

REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO *PUENTES* (PNLD 2026)

Carina de Jesus Mota¹

*¹Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras Estrangeiras,
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Brasil
(karynmotta10@gmail.com)*

Resumo: O estudo discute como o livro didático de espanhol *Puentes*, aprovado pelo PNLD 2026, constrói representações étnico-raciais no ensino médio. A análise parte da leitura das doze unidades da obra, observando imagens, textos e atividades. Os resultados apontam avanços na presença de sujeitos negros em diferentes contextos sociais e culturais, mas indicam menor distribuição das representações indígenas ao longo da obra.

Palavras-chave: Livro didático; Ensino de espanhol; Representações étnico-raciais; PNLD.

INTRODUÇÃO

O livro didático não pode ser entendido como um material neutro, pois, além de organizar conteúdos e atividades, também participa da produção de sentidos sobre sujeitos, culturas e identidades. Conforme apontam Daltoé e Fernandes (2020), o livro didático é também um objeto político e cultural, resultado de escolhas editoriais, pedagógicas e institucionais. Assim, embora seja utilizado pelos professores em suas aulas como suporte para o ensino de conteúdos gramaticais e linguísticos, ele também comunica valores, visões de mundo e representações sociais. Nessa perspectiva, Orlandi (1983) contribui ao afirmar que a linguagem não é neutra, pois os sentidos são produzidos em determinadas condições históricas e sociais. O livro didático, portanto, pode ser compreendido

como um espaço de produção e circulação de sentidos sobre sujeitos, culturas e identidades.

Partindo do entendimento sobre a não neutralidade do livro didático, no estudo desta pesquisa, as representações étnico-raciais são compreendidas como as formas pelas quais pessoas negras e indígenas são apresentadas ou silenciadas em textos, imagens, atividades e discursos que constituem o material didático. Essa análise é relevante porque, historicamente, o livro didático participou da construção de narrativas eurocêntricas e excludentes, muitas vezes invisibilizando ou estereotipando a presença de povos negros e indígenas. Esse processo também se manifesta nos materiais de ensino de língua espanhola, que, além de abordarem estruturas linguísticas, apresentam culturas, modos de vida e referências simbólicas que influenciam a forma como os estudantes compreendem o mundo e a si mesmos.

Essa discussão ganha força quando se considera importante papel do PNLD como política pública responsável por avaliar, selecionar e distribuir obras didáticas para as escolas públicas brasileiras. Ao aprovar determinados materiais, o programa contribui para legitimar concepções de ensino, cultura e sujeito que passam a circular no cotidiano escolar. Por isso, investigar as representações étnico-raciais em uma obra aprovada pelo PNLD permite observar quais discursos e identidades ganham visibilidade no ensino de língua espanhola.

Para sustentar essa leitura, o estudo dialoga com discussões sobre discurso, currículo, colonialidade e interculturalidade. A análise de Discurso, contribui para compreender que os sentidos não são neutros, mas produzidos em determinadas condições históricas e sociais. No campo do currículo, Silva (2004) contribui para compreender que os materiais escolares participam da construção de identidades e da definição do que é considerado conhecimento legítimo. Já as reflexões sobre colonialidade, especialmente em Quijano (2009), ajudam a problematizar hierarquias raciais e culturais historicamente construídas. No ensino de línguas estrangeiras, Mendes (2022) defende uma educação linguística intercultural, voltada ao reconhecimento da pluralidade de

experiências sociais e culturais. Essas contribuições permitem analisar o livro *Puentes* não apenas como suporte de ensino, mas como um material que seleciona sujeitos, organiza sentidos e produz representações sobre identidades negras e indígenas no ensino de espanhol.

A partir desse percurso, este estudo procura responder à seguinte pergunta: como o livro didático *Puentes*, aprovado pelo PNLD 2026, constrói discursivamente as representações étnico-raciais relativas a pessoas negras e indígenas? O objetivo geral consiste em analisar como essas representações aparecem ao longo das doze unidades da obra, identificando sua distribuição, os papéis sociais atribuídos aos sujeitos representados e as possibilidades de reflexão crítica propostas nas atividades pedagógicas. Com isso, o artigo busca contribuir para o debate sobre uma educação linguística mais crítica, intercultural e atenta às disputas simbólicas que atravessam o currículo escolar brasileiro.

MATERIAL E MÉTODOS

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualiquantitativa, de natureza documental, cuja escolha metodológica justifica-se pelo fato de o corpus de análise constituir-se de um material didático já produzido e amplamente circulante no contexto educacional. O corpus investigado é o livro didático de língua espanhola *Puentes*, de autoria de Ludmila Coimbra, Carlos Silva Júnior e Selma Leão, publicado pela editora SM em 2024 e aprovado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2026) para o Ensino Médio. A obra possui 388 páginas e está dividida em doze capítulos, denominados “viajes”, que são estruturados com base na metáfora de uma viagem temática e cultural pelo universo hispânico. Cada capítulo apresenta uma estrutura consistente, formada por seções como *Apertura*, *Embarque*, *En el camino*, *Desembarque* e *Retrospectiva del viaje*, articulando gêneros discursivos diversos, como textos literários, imagens, obras artísticas, músicas, relatos biográficos e atividades de reflexão crítica. Essa organização revela uma proposta didática que amplia o trabalho com a língua espanhola para além da dimensão gramatical, incorporando temas culturais, sociais e identitários ao percurso de aprendizagem.

Para a organização e levantamento dos dados, realizou-se uma leitura integral e sistemática de todas as doze unidades da obra, mapeando as ocorrências de sujeitos negros e indígenas. A análise concentrou-se na observação detalhada de imagens, textos, propostas de atividades, referências biográficas e produções culturais presentes no material. Com o intuito de sistematizar os registros, adotou-se a classificação de presença direta para as ocorrências em que o sujeito negro ou indígena aparece explicitamente representado em imagens, textos ou atividades pedagógicas. Por sua vez, definiu-se como presença indireta aquela em que a representação dos sujeitos ocorre de modo mediado, manifestando-se por meio de capas de unidades, menções autorais ou referências culturais diversas presentes no material de apoio.

A investigação do corpus foi estruturada a partir de três categorias principais de análise. A primeira delas, a presença quantitativa, buscou identificar em quantas unidades da obra aparecem sujeitos negros e indígenas e de que maneira essas presenças se distribuem espacialmente ao longo dos doze capítulos do livro didático. A segunda categoria diz respeito à diversidade de papéis sociais atribuídos aos sujeitos representados, verificando se pessoas negras e indígenas aparecem circunscritas apenas a contextos folclóricos ou tradicionais específicos, ou se ocupam múltiplos lugares sociais, como estudantes, artistas, intelectuais, trabalhadores e lideranças sociais. Por fim, a terceira categoria examinou a profundidade crítica das representações, avaliando se a inserção desses sujeitos possui caráter meramente decorativo e ilustrativo ou se está integrada a atividades pedagógicas que estimulam debates amplos sobre racismo, desigualdade, diversidade cultural e direitos humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do livro didático *Puentes* buscou compreender como as representações raciais de sujeitos negros e indígenas são construídas discursivamente ao longo das suas doze unidades, denominadas *viajes*. Os dados coletados foram organizados e analisados a partir das categorias de presença quantitativa, diversidade de papéis sociais e profundidade crítica das propostas pedagógicas, como se observa nas seções a seguir.

Presença e distribuição das representações étnico-raciais

Em geral, observou-se uma presença relevante de indivíduos negros, distribuída de forma relativamente transversal ao longo da obra, em diferentes seções e contextos temáticos, como literatura, arte, música, ciência e educação. Essa distribuição indica uma tentativa de integrar a diversidade racial à estrutura geral das atividades de ensino de língua espanhola. Esse aspecto é importante porque amplia os lugares de representação atribuídos à população negra, evitando que sua presença fique restrita a temas específicos ou a abordagens pontuais sobre racismo. Com isso, o material contribui para apresentar sujeitos negros em diferentes espaços de atuação social, cultural e intelectual.

Em contrapartida, as representações relativas aos povos indígenas encontram-se dispostas de maneira consideravelmente concentrada. Embora o material dedique espaço a essa temática, ela se localiza prioritariamente na unidade *viaje 2*, intitulada "*La Pachamama nos habla*". Essa diferença na distribuição espacial das representações no livro didático reflete o modo como o currículo é corporificado no material. Conforme pontua Silva (2004), o currículo escolar não é neutro, mas atua diretamente na seleção de saberes e identidades que ganham legitimidade na escola. Ao restringir essas temáticas a capítulos específicos, o livro didático pode, involuntariamente, sugerir ao estudante que tais sujeitos e vivências ocupam um lugar periférico no universo cultural representado no cotidiano escolar.

Representações negras: diversidade de papéis e protagonismo

Nas unidades iniciais da obra, a inserção de sujeitos negros ocorre de maneira mais pontual e, por vezes, indireta. No *viaje 1*, por exemplo, a presença registra-se na capa de um livro infantil em destaque em uma seção informativa. Contudo, a partir dos capítulos subsequentes, o livro didático passa a apresentar personagens negras de forma direta e em papéis sociais de prestígio.

Essa leitura dialoga com Cavalleiro (2001 **apud** CAVALCANTE; CARDOSO, 2025), ao destacar a importância de referências positivas para a construção da identidade e da autoestima de estudantes negros. A presença de personagens

negras em papéis sociais de prestígio amplia os modelos de identificação oferecidos aos estudantes e contribui para romper com representações historicamente limitadas ou estereotipadas da população negra nos materiais escolares.

No *viaje 3*, uma estudante negra é retratada em uma biblioteca, espaço historicamente marcado pela exclusão e privilégio branco, enquanto outra imagem destaca uma jovem negra valorizando sua identidade estética e cabelo encaracolado. No *viaje 5*, intitulado "*Interseccionalidad: voces que se entrelazan*", a composição visual de abertura apresenta a fusão de fragmentos de rostos de homens e mulheres negros, propondo uma reflexão explícita sobre a complexidade e a sobreposição das identidades humanas frente a pautas feministas e raciais (ver Figura 1).



Figura 1. Representação da interseccionalidade no viaje 5.
Fonte: *Puentes* (Coimbra; Silva Júnior; Leão, 2024, p. 103).

A imagem reforça a proposta da unidade ao representar identidades múltiplas e atravessadas por diferentes experiências sociais. Com isso, o material amplia a discussão sobre diversidade e permite relacionar língua, cultura, raça e gênero no ensino do espanhol.

No campo artístico e cultural, o *viaje 7* destaca a produção do artista Desiderio Manresa Bodipo (Mene Manresa), originário da Guiné Equatorial. Essa escolha editorial é relevante pois desloca o ensino da língua espanhola de sua exclusiva associação com a Espanha e a América Latina, revelando ao estudante a

existência de um país hispanófono no continente africano e ampliando o repertório geográfico e cultural do ensino de espanhol. Nos capítulos finais, a presença positiva consolida-se: o *viaje 8*, estampa em sua capa um homem negro bem-vestido e em contexto formal, enquanto o *viaje 9* ilustra pessoas negras atuando ativamente como estudantes, trabalhadores, pesquisadores e influenciadores digitais.

Essa diversidade ajuda a enfrentar carência de referenciais positivos identificada por Cavalleiro (2001 **apud** CAVALCANTE; CARDOSO, 2025), que aponta que a escassez de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre a população negra dificultam processos saudáveis de identificação e socialização escolar. Ao introduzir intelectuais e artistas, o material rompe com a lógica de subalternidade histórica.

A perspectiva apresentada por Mendes (2022) também ajuda a compreender essa proposta, pois, para a autora o aprendizado de uma língua estrangeira deve ir além da memorização gramatical, constituindo-se como um espaço de convivência, reconhecimento e acolhimento da pluralidade de experiências do outro. No *viaje 10*, essa abordagem é reforçada pela inserção de obras literárias de autoria de escritoras negras como Teresa Cárdenas, Yolanda Arroyo Pizarro e Shirley Campbell Barr, cujos textos discutem ativamente temas como negritude, resistência ao racismo e ancestralidade afro-latino-americana. A inserção dessas autoras amplia o repertório cultural dos estudantes e para inserir vozes afro-latino-americanas no espaço escolar. Quando essas produções chegam à aula de espanhol, o livro desloca a centralidade de referências tradicionalmente eurocêntricas e permite que os estudantes tenham contato com experiências de negritude, resistência e ancestralidade.

Representações indígenas: presença, valorização e limites

A proposta de atenção aos povos indígenas em *Puentes* traz avanços importantes, mas ao mesmo tempo revela limites. A maior visibilidade indígena ocorre no *viaje 2*, que enfatiza conhecimentos ancestrais sobre a natureza e a sustentabilidade. A escolha de dedicar uma unidade inteira a essa temática

representa um avanço importantíssimo, pois confere centralidade aos povos indígenas e aos seus saberes dentro de um livro didático de língua espanhola.

Nessa unidade, o material apresenta a biografia e a imagem de Rigoberta Menchú Tum, líder maia k'iche', prêmio Nobel da Paz, embaixadora da UNESCO e professora universitária na UNAM (ver Figura 2). A inserção dessa figura é de grande importância porque a projeta como intelectual e voz política internacional contemporânea, tensionando a histórica tendência didática de representar os povos indígenas unicamente sob uma perspectiva folclórica, exótica ou passiva no passado colonial.

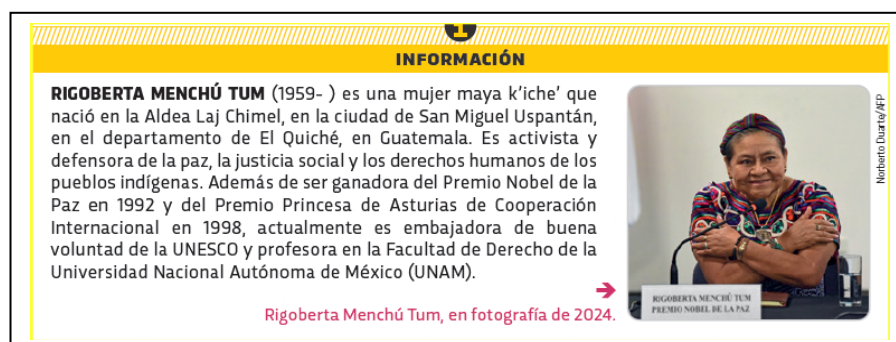


Figura 2. Representação de Rigoberta Menchú Tum no *viaje 2*.
Fonte: *Puentes* (Coimbra; Silva Júnior; Leão, 2024, p. 34).

A figura 2 evidencia que a presença de Rigoberta Menchú Tum contribui para ampliar as formas de representação dos povos indígenas no material didático, pois a apresenta como liderança política, intelectual e referência internacional na defesa dos direitos humanos. Essa escolha desloca imagens simplificadas ou apenas tradicionais sobre os sujeitos indígenas, mostrando sua atuação em espaços contemporâneos de reconhecimento social.

Outro ponto alto de ruptura discursiva localiza-se no *viaje 5*, com a apresentação da imagem e da carreira da artista peruana Renata Flores em Ayacucho (ver Figura 3).



Figura 3. Representação de Renata Flores no viaje 5.
Fonte: *Puentes* (Coimbra; Silva Júnior; Leão, 2024, p. 109).

A Figura 3 reforça a representação de uma identidade indígena contemporânea, vinculada à arte, à juventude, à tecnologia e à circulação cultural urbana. A presença de Renata Flores insere o sujeito indígena em uma cena artística contemporânea, urbana e tecnológica. O material apresenta um trecho de sua música *Tijeras*, no qual aparece o verso em língua quéchua “Warmikuna quñusqa kasun”, acompanhado da tradução “Mujeres, estemos unidas”. Essa escolha didática contribui para apresentar a identidade indígena como dinâmica e atual, sem restringi-la a imagens fixas de ancestralidade ou passado. Essa leitura pode ser relacionada à noção de colonialidade do poder, discutida por Quijano (2009). Para o autor, a colonialidade não se encerra com o fim do colonialismo histórico, pois permanece como uma estrutura de classificação racial e étnica dos sujeitos:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73).

A partir dessa perspectiva, a presença de Renata Flores pode ser lida como uma ruptura importante, pois desloca a identidade indígena de uma posição fixa, tradicional ou periférica, inserindo-a em espaços contemporâneos de circulação cultural e tecnológica.

Entretanto, o material didático apresenta limitações ao concentrar a temática quase que exclusivamente nessas passagens. Ao concentrar a abordagem dos saberes indígenas principalmente na unidade de ancestralidade e

sustentabilidade (*viaje 2*), corre-se o risco de associar esses povos de forma mais recorrente à natureza ou ao passado. O livro didático ainda apresenta de forma limitada outras formas de atuação indígena em setores da vida social contemporânea, como o ambiente educacional, a política institucional e a produção de conhecimento formal. Ainda assim, essa limitação pode ser retomada no trabalho pedagógico, uma vez que cabe ao professor, como mediador, ampliar as discussões propostas pelo material e relacioná-las a outros contextos sociais, culturais e políticos.

Avanços e limites na abordagem da diversidade

A análise da obra revela avanços relevantes na democratização das representações e no esforço editorial de incluir vozes historicamente invisibilizadas no currículo do Ensino Médio. A inserção de fotografias contemporâneas, biografias de ativistas, produções literárias afro-latinas e a valorização das línguas originárias, como o quechua, demonstram um avanço pedagógico real frente a currículos de línguas estrangeiras historicamente eurocentrados. As atividades propostas no *viaje 10* mostram-se promissoras ao convidar o estudante a assumir uma postura ativa de combate ao racismo, machismo, xenofobia e intolerância religiosa por meio de saraus literários, produções textuais e debates coletivos.

Apesar dessas qualidades, um aspecto que ainda pode ser ampliado diz respeito à transversalidade de alguns debates críticos. A discussão conceitual explícita sobre o racismo, por exemplo, concentra-se quase exclusivamente no *viaje 10*, assim como a temática indígena aparece com maior concentração no *viaje 2*, embora também seja retomada em outros momentos da obra, como no *viaje 5*.

Essa organização pode limitar a construção das discussões étnico-raciais como eixo contínuo da obra, fazendo com que esses debates apareçam de forma mais pontual. Essa limitação, contudo, não deve ser compreendida como ausência de possibilidades pedagógicas. O livro didático, embora organize conteúdos e proponha caminhos de aprendizagem, não atua de forma isolada no processo de ensino. Matos (2018) destaca que o material pode ser usado como suporte para as aulas, permitindo ao professor adaptar, ampliar e problematizar os

conteúdos conforme as necessidades da turma. Nesse aspecto, as lacunas identificadas em *Puentes* podem ser retomadas pela mediação docente, especialmente quando o professor relaciona os conteúdos linguísticos às discussões étnico-raciais, culturais e sociais presentes em outras unidades da obra. Essa compreensão aparece quando a autora afirma:

[...] o livro didático não, portanto, controla o processo de ensino, mas é utilizado como uma preciosa ferramenta que complementa os conhecimentos do professor e do aluno e, ainda, funciona como instrumento de atualização do educador. (MATOS, 2018, p.172).

Com esse olhar, os limites apontados na obra não anulam seus avanços, mas indicam possibilidades de ampliação no trabalho pedagógico. A mediação docente pode contribuir para que as representações étnico-raciais sejam retomadas em diferentes momentos do percurso didático, evitando que apareçam apenas em unidades específicas.

Esse limite se aproxima da crítica feita por Colaça (2018) ao discutir o lugar das comunidades indígenas nos materiais didáticos. Segundo a autora, mesmo quando esses sujeitos aparecem, muitas vezes são apresentados de forma estereotipada ou subordinada a uma lógica cultural hegemônica:

[...] existe um silenciamento histórico no que tange a abordagem das comunidades indígenas e de suas formas de conhecimento nos livros didáticos [...]. Quando não são silenciados, os indígenas aparecem de forma estereotipada, através de imagens descontextualizadas e despropositadas, ou ainda, como assessórios de uma cultura maior e hegemônica de origem europeia. Este tratamento dispensado a estes grupos remonta a uma memória da colonização [...]. (COLAÇA, 2018, p. 212).

No caso de *Puentes*, observa-se um avanço muito importante em relação a esses silenciamentos, especialmente pela presença de Rigoberta Menchú e Renata Flores. Ainda assim, a concentração das representações indígenas em poucas unidades indica que essa presença poderia ser ampliada e melhor distribuída ao longo da obra.

Acerca do livro didático, Choppin (2017) argumenta que o livro didático atua como um dos principais organizadores da memória coletiva da escola, legitimando versões da história e da sociedade. Portanto, aquilo que não é abordado com regularidade ou que aparece sob forma acessória tende a ser

esquecido ou desvalorizado pelos discentes. A superação dessas heranças coloniais no ensino de espanhol poderia ser fortalecida por uma distribuição mais contínua de tais sujeitos e debates em todas as etapas da obra didática, conectando a diversidade de forma intrínseca ao aprendizado de estruturas linguísticas e sociais.

CONCLUSÃO

Retomando o objetivo proposto, esta pesquisa analisou de que forma as representações étnico-raciais relativas a pessoas negras e indígenas são construídas discursivamente no livro didático *Puentes*, aprovado pelo PNLD 2026 para o ensino de língua espanhola no Ensino Médio. A análise mostrou que a obra apresenta avanços relevantes ao ampliar a presença de pessoas negras e indígenas no material, inclusive com unidades que dão maior visibilidade a discussões sobre racismo, negritude, ancestralidade, saberes indígenas e interculturalidade.

Os resultados indicam que as representações negras aparecem de forma mais distribuída ao longo da obra, em diferentes contextos sociais, culturais e intelectuais. Já as representações indígenas, mesmo ganhando destaque importante, aparecem de modo mais concentrado em algumas unidades. Essa organização não diminui os méritos do livro, mas aponta possibilidades de ampliação, especialmente no que se refere à distribuição mais transversal das discussões étnico-raciais.

Também é importante reconhecer que o livro didático não atua sozinho no processo de ensino e aprendizagem. A mediação do professor pode ampliar essas discussões em outras unidades, relacionando os conteúdos linguísticos às questões culturais, sociais e identitárias que atravessam a formação dos estudantes.

Conclui-se que *Puentes* representa um avanço muito importante na incorporação de perspectivas interculturais e no enfrentamento de silenciamentos históricos no ensino de espanhol. Espera-se que este trabalho contribua para ampliar as

reflexões sobre o livro didático, o currículo escolar e a formação cidadã no ensino de línguas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras da disciplina Discurso e análise de material didático, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe, pelas discussões que contribuíram para o desenvolvimento inicial deste estudo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Mariana Ciscato Mello; CARDOSO, Debora da Silva. Racismo na educação infantil: representações para além dos livros didáticos e seus impactos na construção de identidade das crianças. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 9, p. e8270, 2025. DOI: 10.56238/arev7n9-212. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8270>. Acesso em: 02 jun. 2026.

CHOPPIN, Alain. Os livros didáticos de ontem e hoje: o exemplo da França. In: MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAZ, José María Hernández (org.). *História da educação e livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2017. p. 81-121.

COIMBRA, Ludmila; SILVA JÚNIOR, Carlos; LEÃO, Selma. *Puentes*. 1. ed. São Paulo: SM Educação, 2024.

COLAÇA, Joyce Palha. O lugar da cultura indígena no material didático de espanhol: silenciamento e construção de sentidos. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (org.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 203-218.

DALTOÉ, Andréia da Silva; FERNANDES, Carolina. Livro didático: objeto tecnológico e político. In: PFEIFFER, Claudia; DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana (orgs.). *Língua, Ensino, Tecnologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 223-242.

MATOS, Julia Vasconcelos Gonçalves. O livro didático, a língua inglesa e a elaboração de materiais. *Anais Eletrônicos do IV Seminário Formação de*

Professores e Ensino de Língua Inglesa, v. 4, p. 168-181, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10058>. Acesso em: 02 jun. 2026.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: MATOS, Doris Cristina; SOUZA, Cristiane Maria (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Para quem é o discurso pedagógico. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.