

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA

LUCAS JOSÉ CAMPOS SANTANA

MUITO ALÉM DOS ENGENHOS: As possíveis leituras dos livros do 7º ano e as possibilidades da história da alimentação no ensino de história.

ANANINDEUA

2026

LUCAS JOSÉ CAMPOS SANTANA

MUITO ALÉM DOS ENGENHOS: As possíveis leituras dos livros do 7º ano e as possibilidades da história da alimentação no ensino de história.

Artigo de Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Licenciatura em História, do Campus Universitário de Ananindeua, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial a obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Sidiana da Consolação Ferreira de Macêdo

ANANINDEUA

2026

LUCAS JOSÉ CAMPOS SANTANA

MUITO ALÉM DOS ENGENHOS: As possíveis leituras dos livros do 7º ano e as possibilidades da história da alimentação no ensino de história.

Artigo de Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Licenciatura em História, do Campus Universitário de Ananindeua, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial a obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Sidiana da Consolação Ferreira de Macêdo

Data de Aprovação: 13/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sidiana da Consolação Ferreira de Macêdo

Orientadora

Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua

Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva

Examinador

Universidade Federal do Pará – Campus Ananindeua

Resumo

O presente artigo consiste em discutir sobre as possibilidades de ensino que os capítulos de sociedade açucareira nos livros didáticos de história do 7º ano do ensino fundamental permite debater. O livro é uma fonte importante para analisar esses livros coletados de escolas públicas, sendo eles: Coleção Saber Mais, Expedições da História, História Doc, História, Sociedade & Cidadania, Jornadas Novos Caminhos História, Viver História. Contudo, a análise aqui proposta adota lentes teóricas que buscam ressignificar o açúcar. Longe de tratá-lo apenas como um produto comercial, visão predominante nos livros escolares, investigam-se suas ramificações sociais e culturais no Ensino de História. Neste cenário, o livro didático assume o papel de fio condutor para o trabalho, pois a partir das análises dos livros coletados, é possível identificar várias perspectivas para diversas discussões sobre a temática açucareira. A partir disto, as possibilidades de ensino doravante permitem compreender o açúcar para além de um produto de exportação. Dessa forma, a história da alimentação consegue ser um trajeto para aprofundar a discussão aos sujeitos marginalizados em muitos dos capítulos analisados que estavam inseridos nesse contexto e eram figuras de suma importância para a história, além do que são sujeitos ativos de sua própria história, mas que são muitas vezes silenciados nestes capítulos dos livros, ou pouco discutidos. Desta maneira, as histórias desenvolvidas a partir do açúcar carregam perspectivas que podem aguçar o interesse do aluno, ao possibilitarem discutir uma história da alimentação pouco abordada nos livros. Nesse sentido, o açúcar é um alimento popular que carrega uma grande historicidade por meio de receitas de bolos, doces, guloseimas que possuem memórias e histórias.

Palavras-chave: Açúcar. Ensino. Livro didático.

Abstract

The present article discusses the teaching possibilities that the chapters on sugar society in 7th-grade History textbooks for elementary education make it possible to debate. The textbook is an important source for analysis, and the works collected from public schools were: Saber Mais Collection, Expedições da História, História Doc, História, Sociedade & Cidadania, Jornadas Novos Caminhos História, and Viver História. However, the analysis proposed here adopts theoretical perspectives that seek to reinterpret sugar. Far from treating it merely as a commercial product, which is the predominant view in school textbooks, this study investigates its social and cultural ramifications within History Teaching. In this context, the textbook assumes the role of a guiding thread for the study, since the analysis of

the collected books makes it possible to identify several perspectives for different discussions on the sugar-related theme. From this point, the teaching possibilities allow for an understanding of sugar beyond its condition as an export product. In this way, the history of food becomes a path for deepening the discussion about marginalized subjects who, although inserted in this context and playing a crucial role in history, are often silenced or only briefly discussed in the analyzed chapters. These individuals are active agents of their own history. Thus, the histories developed from sugar carry perspectives capable of arousing students' interest by enabling discussions about a history of food that is rarely addressed in textbooks. In this sense, sugar is a popular food that carries a rich historical significance through recipes for cakes, sweets, and candies that preserve memories and stories.

Keywords: Sugar. Teaching. Textbook.

Introdução

Ao analisar os capítulos da sociedade açucareira nas coleções didáticas do 7º ano adotadas em Ananindeua, fica evidente uma primazia conferida à dimensão mercantil e de exportação, o que relega a planos secundários as vivências e as culturas cotidianas construídas em torno desse alimento. Esse cenário de simplificação dos manuais e a permanência de visões tradicionais convergem com as reflexões contemporâneas propostas por Sousa (2023). A autora argumenta que, embora os livros didáticos tenham avançado formalmente em termos de critérios avaliativos, eles persistem em reproduzir lacunas estruturais que fragmentam narrativas ou abordam sujeitos marginalizados de forma puramente ilustrativa. No recorte da economia colonial, essa superficialidade impede que os estudantes compreendam o açúcar além dos muros do engenho, obscurecendo as interações sociais complexas e as agências dos escravizados que transcorriam no âmbito da subsistência e do consumo interno.

Para superar esse caráter puramente financeiro identificado na amostragem documental, a História da Alimentação desponta como uma potente ferramenta teórico-metodológica apta a preencher os vazios deixados pelo livro didático. Ao descentralizar o foco do macrocomércio colonial e lançar luz sobre receitas, guloseimas, quitutes e subprodutos como a aguardente, devolve-se o protagonismo histórico e o caráter de resistência a sujeitos historicamente silenciados, como os africanos escravizados e as mulheres negras. Dialogando com a perspectiva de Sousa (2023), ressignificar o conteúdo didático por meio de abordagens temáticas inovadoras é um passo urgente para romper com o modelo de educação tradicional e bancária. A alimentação, portanto, serve como esse fio condutor integrador que mobiliza a memória e a historicidade dos discentes, permitindo que

uma temática tradicional seja ensinada sob a ótica da diversidade, dos afetos e das complexas teias socioculturais que moldaram o Brasil colonial.

Quando se trata da sociedade açucareira no ensino de história, sobretudo no livro didático, é dada uma importância notável ao comércio desse produto, destinado principalmente à grande exportação. Além disso, os engenhos são outro caminho abordado no livro, todavia não tratam apenas do engenho, mas de tudo que há naquela localidade. Outra perspectiva apontada são os escravizados, que relatam um pouco daquele cotidiano, porém em grande parte de forma simplificada¹. A história da alimentação revela um caráter de resistência dos escravizados, de modo que os africanos seguiam vários hábitos alimentares e culturais por meio da alimentação.

Este trabalho toma o livro didático como eixo norteador para a reflexão, por ser inegável que o livro possui lacunas. Nesse sentido, o objetivo do trabalho não é apenas mostrar tais problemáticas, mas pensar para além do livro, outras perspectivas que podem ser discutidas a partir da história da alimentação.

Nesse sentido, a história da alimentação é um caminho importantíssimo para destacar outros sujeitos da história, esses sujeitos pouco aprofundados nos livros, pois o açúcar brasileiro foi conhecido internacionalmente, mas era um açúcar negro, como destaca Gilberto Freyre (1939). Nessa ótica, destacam-se várias receitas que se passaram de geração em geração, homens e mulheres negros foram protagonistas de sua história, além de ser uma possibilidade de pensar na comida como uma forma de arte, como destaca Freyre (1939), cabe ressaltar que a abordagem sobre o açúcar não se restringe ao produto refinado em sua dimensão puramente mercantil. A partir dele, desdobra-se um vasto repertório de bebidas, doces e guloseimas que transformaram os hábitos cotidianos e carregam densa historicidade. Como aponta Jean-Louis Flandrin (1998), a escolha dos ingredientes e a evolução das preparações culinárias não são meros dados biológicos ou econômicos, mas sim reflexos de estruturas sociais, distinções de classe e sensibilidades culturais de uma época.

Por outro lado, abre a possibilidade de problematizar temáticas colocadas nos capítulos dos livros analisados à margem, como o açúcar, que era um produto não apenas externo, mas havia um consumo interno de seus inúmeros produtos. Contudo, estes produtos possuíam grande importância, pois eram muitas vezes recompensas, ou uma maneira de alívio para seu consumidor. Este produto é a água ardente, conhecida hoje por cachaça. Diante disso, ressalta-se que a aguardente de cana foi frequentemente utilizada no contexto colonial como um instrumento de controle por parte dos senhores de engenho. Em muitos casos, a bebida

¹Fertig e Martins, 2010; Lucindo, 2010; Pastore, 2017.

funcionava como um incentivo para anestesiar as dores físicas e mentais decorrentes do trabalho forçado nas lavouras açucareiras, favorecendo quadros de dependência. Conforme aponta Luís da Câmara Cascudo (1967) em seus estudos sociológicos sobre a bebida no Brasil, o consumo da aguardente pelas populações cativas representava uma tentativa de fuga a um cotidiano profundamente opressor, monótono e violento. Este produto foi de grande importância para a sociedade açucareira. A água ardente fez parte da história colonial por não apenas ser um produto de grande consumo interno, mas por, através dela, ser ainda mais um produto que demonstrasse como era regida a sociedade colonial.

Neste cenário, seis livros do 7º ano do ensino fundamental II serão analisados, especificamente os capítulos que abarcam a sociedade açucareira. No entanto, o intuito é pensar numa aula de história que ultrapasse o livro didático, onde possa discutir temas que vão para além do livro, sendo o livro apenas um fio condutor para início de análise, mas o ultrapasse no caminho de construir um ensino por uma educação que supere a bancária salientada por Freire (1987). Desse modo, os capítulos que abrangem a sociedade açucareira serão analisados por meio das iconográficas, os termos utilizados nos livros para entender a ideologia do livro, e como as atividades propostas aos alunos provocam pensar, ou não.

Analisando os Livros Coletados

No cenário atual da educação básica brasileira, a análise dos manuais escolares destinados aos anos finais do Ensino Fundamental deve considerar as diretrizes estabelecidas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2020). Alinhado normativamente aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o edital do PNLD para essa etapa de ensino preconiza que o componente curricular de História não deve se limitar à mera transmissão de conteúdos factuais ou puramente cronológicos (Brasil, 2018). Pelo contrário, as orientações contemporâneas exigem que as coleções didáticas estimulem a investigação científica dos estudantes por meio do trabalho com diferentes fontes, com destaque para a cultura material, as práticas cotidianas e a agência de sujeitos historicamente marginalizados. Contudo, ao confrontar essas prescrições oficiais com a realidade dos livros do 7º ano, em que o açúcar e a sociedade colonial ainda são predominantemente retratados sob uma ótica estritamente comercial e simplificada, percebe-se um distanciamento entre as expectativas de inovação metodológica do programa e a persistência de narrativas tradicionais que esvaziam o potencial formativo da disciplina.

O livro didático é um material de apoio para os professores, além de ser, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um direito do aluno de ensino básico no Brasil. Conquanto, o livro é utilizado pela facilidade que possui de conteúdo e atividades, ou

seja, em muitos casos, eles deixam de ser apenas um material de apoio e são protagonistas no ensino. No entanto, os livros didáticos carregam uma natureza intrinsecamente política, desta maneira: “Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles perpetuar suas identidades, suas tradições, suas culturas” (Choppin apud Bittercourt, 2004, p. 69). Dessa forma, os livros devem ser analisados criticamente, pois eles possuem uma finalidade, um objetivo que vai para além do ensino, por poderem estar perpetuando apenas uma narrativa.

Os livros são instrumentos políticos que possuem uma intencionalidade, não são objetos neutros Bittercourt (2008). Nesse sentido, cada autor, por meio da editora, está abordando uma narrativa historiográfica. Contudo, os livros didáticos são uma peça de suma importância para a democratização do ensino, porém não devem ser utilizados como a única fonte para o ensino de história. Desta maneira, a história não deve ser interpretada de forma única, pois, segundo Chimamanda Adichie (2019) na obra “O perigo de uma história única”, discute-se como é problemático visualizar a história apenas por uma lente ou perspectiva.

Os livros analisados, foram seis livros de escolas públicas de ensino fundamental e médio do estado do Pará, sendo todos coletados no município de Ananindeua. Nas visitas em duas escolas municipais de Ananindeua, a coordenação alegou que ainda não haviam chegado os livros de história naquele momento. Além disso, os livros analisados foram de três editoras, mas com autores e edições diferentes, todos podem ser utilizados nas escolas, pois ainda estão no período de três anos de uso. É de suma importância frisar que, em todos os colégios, foi acordado que não se utilizaria o nome da escola ou dos professores neste trabalho. Este acordo é dado a partir das primeiras negativas nas primeiras escolas visitadas do Estado. A Tabela 1, irá deixar evidente os dados dos livros.

Tabela 1

Autores	Editora	Série	Ano	Capítulos	Tópicos
Alfredo Boulos	FTD	7º Ano	2022	9º	10
Vários Autores	FTD	7º Ano	2024	8º	7
Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Moderna	7º Ano	2022	9º	15

Leandro Karnal e et al	Moderna	7º Ano	2022	8º	8
Ronaldo Vainfas e et al	Saraiva	7º Ano	2022	10º	8
Maurício Cardoso e Priscila Fernandes	Saraiva	7º Ano	2022	7º	6

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

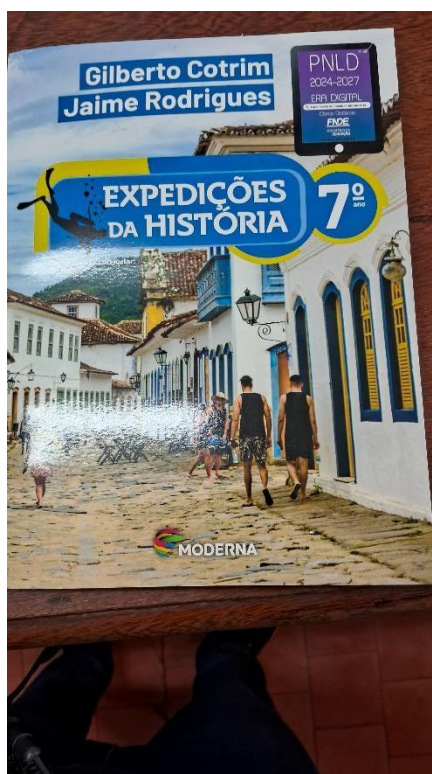
Na Tabela 1, observa-se uma aparente variedade na quantidade de tópicos relacionados à temática açucareira, nos livros selecionados, abrangendo elementos que vão além das menções isoladas ao processo técnico da colônia. No entanto, as tramas ultrapassam o comércio, como as relações de trabalho, as vivências cotidianas e os vínculos interpessoais, isso vai aparecer de forma secundária. Apesar dessa multiplicidade temática inicial, a análise quantitativa revela que os conteúdos são, em sua maior parte, direcionados ao caráter financeiro, abordando o açúcar majoritariamente por um viés mercantil de exploração. Essa centralidade econômica observada nos capítulos e tópicos dialoga com a reflexão de Bittencourt (2008), ao apontar que a organização dos conteúdos nos livros didáticos tende historicamente a priorizar eixos políticos e econômicos lineares. Assim, mapear esses tópicos quantitativamente é um passo importante nesta pesquisa para evidenciar quais dimensões históricas recebem privilégio editorial.

A Tabela 1 evidencia variações significativas na organização dos tópicos de um livro para o outro. No entanto, observa-se que diversas seções dedicadas à sociedade açucareira não trazem nenhuma menção ao açúcar enquanto produto do gênero alimentício, negligenciando a forma como esse item impactava diretamente o cotidiano dos sujeitos daquele período. Em contrapartida, outros recortes mapeados apresentam conexões diretas com a dimensão alimentar por meio de descrições ou citações que ressaltam a importância dos mantimentos para os indivíduos, detalham cultivos complementares ou abordam os impactos que a produção tem na subsistência da população escravizada. Dessa forma, as menções à alimentação encontradas nos livros não se limitam aos produtos somente, buscam contextualizar o universo alimentar com o próprio cenário social da colônia.

Ao abordarem dinâmicas para além do comércio açucareiro, as coleções didáticas contextualizam outras atividades mercantis, englobando produtos como algodão, fumo, mandioca e demais mercadorias da terra. Contudo, alguns tópicos ou seções complementares, frequentemente intituladas “Você sabia?” ou “Saiba mais”, apenas citam a importância de determinados alimentos para o período colonial, a exemplo dos doces no comércio local ou da produção de cachaça. Essas inserções surgem de maneira isolada e sem maior aprofundamento, transmitindo a impressão de que tais itens possuíam menor relevância ou constituíam contribuições secundárias para a historiografia. Essa abordagem superficial acaba por omitir lentes fundamentais para a compreensão dos sujeitos, costumes e modos de vida coloniais. Cabe ressaltar, todavia, que existem trechos que buscam ampliar essa perspectiva, trazendo elementos que permitam discutir outras temáticas estreitamente ligadas ao ecossistema do açúcar, como o cultivo de roças para a subsistência da colônia ou a atuação de sujeitos específicos, a exemplo das quitandeiras.

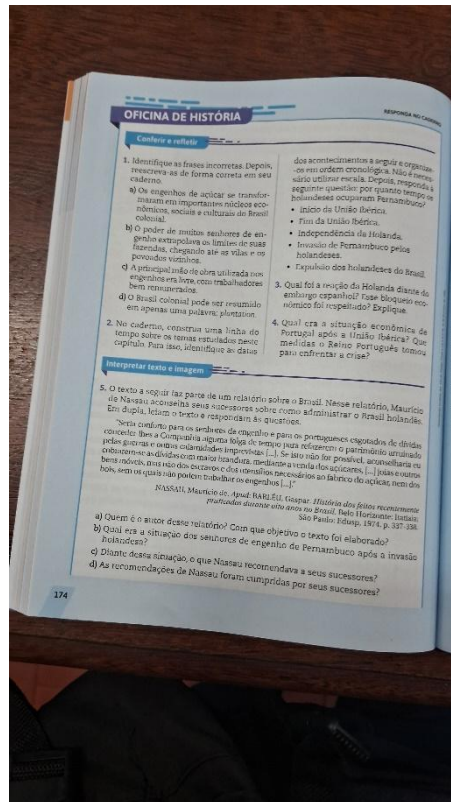
Outra perspectiva nos livros analisados foram as atividades dos livros. Nesse cenário, as atividades possuem um caráter comum dos livros didáticos, ao possuírem questões para responder no livro, pesquisas e algumas análises de fontes.

Figura 1 – Capa do livro didático Expedições da História.



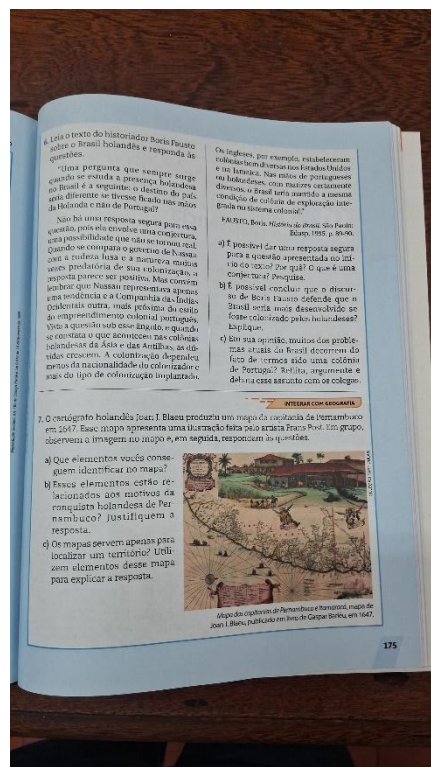
Fonte: Cotrim, 2022

Figura 2: Página 175 do livro 'Expedições da História' com questões de interpretação



Fonte: Cotrim, 2022

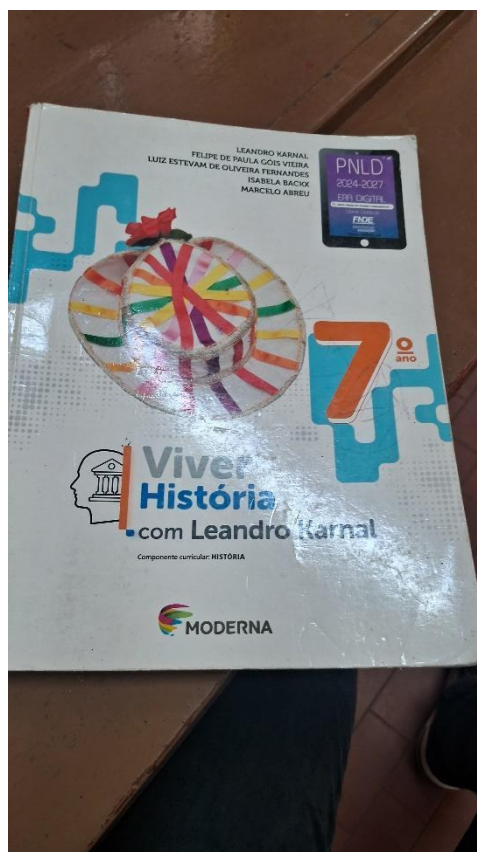
Figura 3: Página 176 do livro 'Expedições da História' com questões de análise de fonte



Fonte: Cotrim, 2022

As atividades propostas nos livros didáticos analisados apresentam, em sua maioria, uma abordagem de caráter decorativo. Nesses exercícios, o estudante é conduzido a analisar primeiramente os aspectos econômicos, seguidos pelas estruturas sociais. Contudo, observa-se que, frequentemente nas mesmas páginas, existem algumas questões que estimulam a reflexão e o debate histórico pela perspectiva dos sujeitos escravizados, destacando sua relevância social. Nesse sentido, os materiais didáticos exibem uma composição mista. Embora em sua maioria a decoração metodológica domine, o mesmo capítulo pode apresentar propostas que exigem maior desenvolvimento cognitivo e autonomia por meio de atividades de pesquisa, ainda que em quantidade consideravelmente menor. Essa coexistência de abordagens pode ser observada na capa da obra (Figura 4) e nas atividades selecionadas (Figuras 5 e 6), apresentadas a seguir:

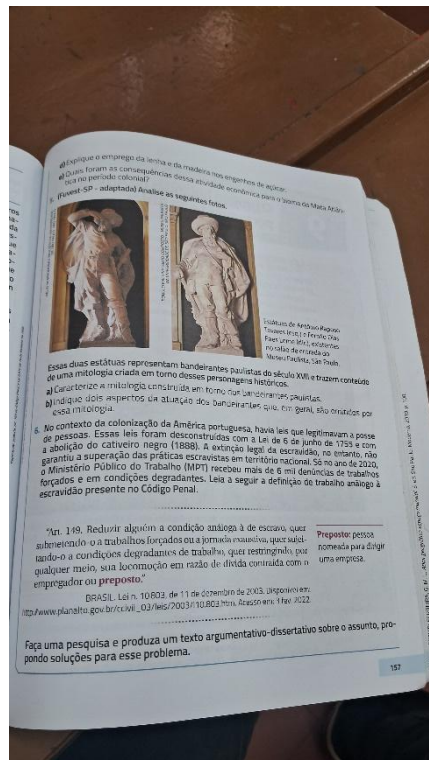
Figura 4 – Capa do livro didático ‘Viver História’



Fonte: Karnal, 2022

Figura 5: Página 156 do livro Viver História, questões de múltipla escolha e economia

Figura 6: Página 157 do livro Viver História, questões, análise de imagem, pesquisa e escrita



Fonte: Karnal, 2022

Contudo, a maioria das questões nos livros didáticos ainda segue uma linha fechada neste capítulo analisado, de modo que o aluno é levado a olhar primeiro para a engrenagem econômica e só depois para a estrutura da sociedade, onde foi abordado nesse recorte um privilégio aos sujeitos brancos. Mesmo quando o livro traz alguma pergunta nas margens ou no fim do capítulo para tentar fazer o estudante refletir sobre os escravizados, essa abordagem costuma cair numa armadilha: a de tratar o negro apenas pela sua utilidade no trabalho, ou como uma vítima sem voz. Nesse contexto, o debate sobre o ensino de História precisa avançar. Circe Bittencourt (2008) alerta justamente para esse problema nos livros escolares, que por muito tempo congelaram as populações coloniais e as minorias em papéis fixos de subalternidade, como se fossem apenas ferramentas da economia.

Diante disso, para quebrar essa visão puramente mercantilista, o estudante precisa perceber que esses sujeitos tinham iniciativa, vontade e redes de sobrevivência. A própria pesquisa histórica recente mostra que o cotidiano do açúcar não era um bloco estático. José Luciano Barbosa (2014), por exemplo, investiga como a cachaça circulava na colônia para além do comércio oficial. Nas senzalas, os escravizados ressignificavam o uso da bebida, transformando-a em remédios na medicina popular, rituais religiosos e pequenas trocas que passavam longe dos olhos dos feitores. Do mesmo modo, Ana Lunara Morais (2021) ajuda a entender que as relações de trabalho e poder na colônia eram um campo de disputa constante. A autora mostra que os senhores de engenho viviam endividados e precisavam inventar brechas nas leis e arranjos jurídicos complexos para proteger seus patrimônios, o que incluía esconder e evitar o confisco dos chamados escravos de “porta a dentro”, que faziam os serviços domésticos. Portanto, percebe-se que discutir o papel dos escravizados no ensino fundamental não é apenas listar a “importância” deles na lavoura. Significa utilizar essas pesquisas para evidenciar na sala de aula que existia uma sociedade viva, cheia de conflitos, agências e negociações cotidianas que os gráficos de exportação do livro didático não conseguem dar conta.

Nesse sentido, o foco quase sempre fica na fixação mecânica do que está impresso na página. Não se trata de dizer que exercitar a memória seja um caminho inteiramente errado, mas sim de perceber que o aprendizado ganha muito mais sentido quando existe uma dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem. Na visão de Paulo Freire (1987), romper com práticas pedagógicas baseadas na memorização exige que o aluno deixe de ser apenas um depósito de informações e atue como um agente ativo na construção do próprio conhecimento. A escola precisa de propostas que apresentem um caráter desafiador, instigante e que despertem o interesse genuíno da turma. É nesse cenário que a História da Alimentação

surge como uma excelente alternativa pedagógica. Longe de ser apenas uma curiosidade sobre receitas antigas, estudar o que e como se comia no período colonial funciona como uma ferramenta didática potente. Como aponta Alessandra dos Santos (2020), esse tema humaniza o passado, aproximando os conceitos históricos da realidade e das vivências dos próprios alunos. Em vez de apenas decorar tabelas frias de exportação do açúcar, propor desafios práticos baseados na dieta, nas misturas culturais e nos saberes da cozinha colonial permite que o estudante aprenda por meio da descoberta, tornando o ensino de história um processo muito mais vivo e participativo.

Um tema de destaque que aparece em duas das obras analisadas e ganha uma abordagem especialmente rica em uma delas diz respeito aos cotidianos alimentares. No capítulo 10 do livro de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, há uma página inteira descrevendo a importância das escravas negras que vendiam acarajé, evidenciando como a comercialização do quitute garantiu o sustento e alforrias de famílias inteiras. Embora essa abordagem seja exceção no panorama das obras, ela suscita debates importantes, e abre caminhos para resgatar trajetórias semelhantes ligadas a outros alimentos. Afinal, a maioria das coleções didáticas ainda carece de reflexões sobre o cotidiano alimentar e seus impactos sociais, constituindo uma lacuna significativa. Sabendo que o livro quase não possui citações para o cotidiano alimentar, essa omissão acaba por silenciar memórias ancestrais do período açucareiro. Por outro lado, muitas destas memórias seguem cotidianamente por meio de várias receitas, das quais, a partir dessas receitas, mulheres seguem sustentando suas famílias. A partir desse vínculo prático, os estudantes podem acessar suas próprias memórias, ativando o que o historiador Jörn Rüsen se refere como consciência histórica, uma vez que, como teoriza Maria Eunice Maciel (2001), a alimentação ultrapassa a função biológica e atua como um potente marcador de identidade, memória e pertencimento social.

O período açucareiro carrega muitas memórias, nesse contexto a história da alimentação surge como um campo que: “A alimentação é uma linguagem, no sentido de que ela transmite mensagens sociais, culturais e simbólicas.” (Flandrin, 1998, p. 25). Ou seja, analisar a sociedade açucareira vai muito além de abordar o sistema escravista e econômico, porém, por meio do açúcar, é possível destacar aspectos culturais, sociais e símbolos que estão ligados com o dia a dia. Embora, o livro didático não represente a totalidade do conhecimento histórico, ele ainda é utilizado por muitos professores como a fonte principal para o ensino, deixando assim temas e simbologias essenciais. Desse modo, o ensino é muito mais transmissivo, como apontaria Freire (1987), do que dialógico. A história é uma disciplina que oferece várias possibilidades de diálogo e inclusive ludicidade no aprendizado,

porém é necessário ir além do livro didático, ele possui uma função importante, mas não deve ser o todo no ensino.

Nos livros analisados, vários trazem trechos da obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre, convergindo no fato de que todos apresentam, boxe ou balão, identificando a inserção do texto. Embora seja papel do professor desmistificar ou guiar na interpretação, é fundamental que as colocações, trechos estejam claros para o aprendizado do aluno, pois se torna algo claro, e não ambíguo. Afinal, inserir, uma fonte documental de maneira isolada, sem uma contextualização mínima, leva ao questionamento da intencionalidade pedagógica. Sobre a necessidade de mudar a forma como as fontes são trabalhadas na escola, Maria Auxiliadora Schmidt (2005) afirma que:

"[...] a perspectiva metodológica da Educação Histórica pressupõe a transformação da sala de aula em um laboratório ou comunidade de aprendizagem, onde o aluno é desafiado a produzir o conhecimento histórico a partir do trabalho com fontes, e não apenas a consumir verdades prontas." (SCHMIDT, 2005, p. 245).

É bem verdade que o professor carrega a missão indispensável de mediar essa leitura, ajudando a desmistificar e guiar a interpretação do que está escrito. Contudo, para que esse processo investigativo aconteça de fato, o livro didático precisa oferecer um caminho claro, mas sem ambiguidades, para o jovem. Se o livro escolhe apenas "jogar" uma citação complexa sem o menor cuidado de contextualizar, sem contar ao estudante quem escreveu, em que época vivia ou qual o propósito daquela fala, essa escolha estrutural perde seu sentido pedagógico. Sem esse acolhimento e essa preparação prévia, o fragmento historiográfico deixa de ser uma janela para compreender a sociedade açucareira colonial e se transforma em um obstáculo confuso, esvaziando a oportunidade de uma aprendizagem que faça real sentido para a vida do aluno.

Contudo, ao analisar as fontes visuais utilizadas nos livros didáticos, é interessante perceber que nelas, em todas as obras, trazem a identificação de sua autoria. Embora, as iconografias sejam do francês Jean-Baptiste Debret e do holandês Frans Post, essas pinturas possuem uma rica historicidade. Elas possibilitam trabalhar a análise de fontes em sala de aula, superando a dificuldade que os estudantes costumam apresentar em primeiro momento, a partir do exercício, eles conseguem identificar e entender a história com uma maior facilidade.

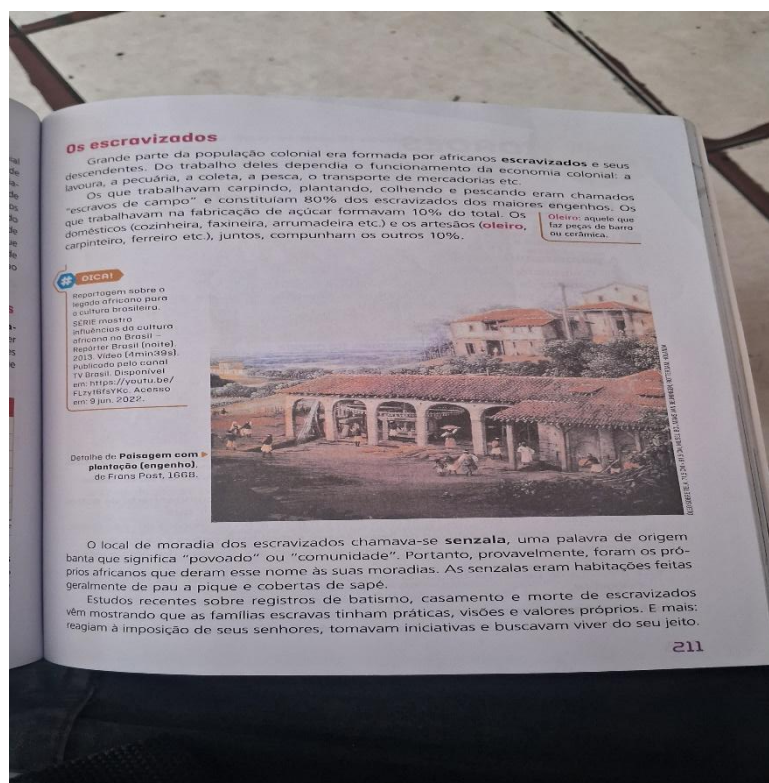
Essa potência pedagógica da cultura material dialoga diretamente com as reflexões compartilhadas no portal Daquilo que se come, onde se discute como olhar para os registros do cotidiano e para a cultura material do período colonial, nos ajuda a desvelar as tramas da

nossa própria história e identidade (Macêdo, 2021). Ao trazer essa perspectiva para a análise dos livros, percebe-se que as telas de Post e Debret funcionam como ferramentas essenciais. Quando o estudante aprende a ler os elementos visuais da produção e da vida material colonial, ele supera a barreira da incompreensão inicial. Estimulado por essas fontes, o aluno deixa de ser um mero espectador e passa a decifrar a história com muito mais facilidade e autonomia, conectando as heranças do passado colonial com o seu entendimento do presente.

Além disso, o trabalho com as obras de Jean-Baptiste Debret e Frans Post abre uma oportunidade de praticar a interdisciplinaridade com a matéria de artes, já que os traços desses artistas marcaram a história brasileira e a forma como o período colonial foi visualizado. Mais do que focar apenas na estética, as pinturas possibilitam trazer para o centro da aula algo que os livros didáticos quase nunca aprofundam: o cotidiano dos sujeitos comuns. Através das telas, as crianças conseguem viajar no tempo e visualizar como aquelas pessoas trabalhavam, o que vestiam, onde moravam e, fundamentalmente, o que comiam e como preparavam seus alimentos. Afinal, a história da alimentação está profundamente intrincada nessas imagens, funcionando como um elemento vivo da cultura material e das relações sociais da época.

É justamente nesse ponto que o olhar crítico sobre as fontes visuais se estreita com as pesquisas de Macêdo (2021) no portal Daquilo que se come. Ao analisar as telas de Debret, a autora nos chama a atenção para o fato de que o pintor francês não apenas ilustrava as cenas, mas atuava como um verdadeiro cronista da alimentação colonial e imperial. Em seus relatos textuais que acompanham as aquarelas, Debret detalha minuciosamente os ingredientes, os cheiros e os rituais das ruas, descrevendo, por exemplo, o consumo do aluá, bebida fermentada de arroz com açúcar, que ele chamava de "o néctar da classe pouco abastada" e a venda de pedaços de cana-de-açúcar cortados em rolos por escravas quitandeiras. Ao decifrar o que o artista "fala" sobre essas imagens, compreendemos que a comida retratada serve para marcar posições sociais, heranças culturais e estratégias de sobrevivência no espaço colonial.

Figura 7: Página 211, livro História Sociedade e Cidadania – Pintura Paisagem com plantação (engenho) de Frans Post, 1668.



Fonte: Boulos, 2022

Na figura 7, a pintura clássica de Frans Post, 'Paisagem com plantação de 1660', a tela mostra vários elementos como o engenho, plantação e a paisagem. Entretanto, olhar esses elementos sem reflexão deixa várias nuances a serem discutidas, analisadas a partir dessa imagem. Dessa forma, a figura 7 possibilita discutir várias perspectivas históricas. Nessa imagem, pode-se perceber a economia da sociedade tendo como base o açúcar, a economia açucareira é um dos elementos mais abordados nos livros, sempre havendo um grande destaque para esse tópico, titulado o capítulo traz tópicos e elementos na escrita que tratam o açúcar não só na figura 7, mas nos demais livros, como apenas um produto, embora este alimento seja um fio condutor para destacar vários aspectos daquele período.

Além disso, há representação da casa-grande, centro de poder hegemônico dos senhores de engenho, enquanto a senzala também surge retratada nas telas. Nesse sentido, Gilberto Freyre, em 'Casa-Grande e Senzala', argumenta que a casa-grande funciona como o símbolo máximo de poder dos senhores, já a senzala representa a opressão, as assimetrias sociais e uma outra realidade dentro do mesmo espaço. Embora, Freyre não utilize explicitamente o termo "democracia racial" na obra de 1933, o seu conceito da miscigenação preparou o terreno para esse discurso posteriormente.

No entanto, a obra freyruana possui seu valor histórico, ela é analisada com um olhar crítico por muitos intelectuais. Entre eles, Alfredo César Melo (2009), pondera que Freyre utilizou a retórica científica para refutar estereótipos racistas de sua época, mas articulou isso a uma memória lírica e saudosista que acabou por romantizar o passado colonial. De fato, Freyre, assim como toda fonte, deve ser bem debatida, analisada de forma crítica, como aponta Marc Bloch (2001). Desse modo, Casa Grande e Senzala, assim como a pintura de Frans Post na imagem, possuem importância histórica e estão muitas vezes nos livros didáticos, mas cabem reflexão, análise crítica para não serem apenas jogadas em tela sem debate.

Quando olhamos atentamente para a pintura, percebemos que elementos como a fomalha e a moenda vão muito além de simples engrenagens técnicas da produção do açúcar. Eles funcionam, na verdade, como símbolos visuais do próprio espaço dos escravizados. O cotidiano ali era de uma brutalidade profunda. Ao descrever esse ambiente, o Padre Antônio Vieira (2001, p. 655-656) consegue traduzir em palavras uma atmosfera quase infernal: “E verdadeiramente quem vir na escuridão da noite aquelas fomalhas tremendas perpetuamente ardentes... o ruído das rodas... da gente de toda cor da mesma noite, trabalhando vivamente, e gemendo tudo ao mesmo tempo sem momento de trégua e descanso...”. O grande trunfo da pintura é que ela carrega essa mesma ambiguidade: por trás da fachada de uma 'paisagem bonita' e harmoniosa, escondem-se camadas de extrema violência.

Como bem lembram Pelegrinelli e Visalli (2022), as imagens guardam uma riqueza de significados que não se esgota à primeira vista, e tratá-las como meras ilustrações decorativas do texto seria um erro. A presença marcante da fomalha na cena, por exemplo, traz um peso visual e simbólico enorme. Se pensarmos, como o historiador Michel Pastoureau, que as cores e os estímulos visuais são construções culturais cheias de sentido, como destacam Pelegrinelli e Visalli (2022), o calor e o fogo que emanam dali ativam no espectador a real dimensão da tragédia humana que sustentava os engenhos. É assim que a imagem ganha vida no trabalho, ela deixa de ser um fundo estático e passa a dar corpo ao sofrimento que Vieira narrou, uma riqueza colonial construída, literalmente, com suor, lágrimas e sangue.

Os trabalhadores e escravizados são sujeitos centrais daquele período, e estão representados na tela, evidenciando a divisão social e racial da colônia. Nesse aspecto, é importante salientar que os escravizados eram sujeitos ativos da própria história, visto que, mesmo numa condição cativa, eles exerciam costumes, traçavam estratégias, e possuíam suas próprias maneiras de negociar entre si. Além disso, a tela revela que a força de trabalho não se restringia aos homens, visto que as mulheres estão retratadas na pintura. A partir desta

constatação, abre-se a possibilidade de destacar o papel feminino naquele cenário, abrangendo discussões sobre histórias femininas que são, muitas vezes, silenciadas ou pouco debatidas em sala de aula. Nesse aspecto, a agência das mulheres escravizadas converge com as reflexões de Cisne e Ianael (2022), onde defendem a urgência de recuperar o protagonismo e as vozes de resistência das mulheres negras na história colonial, superando as narrativas tradicionais que as colocam apenas como passivas.

Outro elemento marcante na iconografia é a plantação de cana, que evidencia a ocupação de terra por latifúndio, fenômeno que gerou impactos não só sociais, mas ambientais que persistem até os dias atuais. Nesse sentido, a ocupação espacial é uma perspectiva pouco abordada nos livros escolares, mas exige reflexão, pois é um caminho que demonstra diferenças sociais que seguem sendo vivenciadas hodiernamente. Dessa maneira, problematizar essa herança territorial oferece uma oportunidade de superar o modelo transmissivo de ensino criticado por Freire (1987). Essa abordagem fomenta o debate, além de possibilitar a escuta de vivências e o aprendizado a partir de uma discussão geográfica e social do espaço.

Para além dos aspectos socioeconômicos, a representação da paisagem também possui uma intencionalidade, uma vez que projeta uma visão de natureza pautada no “exotismo”, sendo uma forma de exibir o território brasileiro ao estrangeiro. Conquanto, no espaço escolar, é importante desmistificar este conceito, pois trata-se de uma construção eurocêntrica. Pela perspectiva de Pelegrinelli e Visalli (2022), desconstruir essas intencionalidades visuais na sala de aula permite que o aluno vá além da primeira visualização da imagem, compreendendo as camadas de discurso que o artista pretendia veicular. Diante disso, problematizar os elementos naturais na sala de aula abre um caminho para debater o protagonismo histórico do meio ambiente. Isso permite analisar desde as rotas de navegação viabilizadas pelos rios, passando pelo conhecimento medicinal dos povos originários, até os costumes tradicionais preservados por meio da alimentação, com sabores que permanecem vivos até os dias atuais.

O livro enfatiza a produção açucareira num caráter muito mais econômico, revelando uma intencionalidade voltada muito mais para a compreensão das dinâmicas mercantis do que para desdobramentos socioculturais que ultrapassam essa esfera. Inclusive, quando a obra aborda em algumas páginas outros produtos, como o fumo e algodão, o destaque é para o comércio. Em outra página, ele vai destacar a produção de alimentos internos, como cultivo de feijão, milho, legumes, limão, laranja, banana e mandioca. Esses itens citados são

destacados como produções para o mercado interno, inclusive “mercado interno”, está destacado em negrito, ou seja, novamente se destacando a questão mercadológica.

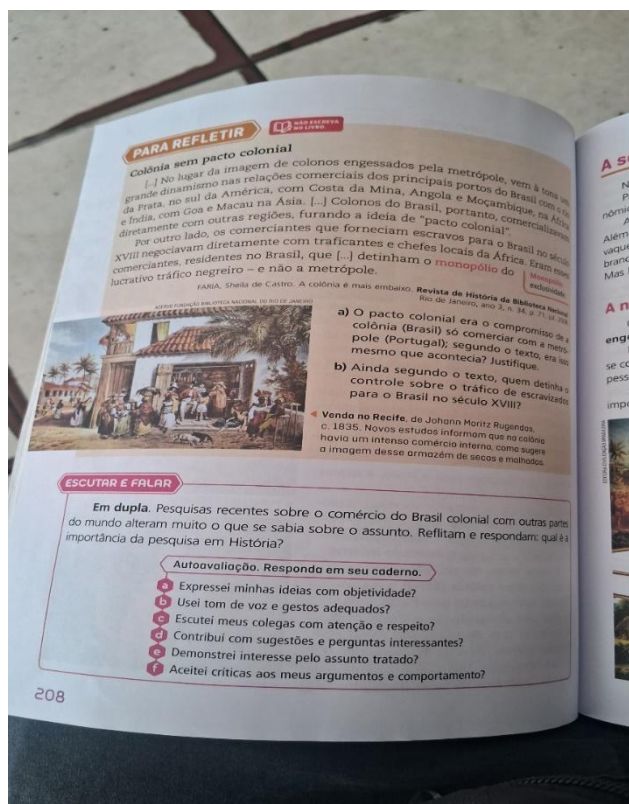
Contestando essa visão estreitamente mercantil, discutir a mandioca, por exemplo, nos permite destacar a potência da regionalidade amazônica, expressa na farinha e no tucupi, alimentos que carregam profundas memórias e identidades. A historiadora Sidiana Macêdo (2009), que em sua obra *Daquilo que se come*, destaca justamente que as relações comerciais iam muito além do sentido monetário. A partir da comercialização desses produtos alimentícios, o que estava em jogo, na verdade, era a própria construção de laços e estruturas sociais.

As atividades desse recorte que vêm em seguida da página analisada utilizam fontes históricas como a carta do Pero Vaz de Caminha e a pintura da Primeira Missa no Brasil, além de solicitarem a cópia de um mapa mental, além de outras frases em que quem possui destaque são os colonizadores. Essas primeiras atividades estão ligadas a um sentido mais associativo do que crítico, revelando uma preocupação maior com a fixação de conteúdo, e a memorização por parte dos alunos do que o estímulo ao pensamento crítico, pois as respostas das questões privilegiam os conquistadores e suas ações. Embora quando em seguida na continuidade das atividades há algumas questões ligadas a sociedade açucareira elas seguem prestigiam muito mais a decoração de respostas que o estímulo cognitivo, as perguntas em geral são perguntando quem “realizam atividades diversas como ofícios especializados e artesanais no engenho”, esse tipo de pergunta só faz com que o aluno respondam os escravizados, mas sem a possibilita de aprofundar, fazer com que pensem para além do tradicional e que vem enraizado há gerações.

Nesse sentido, o livro privilegia o sujeito branco na sociedade colonial, pois usa frases como “grupo de prestígio”, dando ênfase muito maior ao senhor de engenho do que ao escravizado que, quando recebe atenção, é retratado de um ângulo passivo ou negativo. Na última página da atividade, existe um texto falando do trabalho dos africanos em solo brasileiro e destacam o cultivo de alguns vegetais como o dendê, quiabo e melancia. Nesse recorte vêm três perguntas que pedem para o aluno atribuir um título ao texto que leu, pede para dizer quais contribuições os africanos tiveram na vida cultural, e pede para citar outros aspectos na vida cultural brasileira. Contudo, o texto é muito mais num sentido de dizer curiosidade, é como se fosse um “você sabia?”. Essa escolha estrutural parece apenas comprimir um protocolo do manual, esvaziando a oportunidade de fazer o aluno refletir sobre a importância profunda desses elementos para a historicidade dos negros no Brasil. De acordo com Circe Bittencourt (2008), o uso de fontes e textos complementares nos livros didáticos

muitas vezes falha quando estes são reduzidos a meros adereços ilustrativos ou curiosidades isoladas, sem que se articulem com as vivências do hodierno e com o desenvolvimento de uma real consciência histórica.

Figura 8: Página 208, livro História Sociedade e Cidadania – Venda em Recife de Johann Moritz Rugendas, 1835.



Fonte: Boulos, 2022

Na figura 8, observamos a página do mesmo livro didático pesquisado citado anteriormente, o destaque é para a gravura “Venda em Recife” de Johann Moritz Rugendas, publicada em 1835. Entender o contexto da gravura é importante para sua análise, pois Rugendas vem ao Brasil numa viagem de expedição, e como europeu suas escolhas de enquadramento podem ser muitas vezes estereotipadas. No entanto, Rugendas documentou por meio de suas gravuras paisagens, trabalhos, costumes, comércio de rua, cotidiano e outros detalhes que, com o devido olhar crítico, podem ser utilizados como um caminho para o ensino.

A pintura permite encontrar um cenário que rompe com a dicotomia rural da Casa-Grande e Senzala. A obra descola a história do campo para a cidade, revelando um comércio varejista, um fio condutor central e vital para a economia colonial e imperial. Diante disso, o foco não é o açúcar como produto de exportação, mas sim a circulação interna de

mercadorias, tecidos, gêneros alimentícios e utensílios que sustentavam a vida urbana. Esse dinamismo das redes de abastecimento dialoga com as conclusões de Macêdo (2009), ao demonstrar que a comercialização de alimentos e a vida material nas cidades coloniais e imperiais possuíam uma lógica de funcionamento própria, gerando complexas relações que iam muito além do sentido monetário. Para este artigo, a análise de livros didáticos, essa imagem é um convite para discutir uma sociedade de consumo em formação, que existia paralelamente aos grandes latifúndios monocultores e que possuía uma lógica de funcionamento própria.

Um elemento de suma importância de Rugendas, além do açúcar, é a representação da escravidão urbana. Diferente das imagens que retratam o trabalho nos canaviais, a ‘Venda em Recife’ apresenta negros e negras de ganho que atuavam como intermediários fundamentais na economia das cidades. Essas figuras ocupam o balcão, a soleira e a rua, evidenciando uma agência negra que envolvia negociação, circulação de moedas e uma relativa autonomia de movimento. Ao inserir essa obra em capítulos sobre o período colonial, o livro didático tem a oportunidade (nem sempre aproveitada) de mostrar que a escravidão não era um bloco homogêneo, mas um sistema que assumia contornos de sociabilidade e resistência muito específicos no ambiente das cidades. Segundo Cisne e Ianael (2022), as mulheres de ganho exerciam um papel fundamental no comércio urbano. As autoras destacam ainda que:

De acordo com Soares (1996, p. 57), as escravizadas de ganho desenvolvem as mais diversas atividades do comércio ambulante, carregando produtos alimentícios em cestas e tabuleiros à cabeça, ou no transporte dos mais variados tipos de carga. Elas eram mandadas às ruas pelos seus senhores para executar a tarefa a que estavam designadas e no fim do dia, tinham de entregar ao proprietário uma determinada quantia, previamente estipulada, numa espécie de contrato informal. O que excede desse valor é, portanto, apropriado pela escravizada, possibilitando o acúmulo dos bens necessários para a obtenção da alforria.

Além disso, a categoria das escravizadas de ganho possibilitava também, a experiência de viver longe dos mandos dos seus senhores, garantindo maior locomoção nos centros urbanos. Nesse contexto, as mulheres de ganho fazem do seu ponto de venda, espaços de articulação política de resistência. Uma vez que além dos seus produtos, transportavam também sua cultura, suas estratégias e seus ideais de liberdade para transformação social

Embora o livro utilize a imagem de Recife para ilustrar essa dinâmica, o ensino de História ganha uma força imensa quando trazemos essa realidade para o nosso chão. Na Amazônia colonial, especificamente no Grão-Pará, a escravidão urbana e o universo das

mulheres de ganho também foram pulsantes e cruciais. Conforme demonstram as investigações clássicas de Vicente Salles (1971) sobre a presença negra no Pará, bem como pesquisas recentes sobre a escravidão na Amazônia, demonstram que Belém possuía uma dinâmica de rua muito similar. Nesse cenário, a circulação de alimentos locais como o peixe, a farinha de mandioca e os temperos da terra dependia do trabalho, do suor e da negociação direta dessas populações negras e indígenas. Ao silenciar a escravidão na Amazônia e limitar o debate ao nordeste açucareiro, o livro didático reforça uma invisibilidade histórica regional.

Nesse sentido, a história da alimentação, o tabuleiro dessas mulheres na nossa região não era apenas um ponto de comércio ambulante, era um território de sobrevivência, onde saberes africanos e indígenas se misturavam na cuia de tacacá ou no preparo do tucupi, transformando a comida em uma ferramenta de agência política e identidade. Dessa forma, ao trazer a culinária regional para o centro do debate pedagógico, o professor de história oportuniza aos estudantes a compreensão de que a cultura alimentar amazônica é fruto de resistências profundas que atravessaram os séculos e permanecem vivas no nosso cotidiano.

Embora, a análise de livros didáticos do 7º ano revele frequentemente uma imprecisão metodológica no uso de fontes iconográficas. É comum observar o uso de obras de Johann Moritz Rugendas para ilustrar o cotidiano colonial do século XVII. No entanto, Rugendas produziu suas obras no século XIX, durante o Brasil Império. De modo, que utiliza uma estética neoclássica para representar o período do açúcar e o domínio holandês em Recife, nesse sentido, o livro didático induz o aluno ao anacronismo, pois essa escolha silencia as especificidades do século XVII, como a arquitetura militarizada e o estilo de vida austero registrado por artistas que realmente viveram o período de Nassau, como Zacharias Wagener.

É essencial analisar, além do açúcar, a natureza da fonte. Rugendas era um visitante viajante europeu inserido na tradição do pitoresco em sua visão. Sua pintura não é fotografia da realidade, mas uma construção estética que buscava catalogar “tipos humanos” e cenas exóticas para o olhar europeu. Nos livros didáticos analisados, deve-se observar se a imagem é acompanhada de aparato crítico que ensine o aluno a ler essa intencionalidade (quase nunca existindo). Caso contrário, a obra de Rugendas acaba servindo apenas para validar uma visão romântica e pacífica da colonização, onde a loja e o comércio escondem as tensões e as violências inerentes ao sistema escravista que, mesmo urbano, continuava sendo a espinha dorsal daquela sociedade.

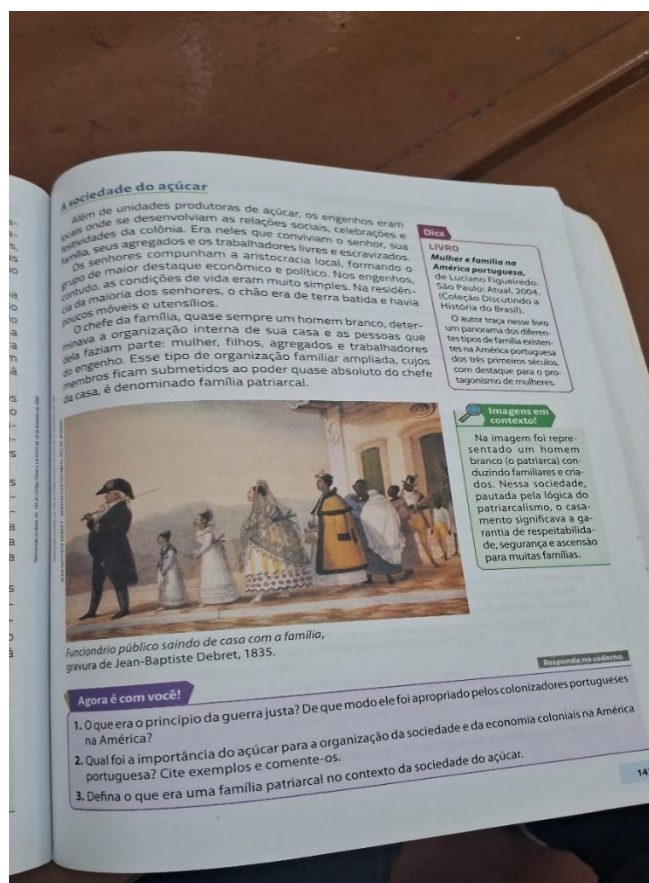
Nessa página, observa-se que o livro que o texto busca dialogar com a imagem, a partir do contexto do “pacto colonial”, tentando ir além da decoração, por meio da seção “Para Refletir”, espaço que costuma trazer informações complementares. A intenção da obra

pode ser entendida como demonstrar a existência de um comércio interno, elemento destacado tanto no corpo do texto como na legenda da imagem. Entretanto, essa abordagem permanece vaga, sem descrições, ou palavras-chave que possibilitassem ao aluno entender que os escravizados eram protagonistas neste espaço mercantil. As relações comerciais são apresentadas apenas como um dado econômico, ignorando profundas relações pessoais, vivências, historicidades e trocas culturais que ocorriam nesses espaços.

Desse modo, ao citar o comércio interno sem aprofundá-lo, o livro diminui a temática para apenas informações. Aprender de tentar romper com a narrativa que foca exclusivamente nas trocas entre colônia e metrópole, a obra falha ao não transformar o conteúdo em um eixo de debate ou reflexão crítica. Essa limitação metodológica dialoga com as críticas de Luis Fernando Cerri (2011), ao alertar que o acúmulo de dados isolados nos livros didáticos não garante o desenvolvimento da cognição ou da consciência histórica. Sem ferramentas que estimulem o estudante a pensar historicamente, propostas que simulam inovação pedagógica acabam, ao final, reproduzindo uma estrutura tradicionalista e transmissiva.

Por fim, no final da mesma página, observa-se uma atividade para ser realizada em dupla. Este livro não é o livro do professor, mas sim o livro do aluno, logo não houve o acesso à intenção daquela atividade como na maioria dos livros didáticos possuem, todavia o fato de solicitar que pesquisem sobre o comércio do Brasil colonial com outras partes do mundo, para responderem à importância da pesquisa em história é algo que se torna pouco instigante. Embora, a proposta tente fazer com que os discentes compreendam um recorte historiográfico e manipulem fontes, a falta de direcionamento claro converte a atividade em algo genérico e de mera fixação. Essa fragilidade metodológica vai de encontro às reflexões de Maria Auxiliadora Schmidt (2005), ao apontar que o aprendizado histórico depende de uma cognição que gere sentido ao aluno, ou seja, atividades superficiais não os desafiam.

Figura 9: Página 143, livro Viver História – Gravura; funcionário público saindo de casa com a família de Jean-Baptiste Debret, 1835.



Fonte: Karnal, 2022

A figura 9 introduz a análise de outro livro pesquisado, especificamente o capítulo 8 “A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa”. Nas páginas anteriores, o autor constrói a contextualização do cultivo de cana-de-açúcar, em primeiro momento enfatizando a atuação dos bandeirantes. Conquanto, a obra questiona essas conquistas ao destacar o termo “assassinos”, inserindo na narrativa o debate historiográfico acerca dessa memória. Na sequência, ao abordar os engenhos nordestinos e seus trabalhadores, o texto limita a descrição técnica do trabalho às funções de mestre de açúcar e purgador. Embora mencionem que os escravizados tinham outras atividades, como os serviços domésticos e a lavoura, esses apontamentos surgem apenas como citações secundárias, estendendo-se brevemente à persistência da escravidão indígena mesmo após as proibições da Coroa.

Desse modo, evidencia-se a intenção do livro em expor a existência do cativo por meio de castigos e funções na dinâmica do engenho, porém sem explorar a historicidade e a complexidade dessas vivências na sociedade açucareira. Essa abordagem converge com as críticas de Ferting e Martins (2010), ao analisarem que as representações da escravidão nos livros didáticos são frequentemente reduzidas aos escravizados como apenas executores de tarefas, ou vítimas de punições corporais. Nesse aspecto, ao esvaziar os espaços de

negociação, cultura e resistência, o livro perpetua uma narrativa tradicionalista que posiciona negros, e indígenas como sujeitos passivos, silenciando suas condições de autores da própria história.

Na página da figura 9 há um tópico sobre “A sociedade do açúcar”, neste texto o autor destaca as relações sociais que existiam no engenho, de modo que ao decorrer o texto se privilegia falar sobre o senhor de engenho, chefe da família. Embora, se cite a sociedade patriarcal, nesse contexto não possui uma problematização, são informações que estão sendo repassadas aos alunos, para poderem entender que a sociedade açucareira havia hierarquia, mas não se questiona, ou reflete essa sociedade que possui núcleos perpetuados hodiernamente. Conquanto a gravura de Jean-Baptiste Debret, 1835, intitulada “Funcionário público saindo de casa com a família”, possua uma caixa ao lado com contexto que o autor utiliza para fazer conexão com o texto, sobretudo falando sobre o patriarcado, a gravura acaba sendo pouco utilizada, e a partir da gravura, além de trazer o contexto importante do patriarcado, ela possibilita trazer elementos da história da alimentação que não estão de forma explícita, todavia há conexões que podem ser feitas.

A obra de Debret possui uma característica do cotidiano brasileiro, sendo criada no período imperial, mas é muito utilizada para o recorte colonial. Porém, esta obra analisada de maneira mais profunda revela as estruturas sociais, raciais e econômicas da sociedade brasileira do período. Nesse sentido, observa-se um homem branco vestido de maneira formal, posicionado de maneira reta, acompanhado por sua esposa e filhos, saindo do local onde moram. Por outro lado, percebem-se escravizados que participam do cotidiano daquela sociedade, carregadores ou serviçais. Desse modo, a composição visual, sugere a hierarquia social da sociedade açucareira, não apenas escravista, mas patriarcal.

Embora a pintura represente um ambiente urbano, e não necessariamente o espaço de um engenho, ela constitui um excelente caminho para demonstrar que as dinâmicas sociais não se limitavam ao campo, guardando semelhanças e diferenças sociais entre cada localidade. O funcionário público retratado, por exemplo, pode ser visualizado como um sujeito beneficiado pela economia açucareira, uma vez que a riqueza gerada por esse produto financiou não apenas os latifúndios, mas toda a engrenagem administrativa e urbana da colônia. Nesse cenário, a população negra despontava como figura central da sustentação material do país. Essas interações sociais, conforme aponta Freyre (2003), mostram-se complexas e cheias de nuances, repletas de trocas profundas que se revelam fundamentais para compreender a formação histórica brasileira.

Ainda que a iconografia não apresente alimentos explícitos, sua ausência não implica escassez, pelo contrário, a cena sugere o acesso regular a um padrão de consumo diverso. A postura ereta e a tranquilidade da família retratada indicam não apenas segurança financeira, mas um padrão de qualidade alimentar restrito a uma minoria da população. Nesse âmbito, a sociedade colonial revela-se profundamente desigual. Enquanto a família branca urbana privilegiada desfrutava de carnes, pães, doces e frutas frescas, a população escravizada submetia-se a uma dieta precária, caracterizada pela carência crônica de recursos básicos para própria subsistência.

Diante disso, o açúcar aparece de forma simbólica e estrutural na pintura, pois é o insumo que sustentava o status daquela elite e organiza o cotidiano de trabalho dos escravizados presentes na imagem. A doçaria, os bolos, e as sobremesas integravam o cotidiano urbano das camadas dominantes, funcionando como um claro marcador de prestígio. Esse processo confirma as reflexões de Maciel (2001), ao defender que as práticas alimentares funcionam como linguagens que revelam identidades e estruturam divisões de classe. Nesse cenário colonial, o acesso e a ostentação de uma dieta refinada baseada no açúcar tornavam-se ferramentas de distinção social.

A figura feminina na pintura da esposa do funcionário público pode ser associada ao espaço doméstico, onde ela possuía a responsabilidade da organização, e cuidado com a casa. No contexto da sociedade açucareira, a mulher branca era associada à administração da casa e da alimentação familiar, mesmo que o preparo efetivo dos alimentos fosse realizado por mulheres negras escravizadas. Portanto, era um espaço de poder, decidia o que se comia, quando comiam, e o que comiam. Freyre, (2003), desse modo, a pintura reforça essa hierarquia ao apresentar como símbolo de ordem doméstica a mulher branca que era sustentada por um trabalho invisibilizado das escravas domésticas. De modo que, Gilberto Freyre (2003) vai destacar:

Trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo. (p. 368).

Nesse sentido, as negras possuem grande importância, não apenas como figuras para os afazeres domésticos, mas perpassam em todos os aspectos, são grandes protagonistas, mas possuem invisibilização e isso pode ser refletido a partir desta pintura de Debret. As mulheres

negras escravizadas são fundamentais para a construção da sociedade açucareira, elas trazem uma grande historicidade, Freyre destaca esses pontos, eles são importantíssimos para o sustento de toda a sociedade açucareira.

Desse modo, podemos notar negros na cena, eles não são figuras centrais, mas eram sujeitos centrais para a construção da sociedade açucareira, porém a representação visual dialoga diretamente com a lógica daquela sociedade que naturaliza o trabalho do escravo e o invisibiliza. Do ponto de vista da história da alimentação, os escravizados eram responsáveis pela produção, preparo e circulação de alimentos, tanto no campo como na cidade, mas raramente apareciam como consumidores legítimos.

Debret apresenta a cena como algo comum, cotidiano, que pode ser entendido como harmonioso. Essa estética da normalidade é ideológica, e o livro didático possui sua intencionalidade. “O livro didático é um importante, veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia de cultura” (Bittencourt, p.72, 2004), ou seja, mesmo que anteriormente ele fale do patriarcado no corpo corrido do texto, existe uma lacuna enorme que deixa de ser ao menos citada e existem questões que são poucas debatidas em sala e que a partir da iconografia pode-se abrir um leque de possibilidades. Diante disso, a imagem com o texto pode estar suavizando a escravidão e as relações sociais se não forem problematizadas criticamente, pois é permitido debater quem produzia os alimentos, quem tinha maior acesso ao açúcar, e como isso tudo organizava as relações sociais.

Ao analisar as atividades propostas pelo livro diante da imagem de Debret, percebe-se nitidamente o que Circe Bittencourt (2004) aponta sobre o livro didático ser um veículo portador de ideologias e valores. As perguntas fecham o leque de interpretações do aluno ao exigir respostas prontas e conceituais, operando na lógica transmissiva de Freire (1987). O ensino de História perde, assim, a oportunidade de usar a iconografia como documento gerador de problemas. A ausência explícita de comida na cena de Debret, como discutido anteriormente, é um prato cheio para problematizar a desigualdade: quem produzia o que aquela elite consumia? Como a doçaria fina e os privilégios da mesa patriarcal eram sustentados pelo trabalho invisibilizado das escravas domésticas? Dialogar com a história da alimentação no ambiente escolar permite que o aluno perceba que comer sempre foi um ato político e de distinção social, e que a aparente harmonia da cena esconde a espinha dorsal de um sistema violento.

Embora, a página seguinte apresente dois textos diferenciados pelo autor como Texto 1 e Texto 2, ambos foram extraídos de testamentos e inventários coloniais dos anos de 1643 e 1690. O primeiro documento consiste no testamento de Antônio Nunes, homem casado com

uma mulher indígena, que declara seu filho como livre. Já o segundo registro traz o inventário de Catarina Ribeiro, que partilha seus bens materiais entre o filho, a filha e a neta. Esses manuscritos aparecem digitalizados e, ao final do segundo texto, há uma reprodução visual do documento original, o que visa aproximar o aluno da materialidade da fonte, contando ainda com um glossário para traduzir termos específicos da época.

Dessa maneira, as atividades propostas possuem a clara intencionalidade de aprofundar as temáticas contidas nas fontes. A primeira questão indaga sobre a natureza dos textos, a segunda aborda os laços de parentesco entre senhores e escravizados, a terceira discute a importância da religião no período colonial, a quarta, a partir do documento 2, propõe a identificação do protagonismo econômico de mulheres proprietárias. Essas indagações figuram entre as poucas na obra que permitem estabelecer conexões com outras problemáticas. Embora não mencione diretamente a alimentação, o complexo açucareiro atua de forma estrutural nessas linhas, uma vez que prerrogativas como a propriedade privada e a posse de escravizados derivavam, em grande medida, do enriquecimento gerado pela circulação do açúcar.

Além do mais, quando se apontam as complexas relações entre senhores e mulheres escravizadas ou indígenas, torna-se importante apontar que esses vínculos, frequentemente, baseiam-se na violência e no não consentimento, aspecto que as coleções escolares tendem a sutilar. Diante disso, essa abertura para problematizar as tensões reforça as reflexões de Bittencourt (2008), ao defender que os documentos históricos nos livros didáticos não possuem leitura única ou óbvia. Para a autora, a presença da fonte documental exige mediação ativa e crítica do professor em sala de aula, agindo como sujeito que orienta o discente a desconstruir visões românticas e aprofundar o debate sobre problemas e violências que estão enraizadas na sociedade.

Para Além dos Livros Didáticos

A análise dos livros didáticos nos capítulos selecionados para esta pesquisa revela, predominantemente, uma abordagem da temática açucareira colonial restrita à dimensão macroeconômica e aos limites geográficos do Nordeste plantation. Contudo, em consonância com as renovações historiográficas no campo da História da Alimentação, entende-se que o açúcar e as estruturas sociais coloniais podem ser problematizados por outras vias interpretativas que transcendam a ótica puramente mercantil. Propor o estudo dos alimentos inseridos nessa sociedade colonial, desde os derivados diretos do açúcar, como bebidas, bolos e doces, até as dinâmicas de subsistência e hibridismos com receitas regionais amazônicas, permite deslocar o foco do produto para as práticas culturais. No âmbito do Ensino de

História, essa mudança de perspectiva teórico-metodológica é fundamental: longe de ser um conteúdo meramente ilustrativo, a cultura alimentar atua como um potente disparador pedagógico capaz de promover uma educação dialógica e problematizadora, tal como preconiza Freire (1987). Rompe-se, assim, com a passividade dos conteúdos fixos para construir um conhecimento histórico que faça sentido na realidade do educando.

Nesse recorte, pode-se lançar uma luz sobre os sujeitos históricos que operavam as cozinhas, engenhos e fogões coloniais, com destaque central para a escravidão na Amazônia. Essa abordagem possibilita restituir a agência histórica a populações subalternizadas que os livros escolares reduzem frequentemente a meras forças de trabalho anônimas. O saber-fazer técnico de pretos escravizados e indígenas na manipulação de ingredientes, na destilação e na confecção de quitutes constitui um ponto de intersecção crucial entre o trabalho compulsório e a resistência cultural. Essa tessitura cotidiana reconecta o ensino pedagógico aos debates contemporâneos sobre cultura e patrimônio histórico. Conforme destaca Ricardo Oriá (2010), a noção de patrimônio expandiu-se significativamente para além da rigidez dos monumentos arquitetônicos e museus. Amparando-se nas formulações de Hugues de Varine-Boham para a UNESCO, o autor assegura que os “bens culturais” referem-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber-fazer, compreendendo, pois, toda capacidade de sobrevivência do homem em seu meio ambiente. Esta categoria inclui os elementos não tangíveis do patrimônio cultural.

Portanto, os saberes culinários herdados e adaptados na Amazônia colonial, transmitidos geracionalmente, devem ser compreendidos como autênticos patrimônios culturais imateriais, cuja inserção no ambiente escolar enriquece a percepção crítica dos alunos sobre a formação social regional. Esse conhecimento transmitido ao longo do tempo atua como um disparador capaz de evocar saberes históricos vivenciados pelos próprios discentes, conversando-se em uma ponte ferramenta para trabalhar a consciência histórica baseada nas formulações de Luis Fernando Cerri (2011). Para o autor, o desenvolvimento da consciência histórica possui um caminho para exercer o diálogo em sala de aula, introduzindo elementos que são próximos da realidade dos estudantes ou despertam sua curiosidade, uma vez que os alunos trazem consigo repertórios fundamentais oriundos de suas próprias vivências cotidianas.

Diante disso, discutir a sociedade açucareira utilizando o açúcar como um fio condutor que articula múltiplas perspectivas cotidianas mostra-se fundamental para compreender as dinâmicas coloniais para além de um mero produto de exportação. Essa análise permite perceber, inclusive, continuidades e ressignificações de hábitos, pois os povos

originários já utilizavam mel de abelha como adoçante e dominavam processos de fermentação muito antes da colonização, conforme aponta Gilberto Freyre (2007). Nesse sentido, identificar que o paladar e as técnicas do doce não desembarcam exclusivamente com o colonizador europeu proporciona uma reflexão crítica com o aluno, demonstrando que as populações indígenas possuíam sistemas alimentares complexos e autônomos que superavam as narrativas tradicionais dos livros didáticos.

Diante da cultura material e dos afetos, os chamados "doces de tabuleiro" carregam densas camadas de memórias que possibilitam interrogar o passado por meio de uma lente historiográfica renovada. No cenário do Brasil colonial, a análise das vendedoras de tabuleiro constitui uma via privilegiada para a construção de uma "história vista de baixo", conforme preconizado por Sharpe (1992), ao deslocar o foco analítico dos grandes eventos político-institucionais em direção às experiências cotidianas das camadas populares. No âmbito do Ensino de História, essa operação teórico-metodológica é fundamental para que sujeitos historicamente subalternizados, como as mulheres negras e indígenas, deixem de figurar como personagens marginais ou passivas e passem a ser compreendidos como protagonistas. Tal abordagem tensiona diretamente os silenciamentos das coleções didáticas selecionadas nesta pesquisa, os quais, ao negligenciarem essas dinâmicas de sociabilidade, comércio urbano e resistência, privam os estudantes de uma compreensão plural do processo colonizador.

É preciso salientar, contudo, que a complexidade desses tabuleiros extrapolava a oferta exclusiva de guloseimas açucaradas. Ao analisar a culinária colonial, Gilberto Freyre (2007) adverte que, para compreender as práticas alimentares da época, o caminho mais prático é examinar os tabuleiros urbanos, nos quais doces, salgados, e frutas se confundiam. Essa heterogeneidade revela uma culinária multifacetada que a rigidez dos livros didáticos não discute. A cocada, por exemplo, desdobrava-se em variações que incorporavam amendoim, fubá de milho e diferentes tipos de melados, enquanto os mingaus fincavam raízes em bases de milho, tapioca, carimã, ou pó de arroz, misturado pelo leite de coco, ou seja, várias maneiras que fluíam além do açúcar isolado.

A literatura clássica costuma usar o Nordeste para representar todo o Brasil colonial açucareiro, Freyre (2007) reconhece a singularidade dos hábitos do Norte, apontando a proeminência de mariscos e peixes locais como o filhote, a gurijuba, o mapará, e o tambaqui. Nesse inventário, o autor destaca a maniçoba como um alimento tradicional, cuja a manipulação técnica era dominada por cozinheiras negras e mestiças que incorporavam carnes salgadas, defumadas e vísceras à folha da maniva cozida. No entanto, essa percepção inicial

ganha novos contornos e complementações de Sidiana Macêdo (2022). No portal Daquilo que se come, a autora demonstra que a historicidade desse prato remonta ao século XVI, evidenciando sua profunda raiz indígena associada ao domínio técnico ancestral de cozimento da folha retirada de sua toxicidade. Assim, a posterior inserção de carnes e temperos revela um grande processo de fusão e protagonismo da culinária na Amazônia colonial, um panorama de trocas culturais que os livros didáticos tradicionais ainda não aprofundam.

Essa agência feminina e popular ganha contornos teóricos nítidos nas formulações de Souza (1982), que identifica nessas mulheres autênticas agentes sociais. Ao examinar as dinâmicas de subsistência e a economia informal das cidades coloniais, a autora demonstra que as negras de tabuleiro funcionavam como as grandes articuladoras da vida urbana. Essa dinâmica de comércio e circulação de sabores ganha especificidade amazônica fundamental nos estudos de Macêdo (2009). Em sua investigação sobre o abastecimento e as práticas alimentares em Belém, a autora demonstra como essa rede foi historicamente estruturada a partir de saberes locais e de agentes que operavam nas frestas do mercado formal. Na realidade da escravidão na Amazônia, esse fenômeno adquire contornos singulares em uma região marcada pela coexistência do trabalho compulsório indígena e da introdução da escravização africana, o tabuleiro, tornou-se um espaço de negociação, ressignificação cultural e sobrevivência material. Embora desqualificadas e vigiadas pelas autoridades coloniais, as quituteiras e vendedoras de rua desempenham um papel estruturante na circulação de moedas, alimentos e informações no Grão-Pará, atuando como verdadeiras fiadoras do cotidiano alimentar que interligava os quintais produtivos ao espaço urbano.

Diante desse cenário, mobilizar a História da Alimentação em sala de aula, articulada à agência dessas mulheres, permite desconstruir a visão homogeneizante da escravidão presente nos livros didáticos. Essa abordagem oferece aos discentes a oportunidade de reconhecer, nos saberes técnicos dessas trabalhadoras, o pilar de sustentação da própria vida cotidiana e da identidade cultural da região amazônica, transformando sujeitos historicamente invisibilizados em protagonistas do processo social.

Os doces de tabuleiro são encontrados ainda hodiernamente, como no município de Vigia de Nazaré. O documentário Doces No Tabuleiro – De Vigia de Nazaré, 2025, aborda como esses doces fazem parte da história vigiense. Este documentário entrevista as doceiras que carregam um saber passado por seus pais, ou uma senhora que conhecia e passou a receita dos doces de leite, coco ou gengibre. Nesse sentido, os doces de tabuleiro estão ligados à história do município, mas não apenas no sentido comercial, mas nas memórias. Cada mordida, possui uma historicidade, os biscoitos de tabuleiro de Vigia carregam uma grande

consciência histórica Cerri (2011). Para Cerri, a consciência histórica está ligada a memórias que podem ser suscitadas a partir das experiências vivenciadas. Dessa forma, os doces de tabuleiro carregam memórias dos sujeitos que consomem, ou consumiam, os biscoitos da Vigia. Percebe-se como a estética dos doces traz uma grande importância, não apenas em Vigia, mas de maneira geral. Gilberto Freyre (2007) aponta:

arte tradicional do papel recortado, para enfeite de doces e bolos, quer em pratos ou travessas ou bandejas, quer em tabuleiros ou cartuchos franjados, de rua - como os de farinha de castanha, por algum tempo popularíssimos, no Recife -, no Brasil foi o livro Casa-grande & senzala que primeiro pôs em relevo essa até então quase de todo desprezada perícia de velhas ou genuínas doceiras. Perícia quase rival da das rendeiras.

Tais doceiras, como artistas, não consideravam completos os seus doces ou seus bolos sem esses enfeites; nem dignos os mesmos doces e bolos, dos gulosos mais finos, sem assumirem formas graciosas ou simbólicas de flores, bichos, figuras humanas - flores, bichos, figuras que no Brasil deixaram por vezes de ser os clássicos, europeus, para se tornarem os românticos, da terra. Não tanto as formas que fossem dadas por fôrmas, um tanto impessoais, mas as que se requintassem numa como escultura em que as mãos das doceiras se tornassem, muito individualmente, mãos de escultoras - precária escultura! - além de mãos de quituteiras. (p. 38 e 39)

Nesse aspecto, as vendas no tabuleiro vigiense, ou em outras regiões, podem ser compreendidas como uma arte, pois as apresentações desses doces quase sempre são carregadas de enfeites. No documentário Doces No Tabuleiro – De Vigia de Nazaré, se ouvem os icônicos biscoitos em formato de bois, boneca, cavalo, os biscoitinhos em cones. Percebemos que o tabuleiro é quase sempre bem organizado, pintado e cuidado. Diante disso, Vigia possibilita trabalhar em sala o processo açucareiro por uma outra linha, mais uma vez enfatizando o protagonismo feminino, lembrando do Nordeste, trazendo para a região Norte, possibilitando uma dialogicidade com os alunos, transformando para uma aula dialógica, Freire (1987).

Desde antes da invasão pelos europeus, os indígenas utilizam mel como uma maneira de adoçar, além de fermentarem em potes para usarem como bebida, e o uso curandeiro Freyre (2007). Na colônia, o açúcar foi muito utilizado em bebidas, por exemplo, a cachaça (aguardente) era usada em várias camadas da sociedade colonial, segundo Souza (2004). Ricardo Souza (2004) refere-se ao uso nas mais diversas esferas sociais da sociedade colonial e sublinha:

A cachaça nasceu e consolidou-se como um produto de baixo status não apenas em termos de consumo, mas também de produção. Sua própria distribuição e venda, muitas vezes, se deu às margens da lei ou em pequenos estabelecimentos, agregando, em síntese, os desclassificados e marginalizados do sistema. E essa clivagem nos ajuda a compreender, como salienta Scarano, a relativa escassez de documentos referentes a casos de embriaguez ou alcoolismo entre os membros das elites. Escravos e brancos pobres foram os consumidores preferenciais da cachaça brasileira, mas há registros do considerável volume que alcançou a importação de vinhos e aguardentes portugueses, consumidos pelas elites coloniais; um consumo no qual não se via nada de condenável. (p. 58)

Nesse sentido, a cachaça pode ser usada como um fio condutor para a reflexão dos alunos em sala. Longe de significar um incentivo ao consumo, essa abordagem permite identificar os discursos moralizantes e políticos utilizados para condenar o uso do produto no contexto colonial, além de mostrar como a bebida operava como moeda de troca entre escravizados, trabalhadores e as elites. Para a Coroa portuguesa, a disseminação da aguardente representava uma fonte constante de preocupações, associada a frequentes distúrbios de ordem pública e conflitos decorrentes da embriaguez.

Diante disso, a metrópole proibiu a fabricação e consumo de aguardente entre 1649-1659, porém em 1659 a coroa manda destruir todos os alambiques (aparelho de cobre usado para fabricação da cachaça), dessa forma entre 1660-1661 vai ocorrer na cidade do Rio de Janeiro a revolta da cachaça, devido a sua proibição e aumento de impostos com o intuito de angariar mais fundos com os vinhos que eram vendidos pela metrópole como explica “A Coroa preocupou-se, igualmente, em garantir o mercado colonial para o vinho português e proibiu, com a criação da Companhia do Brasil, em meados do século XVII” (Souza, 2004, p.59), todavia há registros do governador da capitania do Rio de Janeiro que estava residindo em São Paulo respondendo aos revoltosos em 1660 no livro “Notícias das Minas de São Paulo e dos sertões da mesma capitania” podemos observar:

(...) os moradores de S. Gonçalo, no Rio de Janeiro, excedendo os limites da obediência de mão armada, obrigaram com o alvoroço aos ministros superiores a recolherem-se ao Mosteiro de São Bento, e continuando com seu alvoroço bateram as portas, e obrigaram a todo o gênero de pessoas seguirem sua voz tocando o sino da câmara, e nomeando nela por Capitão-Mor a Agostinho Barbalho Bezerra, negando a obediência a Thomé Corrêa de Alvarenga (...) (p.46)

Nesse prisma, torna-se evidente que a cachaça era um produto amplamente apreciado e defendido por diversos sujeitos sociais, e que as imposições da Coroa encontraram resistência, demonstrando que os processos de dominação colonial não foram pacíficos. Diante das

pressões, a metrópole recuou e liberou temporariamente a fabricação da bebida, porém só será oficializada a liberação em 1695. Para além desses desdobramentos políticos e econômicos, a aguardente possui uma outra faceta relevante para ser abordada em sala, o seu caráter medicinal na cultura popular, da época: “A medicina popular, de fato, tomou a cachaça como base para diferentes medicamentos e para diferentes males. Ela era usada com diversas misturas e era vista como elemento protetor contra a malária.” (Souza, 2004, p. 70). Desse modo, observa-se que a bebida fazia parte do cotidiano por várias perspectivas coloniais.

Portanto, a abordagem da aguardente possibilita em sala aos alunos compreender o complexo açucareiro que extrapolava o refino e o comércio de exportação. A partir dele, derivavam subprodutos que circulavam intensamente na colônia, cujos usos mostram uma teia social de agentes diversos. A cachaça atuava como moeda de troca e elemento de sociabilidade, sobretudo entre as populações escravizadas, ao mesmo tempo em que catalisava conflitos, punições e revoltas que reconfiguravam o cotidiano local. Em suma, mapear esses circuitos alimentares e de bebidas abre caminhos para que o ensino de história explore os múltiplos desdobramentos da sociedade açucareira, devolvendo a densidade e a vivacidade humana ao estudo do período colonial.

Considerações Finais

Em suma, a análise dos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental revelou que, embora o período açucareiro colonial seja amplamente abordado, sua narrativa nos capítulos selecionados ainda tende a reproduzir estruturas tradicionais e eurocêtricas, negligenciando a multiplicidade de agências que moldaram a sociedade da época. Diante disso, a História da Alimentação emerge não apenas como um tema complementar, mas como uma potente alternativa teórico-metodológica capaz de romper com a "educação bancária". Ao deslocar o olhar para a cultura material, para os saberes locais do Grão-Pará e para a centralidade de alimentos como a farinha de mandioca, o tucupi e o cultivo da subsistência, abre-se espaço para reconhecer o protagonismo histórico e as estratégias de resistência de sujeitos historicamente subalternizados, em especial as populações escravizadas, as mulheres de ganho e os povos indígenas da Amazônia. Assim, repensar as frestas de sobrevivência por meio da culinária imaterial nos convida a transformar o ensino de História em um espaço de diálogo vivo, crítico e profundamente conectado com as realidades e identidades regionais dos educandos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARBOSA, J. L. A. **Engenho de cana-de-açúcar na Paraíba: por uma sociologia da cachaça**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2020): Anos Finais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Prelúdio da cachaça: etnografia, história e sociologia da aguardente no Brasil**. Natal: Instituto do Açúcar e do Alcool, 1967.

CARDOSO, Maurício; FERNANDES, Priscila Nina. **Jornadas novos caminhos: História: 7º ano**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CISNE, Mirla; IANAEL, Fernanda. **Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 191-201, maio/ago. 2022.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Expedições da história; 7º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

FERTIG, André; MARTINS, Jefferson Teles. **Representações da escravidão nos livros didáticos de História do Brasil**. Revistas Sociais e Humanas, v. 23, n. 2, 2010.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (org.). **História da alimentação**. Tradução de Luciano Vieira Machado e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil, 1).

FTD SISTEMA DE ENSINO. **FTD Sistema de Ensino: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2024. (Coleção saber mais)

JUNIORCLEVER. **Doces No Tabuleiro – De Vigia de Nazaré**. YouTube, 13 fev. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/aynrH3olWzc?si=D8XIQiRpXDrrpd6Hg>. Acesso em: 6 abr. 2026..

KARNAL, Leandro et al. **Viver história com Leandro Karnal: 7º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

LUCINDO, William Robson Soares. **Desvitimizar para humanizar: uma análise sobre a escravidão nos livros didáticos**. Revista Antíteses, v. 3, n. 6, 2010.

MACÊDO, Sidiana da Consolação Ferreira de. **Aluá no Rio de Janeiro. Daquilo que se come**, Belém, 2021. Disponível em: <https://www.daquiloquesecomeoficial.com/post/alu%C3%A1-no-rio-de-janeiro>. Acesso em: 23 jun. 2026.

MACÊDO, Sidiana da Consolação Ferreira de. **Daquilo que se come: uma história do abastecimento e da alimentação de Belém (1850-1900)**. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

MACÊDO, Sidiana da Consolação Ferreira de. **Cultura Material e o trabalho escravo nos engenhos, engenhocas e sítios (século XIX)**. In: BEZERRA NETO, José Maia; PALHA, Barbara da Fonseca (org.). Dossiê História Mercantil do Pará. Belém: Editora Cordovil, 2021.

MACÊDO, Sidiana da Silva. **Maniçoba**. Daquilo que se Come, Belém, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://www.daquiloquesecomeoficial.com/post/mani%C3%A7oba-1>. Acesso em: 26 jun. 2026.

MELO, Alfredo César. **Saudosismo e crítica social em Casa-grande & senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 23, n. 67, p. 279-296, 2009.

MACIEL, Maria Eunice. **Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin?** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 145-156, dez. 2001.

MORAIS, Ana Lunara da Silva. **Senhores de engenho e lavradores de cana-de-açúcar da capitania de Pernambuco: Conflitos e direitos de propriedade, América portuguesa, século XVIII.** Historia Agraria, n. 83, p. 73-95, abr. 2021.

ORDEM DO GOVERNADOR DO RIO DE JANEIRO, SALVADOR CORREIA DE SÁ E BENEVIDES, AOS MORADORES FLUMINENSES COM MEDIDAS PARA APAZIGUAR A REVOLTA DA CACHAÇA (1660-61). Impressões Rebeldes, 7 fev. 2022.

Disponível

em:

<https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/documento/ordem-do-governador-do-rio-de-janeiro-salvador-correia-de-sa-e-benevides-aos-moradores-fluminenses-com-medidas-para-apaziguar-a-revolta-da-cachaca-1660-61/>. Acesso em: 23 jun. 2026.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 128-148.

PASTORE, Victor Doutel. **A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos: Textos e Imagens na Construção da História na Escola.** Revista Epígrafe, v. 2, n. 2, 2015.

Pelegrinelli, André. **Ensino de História com imagens: um guia** / André Pelegrinelli e Angelita Marques Visalli ; Capa, projeto gráfico e diagramação de Daniel Henrique Alves Castro; Revisão de Josyelle Bonfanti Curti. – Londrina: Museu Histórico de Londrina, 2022

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Belém: Universidade Federal do Pará, 1971. (Coleção Amazônica. Série José Veríssimo).

SANTOS, Alessandra dos. **O tema alimentação no ensino de história: propostas didáticas para os anos iniciais.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica e aprendizagem em História.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 237-257, 2005.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo.** In: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 39-62.

SOUSA, Ana Cláudia da Silva. **O silêncio como narrativa: a representação de minorias nos manuais escolares de História.** In: FARIAS JÚNIOR, José Petrócio de;

SILVA, Giovani José da; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Livros didáticos e Ensino de História**. Teresina: EDUFPI, 2023. v. 1, p. 45-68.

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII**. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1982.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **Cachaça, vinho, cerveja: da Colônia ao século XX**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 33, p. 56-75, jan./jun. 2004.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História.doc: 7º ano**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

VIEIRA, Antônio. **Sermão XIX (1633)**. In: VIEIRA, Antônio. Sermões. Organização de Alcir Pécora. São Paulo: Hedra, 2001. p. 655-656.