ISSN: 2358-8829

CULTURA ALIMENTAR AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL : PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR À LUZ DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008

RENAN PEREIRA DA SILVA DO NASCIMENTO[1]
CÍCERO HENRIQUE DA SILVA[2]
JARDERLANY SOUSA NUNES[3]

Resumo

A alimentação ultrapassa o ato de cozinhar, pois envolve conhecimentos, saberes, valores e receitas transmitidos entre gerações. As práticas alimentares relacionadas às matrizes afro-brasileiras e aos povos indígenas são diversas e expressam trajetórias históricas, modos de preparo e significados culturais específicos. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 determinam a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, e a Educação Alimentar e Nutricional pode contribuir para a abordagem interdisciplinar dessas temáticas. Diante disso, o estudo tem como objetivo propor a sequência didática Sabores que Contam Histórias, destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com prioridade para o 3º ao 5º ano e possibilidades de adaptação às demais turmas. Trata-se de pesquisa qualitativa e propositiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica integrativa e análise documental complementar, realizada entre dezembro de 2025 e março de 2026 no Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e BDTD, com busca complementar no Google Scholar. O material foi submetido à análise de conteúdo temática e organizado em quatro eixos: alimentação como fenômeno social e histórico; desafios de implementação das legislações étnico-raciais; Educação Alimentar e Nutricional como estratégia interdisciplinar; e cultura alimentar afro-brasileira e indígena como patrimônio. A proposta compreende quatro módulos bimestrais progressivos, orientados por Freire, Vigotski, Piaget, Bruner e Cavalleiro, e articula Língua Portuguesa, História, Ciências, Arte, Geografia e Matemática. A síntese teórica sustenta que o tratamento contínuo e interdisciplinar da cultura alimentar constitui uma prática curricular antirracista e pode contribuir para superar abordagens folclorizadas; seus efeitos sobre a aprendizagem, contudo, dependem de aplicação e avaliação em contexto escolar.

Palavras-chave: cultura alimentar, educação antirracista, educação alimentar e nutricional, relações étnico-raciais, anos iniciais.

1 Introdução

A alimentação envolve necessidades biológicas, mas também memória, relações sociais, trabalho, religiosidade, território e pertencimento. Por isso, estudar o que se come, como se prepara e quem transmite determinados saberes permite compreender processos históricos mais amplos. A antropologia da alimentação mostra que ingredientes e práticas culinárias circulam entre sociedades e se transformam em contato com diferentes grupos, mercados e relações de poder

[2] Graduando em Letras Espanhol. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI Crato. renan.pereira05@aluno.ifce.edu.br;
[3] Graduando em Letras Espanhol. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI Crato. cicero.henrique07@aluno.ifce.edu.br;
[4] Doutora em Engenharia Agrícola. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Campus Crato. Membra do Núcleo de

(MINTZ, 2001). No campo das políticas públicas, o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional e o Guia Alimentar para a População Brasileira também tratam a alimentação como prática social e valorizam a cultura alimentar e as habilidades culinárias (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014).

A formação das cozinhas brasileiras resulta de processos longos e desiguais. Povos indígenas domesticaram, diversificaram e desenvolveram formas de cultivo e processamento de plantas, entre elas a mandioca. Povos africanos e seus descendentes preservaram e recriaram técnicas, combinações, modos de servir e sentidos religiosos em condições marcadas pela escravização e pelo racismo. Esses processos não autorizam, contudo, a atribuição automática de uma origem cultural única a todo ingrediente ou preparação. Origem botânica, rota de circulação, técnica culinária, uso ritual e forma contemporânea de consumo são dimensões diferentes e precisam ser examinadas separadamente (CASCUDO, 2011; IPHAN, 2007).

A Lei nº 10.639/2003 incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei nº 11.645/2008 ampliou o art. 26-A para incluir a história e a cultura dos povos indígenas. O dispositivo determina que esses conteúdos integrem o currículo escolar, com atenção especial a Arte, Literatura e História, mas não os restringe a essas áreas (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). Portanto, a legislação não estabelece foco específico em Matemática ou Ciências; esses componentes podem participar de propostas interdisciplinares quando a articulação curricular for pertinente e não apagar a dimensão histórica e política do tema.

Apesar do marco legal, a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas pode permanecer episódica, concentrada em datas comemorativas ou apresentada por meio de imagens estereotipadas. A descolonização do currículo exige rever quais sujeitos, conhecimentos e experiências são reconhecidos como produtores de saber, e não apenas acrescentar exemplos decorativos a uma estrutura curricular inalterada (GOMES, 2012). No caso indígena, as orientações nacionais recomendam superar representações que tratam povos distintos como um grupo homogêneo, preso ao passado ou limitado à floresta (BRASIL, 2015). Dados do Censo Demográfico 2022 reforçam essa cautela: o Brasil registrou 391 etnias, povos ou grupos indígenas, e 53,97% da população indígena residia em contexto urbano (IBGE, 2025).

Diante desse problema, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma

sequência didática interdisciplinar que utilize a cultura alimentar para trabalhar história, memória, território, linguagem e produção artística nos anos iniciais. A proposta busca valorizar protagonismos afro-brasileiros e indígenas sem folclorizar sujeitos ou transformar a alimentação em prova isolada de identidade. Seus objetivos específicos são: distinguir ingredientes, preparações e práticas culturais; reconhecer deslocamentos forçados e intercâmbios históricos; relacionar saberes alimentares a territórios e patrimônios; produzir registros orais, escritos, cartográficos e artísticos; e avaliar aprendizagens por evidências construídas ao longo do processo.

2 Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa e caráter propositivo, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica integrativa com análise documental complementar (GIL, 2017; CELLARD, 2008). O levantamento informado no documento de pesquisa foi realizado entre dezembro de 2025 e março de 2026 no Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com busca complementar no Google Scholar. Empregaram-se, isoladamente e em combinações booleanas, os descritores educação alimentar e nutricional, educação antirracista, cultura alimentar afro-brasileira, cultura alimentar indígena e patrimônio alimentar. Foram priorizadas publicações em língua portuguesa entre 2010 e 2025, sem excluir obras clássicas indispensáveis à compreensão histórica, antropológica e pedagógica do problema.

Foram considerados artigos avaliados por pares, livros de referência, teses e dissertações com relação direta com o problema, além de documentos legais, curriculares e técnicos de órgãos públicos. Excluíram-se materiais sem autoria ou responsabilidade institucional identificada, duplicidades e publicações sem pertinência temática. A documentação normativa compreendeu as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, orientações relativas à história e às culturas dos povos indígenas, a BNCC e documentos de Educação Alimentar e Nutricional. As referências efetivamente utilizadas na síntese são apresentadas ao final do artigo. A ausência de um fluxo quantitativo completo de identificação, triagem e inclusão constitui limitação metodológica e impede caracterizar o levantamento como mapeamento exaustivo da produção disponível.

O material foi submetido à análise de conteúdo temática, com leitura flutuante,

codificação de recorrências, agrupamento e interpretação (BARDIN, 2016). A síntese foi organizada em quatro eixos: alimentação como fenômeno social e histórico; desafios de implementação das legislações étnico-raciais; Educação Alimentar e Nutricional como estratégia interdisciplinar; e cultura alimentar afro-brasileira e indígena como patrimônio cultural. Esses eixos orientaram a elaboração dos módulos, das atividades e dos critérios de avaliação. A proposta não foi aplicada em turma; por isso, o artigo apresenta resultados da síntese bibliográfica e documental, mas não afirma eficácia pedagógica nem mudanças comprovadas nas atitudes ou aprendizagens dos estudantes.

3 Cultura alimentar e educação antirracista

3.1 Precisão histórica no tratamento dos alimentos

A expressão cultura alimentar não deve funcionar como rótulo fixo. Um ingrediente pode ter sido domesticado em uma região, circular por diferentes continentes, receber novos métodos de preparo e adquirir sentidos específicos em uma comunidade. A aula precisa tornar visíveis esses percursos e os sujeitos que os construíram. Essa escolha evita dois erros frequentes: confundir a origem de uma planta com a origem de uma receita e atribuir uma preparação inteira a um povo genérico, sem considerar tempo, território e transformação histórica.

Quadro 1 Critérios para uma abordagem historicamente precisa

Elemento	Tratamento recomendado	Cuidado necessário
Mandioca e derivados	Apresentar a planta como sul-americana e destacar conhecimentos indígenas de domesticação, diversificação e processamento. Comparar farinha, beiju, tapioca e outros usos conforme a região.	Não atribuir todas as técnicas a um único povo nem falar em uma única cozinha indígena.
Milho, amendoim, batata-doce e açaí	Pesquisar separadamente a trajetória de cada alimento e relacioná-la a povos, regiões, biomas e fontes específicas escolhidas para a turma.	Não reunir cultivos americanos distintos sob uma origem única ou limitar povos indígenas à floresta.
Feijão-caupi ou fradinho, quiabo e dendê	Distinguir a origem africana das espécies, sua circulação pelo Atlântico colonial e os saberes afro-brasileiros que lhes deram usos e sentidos próprios no Brasil.	Não narrar a circulação sem mencionar a escravização e as relações desiguais que estruturaram o período.
Acarajé e vatapá	Tratar como preparações afro-brasileiras constituídas historicamente. No caso do acarajé, estudar o Ofício das Baianas de Acarajé, registrado pelo Iphan no Livro dos Saberes em 2005.	Não afirmar que o alimento isolado foi tombado nem reduzir o ofício a uma receita sem trabalho, religiosidade, transmissão e protagonismo feminino.
Receitas	Registrar autoria, contexto, mudanças e	Não classificar famílias ou

familiares e locais	diferentes versões. Tratar a receita como fonte de memória, não como prova de pureza cultural.	estudantes racialmente a partir do alimento que consomem.

Fonte: elaboração própria com base em Cascudo (2011), Mintz (2001), Embrapa (2022; [s.d.]a; [s.d.]b) e Iphan (2007).

3.2 Povos indígenas no presente

A denominação povos da floresta, utilizada de modo geral, é inadequada para a proposta. Há povos indígenas em diferentes biomas, territórios e cidades, com línguas, sistemas de conhecimento e formas de organização diversas. O módulo correspondente deve nomear povos específicos, localizar seus territórios e trabalhar com fontes produzidas por autores, organizações ou instituições indígenas sempre que possível. A escolha pode priorizar povos presentes no estado ou na região da escola, sem apagar deslocamentos, retomadas territoriais e presença urbana.

A abordagem de práticas alimentares indígenas também requer cuidado com conhecimentos de circulação restrita. Receitas, grafismos, cantos, rituais e usos sagrados não devem ser reproduzidos fora de contexto apenas para tornar a aula atrativa. O objetivo é compreender relações entre alimento, território, trabalho, ambiente e continuidade cultural, respeitando o direito dos povos a definir como seus saberes podem ser apresentados.

3.3 Educação das relações étnico-raciais

A valorização de ingredientes associados a matrizes africanas ou indígenas não basta para caracterizar uma prática antirracista. A proposta precisa abordar sujeitos históricos, relações de poder, apagamentos e formas de resistência. No módulo afro-brasileiro, isso inclui explicar que o tráfico atlântico envolveu deslocamento forçado de pessoas e que conhecimentos culinários foram preservados e recriados por africanos e seus descendentes em condições de violência e desigualdade. No módulo indígena, exige reconhecer direitos, territórios e contemporaneidade, em vez de apresentar povos indígenas apenas no passado.

A Resolução CNE/CP nº 1/2004 orienta o planejamento e a avaliação da educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 oferece orientação específica para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas. Em conjunto, esses documentos apoiam uma abordagem contínua, articulada ao projeto pedagógico e acompanhada por formação docente, seleção responsável de materiais e

enfrentamento explícito de preconceitos (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b; BRASIL, 2015).

3.4 Educação alimentar e nutricional

A Educação Alimentar e Nutricional oferece um eixo interdisciplinar porque articula sistemas alimentares, culinária, saúde, ambiente, cultura e relações sociais. O Marco de Referência recomenda práticas contínuas, problematizadoras e participativas, e não ações isoladas de transmissão de regras. Estudos sobre EAN no currículo escolar mostram possibilidades de integração cotidiana, mas também alertam que a cultura alimentar pode ser tratada superficialmente quando se limita a listas de pratos típicos (BRASIL, 2012; MALDONADO et al., 2021; VERTHEIN; AMPARO-SANTOS, 2021).

Na proposta, degustações e manipulação de alimentos são opcionais. Quando realizadas, dependem de autorização da escola e das famílias, informação prévia sobre alergias e restrições, condições de higiene, acessibilidade e liberdade para não provar. A recusa de um alimento não deve ser avaliada como desinteresse ou desrespeito. Imagens, embalagens limpas, sementes, relatos orais e vídeos selecionados podem substituir alimentos físicos sem eliminar o objetivo histórico e cultural da atividade.

3.5 Fundamentos pedagógicos da proposta

A proposta articula cinco referenciais complementares. Em Freire (2020), a pergunta geradora, o diálogo e o reconhecimento dos saberes dos educandos orientam a problematização das experiências alimentares. Em Vigotski (2007), a aprendizagem é compreendida como processo social mediado pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pela colaboração. Piaget (1990) subsidia a valorização da ação da criança sobre objetos, registros e problemas adequados ao seu desenvolvimento, sem transformar a atividade prática em simples recreação.

Bruner (1960) fundamenta a organização espiralada dos quatro bimestres: os conceitos de memória, trajetória, território, patrimônio e autoria reaparecem em níveis crescentes de complexidade. Cavalleiro (2001), por sua vez, sustenta a necessidade de reconhecer o racismo presente no cotidiano escolar e de adotar intervenções pedagógicas intencionais, contínuas e não folclorizadas. Esses referenciais não funcionam como rótulos: cada um orienta decisões observáveis no planejamento, na

mediação, na progressão dos conteúdos e na avaliação.

4 Proposta pedagógica Sabores que Contam Histórias

4.1 Público duração e princípios

A sequência foi desenhada prioritariamente para turmas do 3º ao 5º ano, porque parte das habilidades de História, Geografia, Ciências e Matemática mobilizadas aparece nesses anos. No 1º e no 2º ano, o trabalho pode privilegiar oralidade, leitura mediada, desenho, comparação e produção coletiva de textos. O percurso estende-se por quatro bimestres, com um módulo em cada período letivo. Recomenda-se reservar de oito a dez aulas por módulo e integrar as atividades ao planejamento regular dos componentes curriculares. A escola pode adequar a quantidade de aulas ao seu calendário, desde que preserve a progressão e a retomada dos conceitos ao longo do ano.

A proposta adota os seguintes princípios:

partir das experiências dos estudantes sem expor condições de insegurança alimentar ou intimidade familiar;

nomear sujeitos, povos, territórios e fontes, evitando categorias genéricas e estereótipos;

distinguir origem de espécies, circulação histórica, técnicas culinárias e significados culturais;

articular oralidade, leitura, escrita, cartografia, pesquisa, arte e organização de dados;

avaliar o percurso e a qualidade das explicações, não preferências alimentares individuais;

tratar racismo, escravização, direitos e resistência com linguagem adequada à idade, sem suavizar relações de poder.

Quadro 2 Organização geral da sequência didática

Módulo e duração	Título e pergunta geradora	Foco de aprendizagem	Atividades e produto
1	Memórias alimentares e território Quais alimentos fazem parte de nossa vida e que histórias carregam?	Memória, diversidade de experiências, origem das informações e representação de dados.	Roda de conversa; entrevista opcional com familiar ou trabalhador da escola; mapa de memórias; tabela ou gráfico da turma. Produto: painel com registros identificados e autorizados.

2	Trajetórias afro-brasileiras da alimentação Como pessoas, saberes e ingredientes atravessaram o Atlântico e formaram práticas no Brasil?	África em sua diversidade, tráfico atlântico como deslocamento forçado, protagonismo afro-brasileiro, trabalho, patrimônio e religiosidade.	Mapa histórico orientado; estudo do feijão-fradinho, quiabo e dendê; leitura sobre o Ofício das Baianas de Acarajé; produção artística com legenda histórica. Produto: ficha de trajetória.
4	Nossa mesa tem história Como comunicar o que aprendemos sem apagar pessoas e contextos?	Autoria, revisão de informações, gênero receita, patrimônio e comunicação pública.	Revisão dos registros; produção de livro coletivo com receitas ou descrições de alimentos contextualizadas; mostra interna; autoavaliação. Produto: livro e apresentação.

Fonte: elaboração própria.

4.2 Desenvolvimento dos módulos

Módulo 1 Memórias alimentares e território

O primeiro módulo realiza um diagnóstico cuidadoso e ocupa o primeiro bimestre. Inspirado no diálogo freiriano, o docente apresenta imagens de alimentos e preparações presentes no município e convida os estudantes a formular perguntas sobre onde são encontrados, quem os prepara e quais histórias carregam. Ninguém deve ser obrigado a expor a rotina familiar. Os relatos podem ser substituídos por observações sobre merenda, feiras, mercados ou festas públicas. A mediação e o trabalho colaborativo, em diálogo com Vigotski (2007), apoiam a transformação de lembranças e hipóteses em perguntas de pesquisa. A turma registra as fontes e organiza dados em tabelas ou gráficos, conforme o ano escolar.

Módulo 2 Trajetórias afro-brasileiras da alimentação

O segundo módulo, desenvolvido no segundo bimestre, começa pela localização do continente africano e pela compreensão de sua diversidade, sem tratar a África como país ou cultura única. O mapa do Atlântico explica que o deslocamento de milhões de africanos ocorreu de forma forçada no tráfico escravista. Feijão-caupi, quiabo e dendê podem ser estudados como trajetórias distintas, e o Ofício das Baianas de Acarajé permite relacionar preparo, trabalho feminino, religiosidade, patrimônio e protagonismo. Em consonância com Cavalleiro (2001), a mediação confronta estereótipos e silêncios do cotidiano escolar. A atividade não simula ritos nem utiliza caricaturas de vestimentas.

Módulo 3 Saberes indígenas cultivos e territórios

O terceiro módulo, correspondente ao terceiro bimestre, substitui a expressão cozinha dos povos da floresta por uma investigação sobre povos, cultivos e territórios.

A mandioca funciona como estudo inicial para discutir domesticação, variedades e técnicas de processamento desenvolvidas por povos indígenas. Com mediação docente, a turma seleciona dois ou três povos e consulta fontes adequadas para compreender práticas alimentares e relações territoriais específicas. A observação, a comparação e a produção de registros concretos dialogam com Piaget (1990), enquanto a pesquisa em grupos mobiliza a aprendizagem social descrita por Vigotski (2007). O caderno registra povo, território, fonte e achados, sem reproduzir conhecimentos de circulação restrita.

Módulo 4 Nossa mesa tem história

O quarto módulo ocupa o último bimestre e retoma, em nível mais elaborado, os conceitos trabalhados durante o ano, conforme a lógica espiral de Bruner (1960). Cada receita, prática ou alimento escolhido recebe texto com autoria da informação, contexto de uso e explicação de sua trajetória, evitando noções de pureza cultural. O livro coletivo pode reunir relatos, desenhos, mapas, gráficos e fichas de pesquisa. Antes da socialização, os grupos revisam nomes de povos, datas, fontes e imagens. A mostra interna comunica o percurso investigativo e não encena identidades culturais.

4.3 Etapas avaliação e registros

Cada módulo segue uma estrutura comum, mas as atividades variam de acordo com o objeto estudado. A avaliação é diagnóstica e formativa. O professor compara explicações produzidas no início e no fim do percurso, observa o uso de fontes e registra mudanças na capacidade de distinguir ingredientes, preparações, povos, territórios e processos históricos. Preferências alimentares e participação em degustações não compõem a nota.

Quadro 3 Etapas pedagógicas e evidências de aprendizagem

Etapa	Finalidade	Evidências e instrumentos
1 Sensibilização e diagnóstico	Levantar experiências e hipóteses sem expor estudantes ou famílias.	Registro da roda de conversa; mapa de ideias; perguntas iniciais; observação de participação.
2 Pesquisa e contextualização	Localizar pessoas, territórios, períodos e fontes; distinguir informação de suposição.	Fichas de fonte; mapas; linha do tempo; comparação entre versões e correção de generalizações.
3 Leitura mediação e conversa	Compreender narrativas, documentos e imagens com vocabulário adequado à idade.	Perguntas orais; síntese coletiva; identificação de sujeitos, relações de poder e pontos de vista.
4 Produção e revisão	Transformar pesquisa em texto, desenho, mapa, gráfico ou	Rascunhos; devolutiva entre pares; lista de verificação de nomes, fontes, contexto e

	composição visual com autoria.	linguagem.
5 Socialização e autoavaliação	Comunicar o percurso e refletir sobre o que mudou nas explicações.	Apresentação oral; livro coletivo; comparação entre ideias iniciais e finais; autoavaliação escrita ou oral.

Fonte: elaboração própria.

5 Articulação curricular e condições de implementação

5.1 Habilidades da Base Nacional Comum Curricular

A BNCC organiza habilidades por componente e ano escolar. Por essa razão, não é correto associar a mesma lista de códigos a todas as turmas dos anos iniciais. O Quadro 4 apresenta possibilidades de articulação. As descrições são sínteses fiéis, e o planejamento deve consultar a formulação integral da BNCC e o currículo da rede. A seleção final depende do ano, dos objetivos da turma e das atividades efetivamente realizadas.

Quadro 4 Possibilidades de articulação com habilidades da BNCC

Ano	Código	Síntese da habilidade	Uso na sequência
1º ao 5º	EF15LP09	Expressar-se com clareza em situações de intercâmbio oral.	Rodas de conversa, entrevistas e mostra interna.
1º ao 5º	EF15LP10	Escutar com atenção e formular perguntas pertinentes.	Leitura mediada, conversa com convidados e apresentações.
1º ao 5º	EF15AR03	Reconhecer influências de diferentes matrizes estéticas e culturais nas artes.	Análise de imagens e produções com contexto cultural identificado.
1º ao 5º	EF15AR04 e EF15AR06	Experimentar formas de expressão visual e dialogar sobre criações próprias e de colegas.	Painéis, desenhos, colagens, legendas e revisão entre pares.
2º	EF02LP16	Reconhecer e reproduzir a organização gráfica de receitas e outros textos cotidianos.	Leitura e edição coletiva de receitas contextualizadas.
3º	EF03LP14	Planejar e produzir textos instrucionais com passos, recursos verbais e visuais.	Produção de receitas, orientações de preparo ou fichas de processo.
3º	EF03GE03 e EF03GE05	Reconhecer modos de vida de povos e comunidades tradicionais e comparar produtos cultivados ou extraídos.	Módulo indígena e relação entre alimento, trabalho, ambiente e território.
3º	EF03HI03	Comparar pontos de vista sobre a presença de grupos sociais e culturais, com destaque para culturas africanas e indígenas.	Análise de fontes e de representações locais.
3º	EF03MA28	Realizar pesquisa com variáveis categóricas e representar dados em tabelas ou gráficos.	Levantamento de memórias e práticas alimentares da turma.
4º	EF04GE01	Selecionar elementos de diferentes culturas e reconhecer contribuições para a formação local, regional e brasileira.	Comparação de trajetórias e práticas sem hierarquização cultural.
4º	EF04GE06	Identificar territórios indígenas e quilombolas e reconhecer a legitimidade de sua demarcação.	Mapa de territórios e discussão de direitos.
4º	EF04HI10	Analisar fluxos populacionais e suas	Diferenciar migração e

5º	EF05HI04	contribuições para a formação da sociedade brasileira.	deslocamento forçado no estudo do tráfico atlântico.
5º	EF05HI07 e EF05HI10	Analisar presença e ausência de grupos nos marcos de memória e estudar patrimônios materiais e imateriais.	Ofício das Baianas de Acarajé, memória local e livro coletivo.
2º	EF02CI06	Identificar partes das plantas, suas funções e relações com o ambiente e outros seres vivos.	Estudo da mandioca, do milho e de outras plantas, relacionando cultivo, ambiente e usos alimentares.
5º	EF05CI08	Organizar cardápio equilibrado considerando grupos alimentares e necessidades individuais.	Análise crítica de combinações alimentares, sem moralização, hierarquização cultural ou avaliação do que as famílias comem.

Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2018). As descrições são sínteses; consultar o texto integral da BNCC.

5.2 Marcos normativos e decisões pedagógicas

A articulação curricular não transforma a proposta em atividade adicional sem vínculo com o planejamento. Ao mesmo tempo, a existência de habilidades compatíveis não garante, por si só, educação antirracista. O planejamento precisa explicitar que conteúdo histórico será ensinado, quais fontes serão usadas, como serão enfrentados estereótipos e quais sujeitos terão sua autoria reconhecida.

Quadro 5 Marcos normativos e implicações para a proposta

Marco	Alcance correto	Implicação pedagógica
Lei nº 10.639/2003	Introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e incluiu o dia 20 de novembro no calendário escolar.	Tratar história africana e afro-brasileira, luta, cultura e contribuições sociais, econômicas e políticas; não restringir o tema a culinária ou datas comemorativas.
Lei nº 11.645/2008	Ampliou o art. 26-A da LDB para incluir história e cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Médio, público e privado.	Nomear povos e territórios, reconhecer contemporaneidade, diversidade, direitos e contribuições; evitar o indígena genérico.
Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004	Instituem diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.	Integrar planejamento, materiais, avaliação e formação docente; promover relações respeitosas e enfrentar discriminação.
Parecer CNE/CEB nº 14/2015	Orienta a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica.	Usar fontes atualizadas, superar estereótipos, reconhecer vozes indígenas e articular história, cultura, direitos e território.
BNCC 2018	Define aprendizagens essenciais e habilidades por ano e componente; não substitui as obrigações do art. 26-A da LDB.	Selecionar códigos apenas quando a atividade desenvolver efetivamente a habilidade e adequar o percurso ao currículo local.
Marco de EAN 2012 e	Reconhecem a alimentação como	Evitar moralização dos alimentos;

Guia Alimentar 2014	prática social e recomendam abordagens contínuas, participativas e culturalmente referenciadas.	valorizar culinária, comensalidade e diversidade; assegurar participação voluntária e segurança.

Fonte: elaboração própria com base em Brasil (2003; 2004a; 2004b; 2008; 2012; 2014; 2015; 2018).

5.3 Condições éticas materiais e formativas

Antes da aplicação, a equipe deve revisar o plano com a coordenação pedagógica, verificar normas sanitárias, mapear alergias e restrições, obter autorizações necessárias e selecionar fontes adequadas à idade. Convidados da comunidade devem participar como autores de saberes, com informação clara sobre objetivo, tempo, registro de imagem e forma de crédito. Quando houver comunidade indígena, quilombola ou de terreiro no território da escola, a aproximação deve respeitar protocolos próprios e não presumir disponibilidade para ensinar ou representar toda uma cultura.

A proposta pode ser executada com materiais simples: mapas, folhas, lápis, impressões, embalagens limpas, sementes e acervo da biblioteca. A falta de ingredientes não impede o percurso, pois o objetivo central é investigar trajetórias e produzir explicações contextualizadas. A formação docente, entretanto, é condição substantiva: sem domínio mínimo dos marcos legais e sem critérios para avaliar fontes, atividades lúdicas podem repetir precisamente os estereótipos que pretendem enfrentar.

6 Considerações finais

A revisão integrativa e a análise documental sustentam a organização da sequência Sabores que Contam Histórias como percurso anual para integrar cultura alimentar, educação das relações étnico-raciais e componentes curriculares dos anos iniciais. A proposta distingue origem botânica, circulação histórica, técnicas culinárias, patrimônio e significados culturais, valorizando conhecimentos afro-brasileiros e indígenas sem convertê-los em listas fixas de pratos ou em representações genéricas.

A continuidade dos quatro módulos bimestrais concretiza, no planejamento curricular, o compromisso de tratar escravização, racismo, apagamento, direitos, territórios e protagonismo com linguagem adequada à idade. Freire, Vigotski, Piaget, Bruner e Cavalleiro oferecem fundamentos para diálogo, mediação, experiência, progressão curricular e intervenção antirracista. A BNCC apoia a articulação com

Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Ciências e Matemática, desde que cada código seja escolhido conforme o ano e a atividade.

Conclui-se, no plano teórico e curricular, que ensinar a cultura alimentar afro-brasileira e indígena de forma contínua e interdisciplinar constitui uma prática antirracista concreta e pode contribuir para superar a folclorização e favorecer a formação crítica e identitária. Como o percurso ainda não foi aplicado, essa conclusão não equivale à comprovação de efeitos sobre atitudes ou aprendizagens. Estudos posteriores deverão acompanhar a implementação, registrar adaptações e analisar produções dos estudantes e percepções da comunidade.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004b.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Guia alimentar para a população brasileira. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília, DF: MDS, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/marco_EAN.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

BRUNER, Jerome S. The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

CASCUDO, Luís da Câmara. História da alimentação no Brasil. 4. ed. São Paulo: Global, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). Racismo e anti-racismo na educação:

repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Feijão-caupi. Brasília, DF: Embrapa, 2022. Disponível em: https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/cultivos/feijao-caupi. Acesso em: 24 out. 2026.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Mandioca: perguntas e respostas. Brasília, DF: Embrapa, [s.d.]a. Disponível em: https://www.atermaisdigital.cnptia.embrapa.br/web/mandioca/perguntas-e-respostas. Acesso em: 24 out. 2026.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Quiabo. Brasília, DF: Embrapa Hortaliças, [s.d.]b. Disponível em: https://www.embrapa.br/hortalicas/hortalica-nao-e-so-salada/quiabo. Acesso em: 24 out. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: indígenas: principais características das pessoas e dos domicílios, por situação urbana ou rural do domicílio: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/biblioteca/visualizacao/livros/liv102155.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Ofício das Baianas de Acarajé. Brasília, DF: Iphan, 2007. 92 p. (Dossiê Iphan, 6). Disponível em: https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/items/313f670e-2258-4a43-9104-71c52f6c00d7. Acesso em: 24 out. 2026.

MALDONADO, Luciana et al. Proposta de educação alimentar e nutricional integrada ao currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cadernos de Saúde Pública, v. 37, supl. 1, e00152320, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-311X00152320.

MINTZ, Sidney W. Comida e antropologia: uma breve revisão. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 47, p. 31-42, out. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-69092001000300002.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

VERTHEIN, Ursula Peres; AMPARO-SANTOS, Ligia. A noção de cultura alimentar em ações de educação alimentar e nutricional em escolas brasileiras: uma análise crítica. Ciência & Saúde Coletiva, v. 26, n. 11, p. 4849-4858, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.01932020.

ISSN: 2358-8829

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.