temporais ou a assunção de posturas dialógicas, se desenvolvam e afirmem." (Moreira, 2020, p. 119).

A articulação entre EAN e ensino de História, tal como desenvolvida nas aulas destas sequências didáticas, opera, portanto, na direção de ampliar o repertório dos estudantes, além de favorecer a construção de interpretações contextualmente situadas e sensíveis à multiplicidade de vozes históricas. Desse modo, a educação histórica, vivenciada a partir dessas práticas pedagógicas, cria condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de ler criticamente o passado e o presente e de vislumbrar alternativas para o futuro.

#### **4.1 A Expansão Marítima Europeia: circulação de alimentos, saberes e colonialidade**

A primeira aula pensada para compor essa sequência didática estruturou-se em torno do contexto da Expansão Marítima e Comercial Europeia, problematizando-a a partir da chave de leitura da circulação de alimentos, de saberes e de tecnologias. A escolha por esse recorte analítico se inscreve na compreensão de que esse processo não deve ser lido apenas como marco de desenvolvimento técnico e econômico europeu, mas como um dispositivo fundador da colonialidade, enquanto estrutura persistente de dominação epistêmica, econômica e simbólica, como dissemos mais acima. Desta maneira, as discussões provocadas nessa aula permitem que os discentes identifiquem que a busca por especiarias e novos alimentos não se dissociam das lógicas de acumulação, expropriação e exploração dos territórios colonizados.

As grandes navegações como vetor da globalização biológica é uma temática que aparece no artigo de Fabiano Bracht e Christian Fausto Moraes dos Santos (2011) que, apoiados em Alfred Crosby<sup>11</sup>, afirmam que expansão ultramarina, especialmente a partir do século XVI, não apenas transformou o comércio global e os sistemas econômicos, como também promoveu a ampla disseminação de plantas oriundas do continente americano. Esse processo histórico de circulação modificou práticas alimentares, padrões agrícolas, sistemas econômicos, saberes científicos e aspectos culturais em diversas partes do mundo.

Além disso, o meme como recurso introdutório foi utilizado como uma estratégia para chamar a atenção dos estudantes, possibilitando, a partir de uma linguagem contemporânea, estabelecer pontes entre o passado e o presente. De acordo com Fábio Rodrigues, Sara Trindade e Ana Ribeiro (2022) a utilização de memes como recurso pedagógico na aula de História pode favorecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais atrativo, interativo e alinhado às práticas culturais dos nativos digitais. Já Cadena (2018), considera que “a partir da compreensão do meme como transmissor cultural e,

---

<sup>11</sup>

Disponível em:  
<https://ensinarhistoria.com.br/as-grandes-navegacoes-e-a-migracao-dos-alimentos-pelos-mares/>  
Acesso em 24 de jun. de 2025

também, como transmissor de memória, torna-se possível compreendê-lo como uma nova maneira de olhar a história” (Cadena, 2018, p. 3).

Por fim, a etapa de elaboração de um parágrafo síntese, proposta como fechamento e uma avaliação, é fruto de um esforço consciente da professora autora, uma vez que se pretende conduzir os discentes em direção ao entendimento que o processo de globalização, inaugurado com a expansão europeia, não se limitou à circulação de mercadorias. Envolveu, de modo estruturante, a imposição de hierarquias raciais, culturais e epistêmicas, cujos efeitos persistem na configuração das desigualdades até os dias atuais. Usando a questão da alimentação como um ponto de partida, esta aula cumpriu o papel de deslocar a análise histórica das Grandes Navegações de uma perspectiva eurocêntrica, pautada no heroísmo dos navegadores, para uma compreensão crítica dos processos de dominação e circulação de conhecimentos que marcam a modernidade.

#### **4.2 Povos originários das Américas: saberes, técnicas e práticas alimentares**

O planejamento desta aula partiu do entendimento de que as práticas alimentares dos povos originários das Américas constituem um legado civilizacional e um campo de saberes invisibilizado pelos processos coloniais. Assim, a intencionalidade pedagógica deste plano de aula reside na problematização da colonialidade do saber que, como aponta Quijano (2005), produziu o apagamento sistemático dos conhecimentos indígenas, substituindo esses saberes por narrativas que os associam à uma suposta inferioridade.

Ao iniciar a aula, buscamos instigar o interesse e a curiosidade dos estudantes por meio da exibição de recursos visuais, como imagens de mesas postas presentes no cotidiano brasileiro, projetadas em sala. Aplicamos, assim, o princípio de que a aprendizagem ocorre por meio da assimilação. A discussão inicial, conduzida a partir de duas perguntas disparadoras, retirou os estudantes de uma postura passiva, convidando-os a participar ativamente da aula. Paralelamente, essa estratégia também nos possibilita avaliar, de forma processual, se os conteúdos estão sendo compreendidos ao longo da aula.

Partindo dos conceitos de agricultura tradicional, saberes ancestrais e práticas sustentáveis, os discentes foram convidados a reconhecer que alimentos como a mandioca, o milho, a batata, o cacau e o guaraná são expressões materiais de uma

sofisticada tecnologia agroalimentar, construída muito antes da chegada dos europeus às Américas. Essas discussões revelam aos estudantes que os alimentos de origem indígena estão naturalizados em nosso cotidiano, mas frequentemente dissociados de suas origens históricas e culturais. Nesse sentido, refletimos sobre as escolhas alimentares que fazemos no dia a dia, compreendendo a relação entre a comida e a exploração dos povos ameríndios.

O registro produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA) e pela Hutukara Associação Yanomami (2016) parte do entendimento de que a valorização e a divulgação dos saberes tradicionais Yanomami, especificamente dos Sanöma, sobre os peixes, crustáceos e moluscos, são fundamentais para a preservação cultural, linguística, ecológica e alimentar desse povo. Segundo os autores<sup>12</sup>, esse conhecimento ancestral é essencial tanto para o fortalecimento das práticas culturais indígenas quanto para a conservação da biodiversidade e da sustentabilidade na Amazônia. Tal temática também poderia ser abordada em sala de aula, considerando que, em geral, as pessoas desconhecem ou esquecem a origem dos nossos hábitos de consumo de frutos do mar, bem como das técnicas de preparo associadas a esses alimentos.

Essa reflexão, por sua vez, conduz a um entendimento mais amplo de que os modos de vida, os sistemas produtivos e os próprios conceitos de organização social desses povos foram, historicamente, subalternizados por uma lógica colonial que desconsiderou outras formas de conceber o mundo, o território e a vida em sociedade. Nesse sentido, Rinaldo de Castilho Rossi (2021) vai além ao afirmar que conceitos de cidade e urbano, historicamente construídos a partir de referenciais eurocêntricos, não são suficientes para compreender as aglomerações urbanas dos povos originários de Abya Yala (América Latina). Segundo o autor, a agricultura intraurbana, comum entre Maias, Astecas e Incas, evidencia uma concepção de urbanismo que integra produção de alimentos, vida social, religião e poder político.

Já o debate coletivo, proposto como etapa final da aula, permite tensionar o pensamento que limita os povos originários a um passado distante, destituído de continuidade. Ao contrário, a análise dos hábitos alimentares desses sujeitos evidencia o seu protagonismo na conformação dos sistemas alimentares contemporâneos e realça tanto a capacidade criativa desses povos quanto a sua

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/YAL00025.pdf>  
Acesso em 24 de jun. de 2025.

capacidade de reelaboração permanente frente às dinâmicas históricas e socioculturais. Trata-se, portanto, de reconhecer que a aula planejada, ao articular práticas culturais como a alimentação como uma categoria histórica que nesse caso opera como dispositivo decolonial, amplia o repertório dos estudantes e deixa a aula mais didática.

#### **4.3 A colonização da América Portuguesa e as contribuições dos povos africanos na alimentação**

A terceira e última aula da sequência didática em questão incidiu sobre a análise da contribuição dos povos africanos na formação da cultura alimentar brasileira, tendo como pano de fundo o processo de colonização da chamada América Portuguesa. A escolha de iniciar a aula com a pergunta disparadora "O que vem à sua cabeça quando você pensa em escravidão?" — objetiva produzir um efeito de deslocamento inicial, permitindo que os alunos convocassem representações sociais fortemente marcadas por uma leitura que, muitas vezes, restringe os sujeitos negros à condição de escravizados, dissociando-os de suas agências culturais, científicas e tecnológicas.

Para quebrar esse argumento, no desenvolvimento da aula, com a construção da nuvem de palavras com os discentes, esperamos que, ao nomearem alimentos como dendê, quiabo, inhame e feijão fradinho, os estudantes sejam capazes de reconhecer que a presença africana no Brasil trouxe para cá múltiplos saberes. Vejamos, pois que no livro *Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário no Brasil colonial* (2005) Paula Pinto e Silva a história da alimentação no Brasil não pode ser entendida isoladamente dos processos históricos de colonização, escravidão, migração e formação social do país. Os hábitos alimentares brasileiros resultam da confluência de três matrizes culturais — indígena, africana e europeia — que, ao longo dos séculos, se amalgamaram, formando uma culinária marcada pela diversidade, pela criatividade e também pelas profundas desigualdades sociais.

A resenha do texto *Kitutu: histórias e receitas da África na formação das cozinhas do Brasil*, de Raul Lody, escrita por Rodolfo Teixeira Alves (2021) sinaliza que a hipótese defendida por Lody é que a culinária brasileira foi profundamente moldada por uma *biafricanidade*, ou seja, uma africanização histórica que antecede a colonização do Brasil, manifestando-se tanto nas influências norte-africanas sobre

Portugal quanto nas contribuições diretas das diásporas africanas no território brasileiro. Segundo esse autor, essa presença africana nas cozinhas do Brasil “daria mais ênfase à criatividade dos africanos e seus descendentes, suas habilidades, como escreveu Querino” (Alves, 2021, p. 368).

O debate final demonstrou que a abordagem da alimentação, quando atravessada por uma perspectiva histórica e antirracista, torna-se uma ferramenta de para problematizar os efeitos da colonialidade, bem como para promover a valorização das epistemologias afro-diaspóricas. Assim, a sequência não apenas atendeu aos seus objetivos pedagógicos, como também reafirmou o compromisso ético-político do ensino de História com a desconstrução de narrativas hegemônicas.

#### **4 Produto Pedagógico: três sequências didáticas sobre Educação Alimentar e Nutricional no Ensino de História**

Apresento, a seguir, o desenvolvimento de três sequências didáticas, em forma de planos de aulas, com intervenções relacionadas ao Tema Contemporâneo Transversal (TCT) Educação Alimentar e Nutricional, inserido na macroárea Saúde da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Plano de Aula 1:** A Expansão Marítima e Comercial europeia e a circulação de conhecimentos e saberes.

**Nível de ensino:** [x] 2º Segmento do Ensino Fundamental

**Ano/Série:** 7º Ano

**Duração:** 50 minutos

**Tema:** A Expansão Marítima e Comercial Europeia e as transformações alimentares globais.

**Problema:** Como a Expansão Marítima Europeia alterou os hábitos alimentares no mundo?

**Objetivo Geral:**

- Compreender como a Expansão Marítima e Comercial Europeia promoveu o intercâmbio de hábitos alimentares entre Europa, América, África e Ásia transformando as práticas alimentares globais e influenciando culturas até os dias de hoje.

**Objetivos Específicos:**

- Comentar sobre as novas interações tanto por meio da dimensão econômica (além do metalismo, uma das motivações para os europeus desbravarem os mares foi o comércio de especiarias orientais no século XIV e a busca por novos alimentos e terras cultiváveis) quanto por meio da dimensão cultural (a Expansão Ultramarina colocou em contato sociedades e culturas que até então não se conheciam).

- Problematizar a Expansão Marítima para além da circulação de mercadorias e valores, comentando também a respeito de conhecimentos e saberes entre os continentes.
- Analisar a Expansão Marítima e a escravidão moderna.

**Conceitos/Noções:**

- Expansão marítima e comercial europeia
- Especiarias
- Circulação de saberes
- Intercâmbio cultural
- Escravidão moderna

**Conteúdos:****Factuais:**

- Multicausalidade na transição da Idade Média para a Modernidade.
- Multicausalidade e influências no chamado "pioneirismo português".
- Tratado de Tordesilhas: Portugal e Espanha dividem o mundo, garantindo a posse de quase todo o Atlântico Sul aos portugueses, inclusive o território correspondente ao atual Brasil.

**Conceituais:**

- Definição de especiarias
- Intercâmbio de saberes entre diferentes culturas (culinária, navegação, ciência e medicina).
- Reflexão sobre a globalização iniciada com a Expansão Marítima.

**Procedimentais:**

- Utilização de memes como fontes para o ensino de História.
- Multicausalidade nos processos históricos em escala global.

### Atitudinais:

- Valorização da diversidade cultural e da troca de saberes entre os povos.

### Procedimentos e Estratégias:

#### 1. Motivação inicial (10 minutos):

- Apresentação de um meme sobre especiarias, destacando seu uso para temperar e conservar os alimentos e na medicina.



**Figura 1:** meme especiarias > sazon

Fonte: ANÔNIMO. Memes e postagens no Instagram/Facebok. Domínio público. Disponível em: [https://www.gerarmemes.com.br/meme/1598824-tantos-conflitos-por-causa-de-especiarias-?utm\\_source](https://www.gerarmemes.com.br/meme/1598824-tantos-conflitos-por-causa-de-especiarias-?utm_source). Acesso em: 15 set. 2025.

- Reflexão inicial projetada: Por que as especiarias eram tão valiosas para os europeus?

“A expressão francesa “caro como pimenta” data desta época, sendo utilizada para caracterizar o alto preço de um algum produto, assim como o valor das especiarias.”

Fonte: ARQUIVO NACIONAL. Cultivo de especiarias. História Luso-Brasileira, 2020.<sup>13</sup>

#### 2. Exposição dialogada (30 minutos):

<sup>13</sup> Disponível em:

[https://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5338&catid=2055&Itemid=496](https://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5338&catid=2055&Itemid=496) Acesso 5 dez. de 2024.

- Contextualização sobre a Expansão Marítima Europeia e o comércio oriental de especiarias.
- Discussão sobre a Expansão Marítima e transformações econômicas e culturais.
- Escravidão moderna.

### **3. Síntese e fechamento (10 minutos):**

- Elaboração de um breve parágrafo: "Qual é a importância histórica das Grandes Navegações no nascimento da Modernidade?"

#### **Recursos Didáticos:**

- Meme
- Projetor
- Quadro branco e pilotos

#### **Avaliação:**

- Reflexão escrita final sobre a importância da expansão ultramarina.

#### **Bibliografia Didática:**

- SILVA, Renata, SANTOS, Julio et. al. *Amplitude: História, 7º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

#### **Bibliografia Específica:**

- BEZERRA, José Arimatea Barros Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes / José Arimatea Barros Bezerra. – Fortaleza: Edições UFC, 2018.
- REZENDE, Marcela Torres. A alimentação como objeto histórico complexo: relações entre comidas e sociedades. *Revista Estudos Históricos*, v. 1, n. 33, p. 175-179, 2004.

**2) Plano de Aula:** Povos Originários das Américas e Educação Alimentar e Nutricional

**Nível de ensino:** [x] 2º Segmento do Ensino Fundamental

**Ano/Série:** 7º Ano

**Duração:** 50 minutos

**Tema:** A alimentação dos povos originários e sua influência no mundo contemporâneo.

**Problema:** Quais alimentos que são originais do continente americano estão presentes em nosso cotidiano?

**Objetivo Geral:**

- Identificar os principais alimentos cultivados e consumidos pelos povos originários das Américas.

**Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre os saberes e as técnicas agrícolas desenvolvidas pelos maias, astecas, incas e indígenas da Amazônia antes do processo de colonização.
- Discutir a influência das práticas alimentares indígenas no contexto atual.
- Analisar a relação de tais povos com o meio ambiente.

**Conceitos/Noções:**

- Povos originários
- Educação alimentar e nutricional
- Alimentos nativos
- Conhecimentos e técnicas dos povos das Américas

**Conteúdos:**

**Factuais:**

- Semelhanças e diferenças entre maias, astecas, incas e indígenas da Amazônia: localização no continente, suas características culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas.
- Saberes e inovações técnicas dos indígenas das Américas.

#### **Conceituais:**

- Definição de povos originários.
- Identificação de alimentos nativos: batata, feijões, abóbora, cacau, guaraná, castanhas, açaí, mandioca, milho, etc.
- Reforçar as noções de meio ambiente, agricultura e técnica de cultivo, evidenciando a relação dos indígenas com cada um destes conceitos.

#### **Procedimentais:**

- Educação Alimentar e Nutricional, a partir de uma perspectiva histórica, percebendo a historicidade dos alimentos.
- Relações entre o passado e o presente, compreendendo a invisibilização dos povos originários no processo histórico.

#### **Atitudinais:**

- Conhecimentos no plural: respeito à diversidade dos povos.
- Promoção da herança indígena.
- Reflexão sobre a necessidade de práticas sustentáveis no consumo de alimentos.

#### **Procedimentos e Estratégias:**

##### **1. Motivação inicial (10 minutos):**

- Exibição de imagens de mesas postas presentes no cotidiano brasileiro através do projetor.



**Figura 2:** Tapioca (um derivado da mandioca), cuscutz de milho, sucos

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público



**Figura 3:** Bolo de fubá (um derivado do milho), pão de queijo (o polvilho é um derivado da mandioca)

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público



**Figura 4:** Açai com frutas

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público



**Figura 5:** Batata chips e feijão

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público



**Figura 6:** Purê de abóbora

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público



**Figura 7:** Chocolate

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público



**Figura 8:** Pipoca (um derivado do milho) e guaraná

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público



**Figura 9:** Guaraná (um cipó originário da Amazônia. É encontrado no Brasil, Peru, Colômbia, Guiana e Venezuela)

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público

- Discussão inicial a partir de duas perguntas disparadoras:

Se fosse para você fazer um diário alimentar, quais itens estariam na sua lista de alimentos consumidos ontem? Quais alimentos que consumimos hoje foram introduzidos na base da nossa dieta alimentar por povos originários?

## **2. Exposição dialogada (30 minutos):**

- Apresentação no quadro das principais características dos incas, astecas, maias e indígenas da Amazônia.

## **3. Debate coletivo (10 minutos):**

Debater sobre os conhecimentos e as técnicas indígenas inovadoras, suas práticas alimentares sustentáveis e como os alimentos que são originários do continente americano influenciam não só o nosso cotidiano no Brasil, mas também a alimentação global.

### **Recursos Didáticos:**

- Quadro branco
- Pilotos
- Projetor

### **Avaliação:**

- Reflexão e engajamento dos discentes ao longo da aula.

### **Bibliografia Didática:**

- SILVA, Renata, SANTOS, Júlio et. Al. *Amplitude: História, 7º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

### **Bibliografia Específica:**

- GARNELO, Luiza; BARÉ, Gilda (org.) *Comidas tradicionais do alto Rio Negro - AM*. Manaus: Fiocruz / Centro de Pesquisas Leônidas e Maria Deane, 2009. Disponível em: <https://omeka.cultura.am.gov.br/files/original/f250c6a4890ea642ca54608f733fa1f375500c35.pdf> . Acesso em: 4 dez. 2024.
- ROSSI, Rinaldo de Castilho. Agricultura em cidades Maias, Astecas e Incas: outra perspectiva sobre o urbano. *Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia*, n. 53, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/43897> Acesso em: 4 dez. 2024.
- WÜRKER, Estela (org.). *Saúde, nutrição e cultura no Xingu*. — São Paulo : Instituto Socioambiental ; Canarana, MT : Atix - Associação Terra Indígena Xingu ; São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/0PL00003.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

**3) Plano de Aula: A colonização da América Portuguesa e a contribuição dos povos africanos na alimentação.**

**Nível de ensino:** [x] 2º Segmento do Ensino Fundamental

**Ano/Série:** 7º Ano

**Duração:** 50 minutos

**Tema:** Conhecimentos do continente africano e a colonização da América Portuguesa

**Problema:** Quais alimentos vindos do continente africano se integraram às dietas brasileiras?

**Objetivo Geral:**

- Compreender a contribuição dos povos africanos para a formação da cultura alimentar brasileira.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar os principais alimentos originários de povos africanos presentes em nosso cotidiano.
- Analisar como esses alimentos foram incorporados às práticas alimentares no Brasil colonial.
- Reconhecer que a produção de conhecimentos e técnicas das sociedades africanas foram apropriadas pelos europeus em diversos momentos.
- Refletir sobre a preservação de tecnologias ancestrais.

**Conceitos/Noções:**

- Saberes e tecnologias ancestrais
- Resistência e manutenção de saberes

- Formação da cultura alimentar brasileira
- Colonização
- Biafricanidade

**Conteúdo:****Factuais:**

- A colonização da América Portuguesa.
- Saberes e técnicas das sociedades africanas.
- Escravidão moderna.
- Formas de resistência.

**Conceituais:**

- Conceito de resistência.
- Identificação dos alimentos de origem africana (quiabo, inhame, azeite de dendê, feijão fradinho)
- O papel dos alimentos africanos na formação da identidade brasileira.

**Procedimentais:**

- Relação entre o passado e o presente, compreendendo conexões entre os povos africanos e os brasileiros.
- Entendimento de conexões históricas em multiperspectiva, percebendo a biafricanidade existente na cultura brasileira.

**Atitudinais:**

- Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

**Procedimentos e Estratégias:**

### 1. Motivação inicial (10 minutos):

- Discussão inicial: "O que vem na cabeça de vocês quando vocês pensam em escravidão?"
- O tráfico de pessoas escravizadas: apropriação dos saberes e das tecnologias ancestrais
- Apresentação de imagens de pratos baianos (acarajé, vatapá, caruru).



**Figura 10:** Acarajé

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público



**Figura 11:** Vatapá

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público



**Figura 12:** Caruru

Fonte: ANÔNIMO. Pinterest. Domínio público

## **2. Exposição dialogada (30 minutos):**

- Explicação sobre a colonização da América Portuguesa.
- A escravidão na colonização da América Portuguesa.
- Relação entre alimentação e quilombo.

## **3. Debate coletivo (20 minutos):**

- "Por que a culinária africana é importante para a história e cultura do Brasil?"
- Discussão sobre a valorização da cultura alimentar africana e seu impacto na formação da identidade brasileira.

## **Avaliação:**

- Participação nas discussões.
- Análise da elaboração de uma nuvem de palavras sobre os alimentos africanos e suas influências no nosso cotidiano.

## **Bibliografia Didática:**

- SILVA, Renata, SANTOS, Júlio et. Al. *Amplitude: História, 7º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

**Bibliografia Específica:**

- LODY, Raul (org.). Farinha de Mandioca: o sabor brasileiro e as receitas da Bahia. SP: Senac, 2013.
- SILVA, Paula Pinto e. Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário no Brasil colonial. SP: Senac, 2005.

## Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscou-se demonstrar que a alimentação, entendida como fenômeno histórico, social e cultural, constitui-se em um campo epistemológico de excepcional relevância para a prática docente em História. A articulação entre os saberes da História da Alimentação, as perspectivas decoloniais e a Educação Alimentar e Nutricional revelou-se não apenas oportuna, mas necessária, especialmente diante dos desafios colocados pela persistência das desigualdades raciais, sociais e culturais no Brasil contemporâneo.

As análises realizadas ao longo do capítulo 3 evidenciam que, ao mobilizar o tema da alimentação como eixo estruturante das sequências didáticas, foi possível não apenas ampliar o repertório cognitivo dos estudantes, mas, sobretudo, tensionar os currículos escolares, produzindo deslocamentos significativos nas formas de compreensão dos processos históricos.

O exercício pedagógico aqui desenvolvido permitiu observar que práticas educativas que adotam uma intencionalidade antirracista e decolonial são capazes de fomentar a emergência de outros sentidos sobre a história, sobre os sujeitos e sobre o próprio fazer escolar. Tais práticas se apresentam, portanto, como gestos de resistência ao epistemicídio e como afirmações de outras possibilidades de existência e de produção de conhecimento.

É importante destacar que este trabalho não se encerra em si. Antes, ele se abre para novos questionamentos e desdobramentos. A partir das experiências aqui sistematizadas, torna-se evidente a necessidade de aprofundar, no âmbito da formação docente, as discussões sobre metodologias antirracistas, sobre a centralidade dos saberes afro-indígenas nos processos educativos e sobre a construção de currículos efetivamente interculturais e decoloniais.

Assim, conclui-se que ensinar História a partir da alimentação não é apenas uma escolha metodológica. É, antes de tudo, um posicionamento ético, político e epistêmico, comprometido com a superação das hierarquias coloniais que ainda estruturam a escola, a sociedade e o próprio campo da produção de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rodolfo Teixeira. Kitutu: histórias e receitas da África na formação das cozinhas do Brasil (resenha). **ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 8, n. 16, p. 367–372, jan./abr. 2021.

BEZERRA, José Arimatea Barros. **Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes**. Fortaleza: Edições UFC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/manuais-e-cartilhas/EducaoAlimentarNutricionalarticulaodesaberes.pdf> Acesso em: 21 jul. 2025.

BRACHT, Fabiano; SANTOS, Christian Fausto Moraes dos. A disseminação e uso de plantas do Novo Mundo no século XVI: a difusão de elementos da flora americana a partir da expansão marítima europeia. In: **ANAIS DO XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH**, São Paulo, jul. 2011. Disponível em: [https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300678991\\_ARQUIVO\\_AdisseminacaoeusodeplantasdoNovoMundonoséculoXVI.Adifusaodeelementosdafloraamericanaapartirdaexpansamaritimaeuropeia.pdf](https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300678991_ARQUIVO_AdisseminacaoeusodeplantasdoNovoMundonoséculoXVI.Adifusaodeelementosdafloraamericanaapartirdaexpansamaritimaeuropeia.pdf) Acesso em: 24 jun. 2025.

CADENA, S. R. G. Novos objetos para o ensino da história: os memes na sala de aula. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PE**, 12., 2018, Pernambuco. Anais [...]. Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://www.encontro2018.pe.anpuh.org/site/%20anaiscomplementares> Acesso em: 23 jun. 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. Autora, 2023. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=2563> . Acesso em: 21 jun. 2025.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153–170, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100009> . Acesso em: 21 jun. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: FEUSP, 2005. Tese (Doutorado). Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1> Acesso em: 21 jun. 2025.

DOS SANTOS, Carlos Roberto Antunes. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 54, p. 103–124, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 jun. 2025.

HUTUKARA ASSOCIAÇÃO YANOMAMI; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Peixes, crustáceos e moluscos: enciclopédia dos alimentos Yanomami (Sanöma)**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2016. (Série Saberes da Floresta Yanomami; v. 3). Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/YAL00025.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

KOSTUCZENKO, Karine; FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni; FIGUEIREDO, José Wnilson. Contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire para a emersão de uma educação antirracista. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, ed. esp., p. 930–945, set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ia/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36,

n. 1, p. 191–211, jan./abr. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 24 jun. 2025.

MOREIRA, Ana Isabel. Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 101–124, 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/654/367/2673>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/12609/9287>. Acesso em: 21 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 21 jun. 2025.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e240967, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVtkVLRXQyDfdyQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2025.

REZENDE, Marcela Torres. A alimentação como objeto histórico complexo: relações entre comidas e sociedades. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 175–179, jan./jun. 2004.

RODRIGUES, Fábio; DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel. A utilização de memes na aula de história: contributos para a construção de uma estratégia de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Kellen E.; PORTO, Carolina; SANTOS, Elaine (org.). **Memes e educação na cibercultura**. Ilhéus: Editus, 2022. p. 189–208. Disponível

em: <https://books.scielo.org/id/8xmfk/pdf/oliveira-9786586213911-14.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ROSSI, Rinaldo de Castilho. Agricultura em cidades maias, astecas e incas: outra perspectiva sobre o urbano. **Confins**, n. 53, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/43897?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Uma história única sobre o continente africano: o tráfico transatlântico nos livros didáticos. In: REGINALDO, Luciene; FERREIRA, Roquinaldo (org.). **Áfricas, margens e oceanos: perspectivas de história social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Paula Pinto e. **Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário no Brasil colonial**. 3. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215–233, 1991.

TEMPASS, Martín César. Antes importantes, agora estigmatizados: a contribuição dos sistemas culinários indígenas para a formação da culinária brasileira e a sua atual marginalização. **Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS**, Rio Grande, v. 3, n. 2, p. 62–81, jul./dez. 2019.

VASCONCELOS, Débora Kelly Ferreira; ALVES, Patrícia Formiga Maciel. As dificuldades de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1–19, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-69548>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.