ISSN: 2358-8829

A PRODUÇÃO DE MATERIAL PARADIDÁTICO A PARTIR DE NARRATIVAS INDÍGENAS TUMBALALÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Maria Clara da Cruz Xavier[1]
Gabriela Barbosa Souza Xavier [2]

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado das ações de extensão desenvolvidas por meio do plano "Cadê meu Kwaki, cadê o meu maracá? narrativas de memória da formação das comunidades indígenas Tumbalalá", vinculado ao projeto de extensão Narrativas e Representações, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A iniciativa extensionista tem como objetivo registrar as narrativas contadas por indígenas do povo Tumbalalá, localizado nos municípios baianos de Abaré e Curaçá, sobre a história de formação do seu território, sobre seus costumes e tradições, e sistematizá-las por meio de um material paradidático.

A motivação para a elaboração desses materiais nasceu não somente do encanto de uma criança[3] pelas histórias narradas pelos avós, mas também da experiência de estudar em uma escola indígena. Cresci observando meus professores fazendo observações nos materiais didáticos que chegavam até nós. Era comum ouvi-los dizer: "Aqui está escrito descobrimento, mas nós sabemos que foi invasão". As versões contidas nesses livros frequentemente romantizavam o processo colonizador e silenciavam as memórias locais de violência e dominação, em nítido confronto com os relatos orais transmitidos pelos anciãos da comunidade. As histórias nunca me pareciam completas. Afinal, em que eu iria acreditar? Em um livro ou na sabedoria do meu avô?

[1] Graduanda pelo Curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, mariaclaracruzxavier@gmail.com.
[2] Professora Orientadora – Departamento de Ciências Humanas e Filosofia - UEFS, gbsxavier@uefs.br.
[3] O texto está escrito em primeira pessoa, pois a extensionista Maria Clara da Cruz Xavier é membro da comunidade indígena Tumbalalá. A professora Gabriela Barbosa Souza Xavier atuou como orientadora do estudo.

Assim, por meio do vínculo com o Projeto Narrativas e Representações, que promove a valorização das memórias, saberes e práticas culturais de comunidades do campo no semiárido baiano, foram desenvolvidas ações de escuta e registro de narrativas no território Tumbalalá. A partir do diálogo com professores e alunos da comunidade, foi possível refletir sobre a relevância da produção de materiais didáticos e paradidáticos contextualizados nas escolas indígenas.

A construção da imagem dos povos indígenas na mentalidade brasileira foi inicialmente anunciada pelos relatos e escritos coloniais, mas passou a ser sistematicamente formulada e propagada a partir do século XIX com o surgimento da historiografia nacional pelos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Como apontam Moreira e Souza (2024), ao analisarem os impactos das representações vigentes no Novo Ensino Médio, esse cenário histórico de invisibilidade e limitação pedagógica reflete-se na persistência de manuais inadequados, cuja carência de abordagens contextualizadas frequentemente fomenta preconceitos contra essas comunidades.

A questão orientadora para este estudo consiste em compreender de que maneira o registro de narrativas orais e a sua utilização para produção de um material paradidático podem contribuir para uma perspectiva de educação intercultural.

Este trabalho analisa uma produção paradidática em resposta a uma demanda apresentada por líderes da comunidade Tumbalalá, estudantes e professores à extensionista. O recurso educativo, ao atender a essas demandas, visa valorizar a memória local e oferecer um contraponto aos materiais educativos convencionais encaminhados às escolas, os quais frequentemente falham em captar as experiências e práticas da comunidade local.

Quando a experiência indígena aparece como um conteúdo descrito por observadores externos, o ensino pode reproduzir silenciamentos e desconsiderar o saber da comunidade e a sua "ciência[4]". Diante disso, surge o registro de narrativas, que permite problematizar essa relação e discutir a construção de recursos paradidáticos comprometidos com a memória comunitária.

[4] O termo "ciência" é utilizado aqui sob uma perspectiva ampliada. A concepção de ciência indígena não se limita ao conceito ocidental, pois integra clima, solo, plantas, animais, espiritualidade, saúde e território em um único sistema de conhecimento, que se manifesta diretamente nas técnicas de manejo, no plantio, na pesca, na medicina e nas narrativas sobre a espiritualidade do povo.

ISSN: 2358-8829

A fundamentação teórica articula a pedagogia crítica e dialógica de Paulo Freire (1983, 1987), que aborda a importância de uma ação extensionista horizontal, e a problematização da colonialidade do poder em Aníbal Quijano (2005). Esse autor discorre sobre como o projeto de colonização estrutura a sociedade e a história, apagando as perspectivas dos grupos subalternizados e as garantias legais.

Ademais, utiliza-se a legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), doravante LDB, e a Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012 (Brasil, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, para desconstruir o caráter facultativo da produção de materiais contextualizados pelo Estado, afirmando-a como um dever estatal e um direito fundamental da população.

Na metodologia, o trabalho apresenta uma análise qualitativa da experiência extensionista, a partir das entrevistas e rodas de conversa realizadas com membros da comunidade. Os resultados são discutidos com base nas relações entre memória, território e aplicabilidade pedagógica.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada se vincula ao relato de experiência extensionista com abordagem qualitativa, elaborado a partir do desenvolvimento do plano de trabalho "Cadê meu Kwaki, cadê o meu maracá?: narrativas de memória da formação das comunidades indígenas Tumbalalá".

As ações no território incluíram rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas com anciãos e demais membros da comunidade. Não se adotou um critério fixo de idade ou gênero para a seleção dos participantes, seguindo-se apenas as indicações dos sujeitos locais. Ao todo, foram realizadas seis rodas de conversa e três entrevistas. Esses encontros abordaram a formação das comunidades, os modos de vida, as relações familiares e as práticas culturais. A dinâmica descrita favoreceu o encontro entre experiências individuais e coletivas, permitindo que os próprios participantes indicassem acontecimentos e conhecimentos relevantes. Todas essas informações integraram a produção dos materiais paradidáticos, evidenciando a participação da comunidade.

ISSN: 2358-8829

Durante a execução do trabalho, pertencer à comunidade influenciou a forma de abordagem e observação, pois o desenvolvimento das rodas de conversa e das entrevistas dependia de um ambiente de identificação entre os participantes. O histórico de perseguição e de violência contra o povo pode trazer receio em compartilhar alguns temas, além da insegurança que muitos membros sentiam por acreditarem que a universidade não se interessaria por suas contribuições. Com isso, a importância de ter representatividade na extensão é fundamental, pois a presença de um membro da comunidade ajudou a mudar essas percepções de hierarquia.

Ademais, previamente à realização das entrevistas, foram disponibilizados Termos de Consentimento, os quais foram lidos e entregues a cada participante. Na ausência de assinatura, as narrativas apresentadas não foram utilizadas, assegurando o compromisso ético. No final, o material educativo será disponibilizado para as lideranças que farão uma avaliação antes da distribuição no território.

Assim, o percurso metodológico articula a escuta sensível e o diálogo horizontal à sistematização das narrativas e à produção do material paradidático, visando não apenas registrar a memória coletiva, mas também favorecer a incorporação ativa dos saberes tradicionais no espaço educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pedagogia de Paulo Freire oferece um pilar para compreender a participação dos sujeitos na produção do conhecimento. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) critica a educação bancária e discute uma prática educativa problematizadora, construída com os sujeitos em suas relações com o mundo. Para o autor, a experiência adquirida no dia a dia não é um obstáculo ao conhecimento, mas um elemento essencial para que o sujeito compreenda a sua realidade e passe a analisá-la com um olhar crítico. Ademais, Freire problematiza a hierarquia de saberes, que decorre de uma perspectiva colonizadora e eurocêntrica enraizada no país.

Em *Extensão ou comunicação?*, Freire (1983) problematiza práticas que tratam o conhecimento como algo transferido por quem "detém o saber" a quem é o "objeto da extensão". Sua abordagem não apenas traz críticas, mas aborda a necessidade de que a extensão seja realizada em uma perspectiva horizontal. A comunicação pressupõe sujeitos que dialogam, que trocam saberes e experiências. A produção de um material

ISSN: 2358-8829

com ampla participação da comunidade, criado a partir das suas narrativas, consegue expressar essa relação horizontal de saber, pois a sua elaboração preserva o envolvimento comunitário nas escolhas de conteúdo, ao mesmo tempo em que leva a universidade a compreender a diversidade.

Cabe destacar, no que se refere à relação de poder advinda da colonização e da dominação cultural, o pensamento de Quijano (2005), que compreende a colonialidade do poder como um padrão de dominação historicamente constituído, no qual a classificação racial e o eurocentrismo participam da organização das relações sociais e do conhecimento. Nesse sentido, a crítica permite examinar por que determinados saberes são reconhecidos como universais, enquanto outros são situados em posições subordinadas e inferiores. No campo educacional, essa leitura orienta o questionamento da autoridade atribuída exclusivamente a versões externas sobre os povos indígenas. A perspectiva decolonial mobilizada neste trabalho utiliza essa problematização para analisar a importância das narrativas Tumbalalá na seleção dos conhecimentos escolares.

A articulação entre esses referenciais orienta uma questão concreta, pois incluir histórias indígenas no material escolar não garante, por si só, a transformação das relações de produção do currículo. É necessário examinar quem escolhe os textos, quem revisa as interpretações e quais condições permitem aos narradores reconhecer-se no material educativo. A educação intercultural é aqui entendida como um processo de relação entre conhecimentos e sujeitos culturalmente situados, atento às desigualdades que atravessam esse encontro (Candau, 2008).

Dessa forma, uma educação intercultural não se limita à mera menção à existência de uma cultura local no ambiente escolar; envolve trazer e manter essa cultura e reconhecer que a história do território, as experiências e os modos comunitários de aprender são indispensáveis para o desenvolvimento escolar e a superação das desigualdades. Vincula-se a enfrentar o apagamento histórico, o etnocídio silencioso, a morte dos corpos e da memória daqueles que fizeram parte da trajetória do território.

No âmbito legal, o artigo 26-A da LDB, incluído pela Lei 11.645 (Brasil, 2008) estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados. Já os artigos 78 e 79 tratam da educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas e

ISSN: 2358-8829

do apoio aos programas correspondentes (Brasil, 1996). O artigo 78 associa essa educação à recuperação das memórias históricas e à reafirmação das identidades; o artigo 79 prevê a participação das comunidades no planejamento dos programas e, em seu parágrafo segundo, inciso IV, a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996). Assim, o material paradidático pode ser discutido tanto em sua vinculação às escolas Tumbalalá quanto em possíveis usos para o ensino da história indígena em outros espaços, respeitando as finalidades de cada contexto.

A garantia da produção de materiais está prevista na Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, que define as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica" (Brasil, 2012), de modo que temos no artigo 7º, parágrafo 4º, estabelecido:

> § 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

A produção comunitária de narrativas dialoga com essas finalidades, embora um recurso paradidático isolado não constitua todo o conjunto de ações necessário à sua efetivação, ele expressa uma contribuição para alcançar as garantias previstas.

Neste trabalho, o termo paradidático designa um recurso complementar de leitura e discussão, capaz de apoiar percursos pedagógicos contextualizados. Não se atribui à produção a função de substituir a oralidade, o trabalho docente ou o conjunto dos materiais escolares. Seu interesse reside na possibilidade de aproximar o texto escrito de conhecimentos que continuam sendo produzidos e transmitidos no território. A escrita, nessa relação, amplia formas de circulação, mas também exige cuidados para não fixar como única uma versão imutável. Ela deve ser algo que permanece aberta a novas narrativas à medida que os membros leem e conversam, criando um ciclo de conhecimentos alimentados pela oralidade e pela memória comunitária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado da análise é a identificação de um conjunto de narrativas que permite compreender o território Tumbalalá por meio das experiências de seus moradores. As atividades foram realizadas com o objetivo de registrar as narrativas nas comunidades que compõem o território: Pé de Areia, Lagoa Vermelha, Teixeira, Ibozinho, Jatobá, Cruzinha, Pambu (aldeia mãe), Missão Velha, Porto da Vila, Salgado, Marí, Paus Pretos, Fernandes e Cajueiro, buscando a origem dos nomes, trajetórias sobre a luta indígena e a história local. Essa organização oferece referências locais para a composição do material educativo e evidencia diferenças internas que não cabem em uma descrição genérica de aldeia indígena, pois cada comunidade tem uma história única que forma o conjunto da luta por todo o território.

Um exemplo é a comunidade Teixeira, em que os moradores indicaram que o antigo nome da localidade era “Terra dos Caboclos” ou “Os Caboclos”, nome que demarca a presença indígena, mas que possivelmente foi alterado para Teixeira após a chegada de uma família que comprou terras na região, conforme o relato:

> […] ela conversou muito comigo sobre isso. Só que ela dizia assim: quando eu falava que ela era índia, ela dizia assim: 'Lá não tem índio, lá tem os caboclos'. Bem assim. Aí a [Moradora] também tá me contando: "Era os caboclo que morava aqui, aí só chamavam a terra dos caboclo (Liderança indígena, 2025).

Esse exemplo pode sustentar atividades de leitura de diferentes versões sobre um mesmo lugar, bem como de entender a dinâmica de poder que envolve a nomeação de cada comunidade, além de observar como uma narrativa pode registrar experiências que não aparecem em documentos oficiais.

Outro exemplo se encontra nas narrativas da comunidade Lagoa Vermelha. Os moradores relacionam a denominação da localidade às características de uma antiga lagoa, hoje inexistente, que ficava vermelha durante o período de chuva devido ao barro avermelhado que pintava suas águas. A narrativa permite abordar conhecimentos ambientais e a importância de preservar o território, pois as relações com a terra são características que atribuem o significado de quem somos.

Um exemplo dessa relação pode ser observado no relato de uma liderança da comunidade sobre o barro no território:

> Você só sabe se o barro é bom se você cheirar e ele tiver aquele cheirinho do barro... um perfume tem um cheiro. Uma vez eu fui, é assim, tem o processo da cavação, a gente tem que conhecer a veia do barro onde tem. Para poder cavar, tem que cavar na hora certa. Tem a ciência de não estar mostrando

> barreiro a todo mundo [...] Se aquela pessoa não tem aquela energia boa, porque ele tá fraco; pessoas fraca não pode pegar uma coisa assim forte. (Liderança Indígena)

Diferente de uma perspectiva puramente mercantilista, o processo de extração e produção do barro pelas "loiceiras"[5] Tumbalalá possui regras vinculadas à espiritualidade. A prática exige saber identificar a "veia do barro" e o tempo oportuno para a cavação, além de respeitar o saber ancestral de não expor o barreiro a qualquer pessoa. De acordo com a comunidade, a energia dos sujeitos envolvidos é determinante para o sucesso do trabalho, pois o barro é compreendido não como mero recurso material, mas como um elemento vivo de conexão cultural e espiritual.

O conjunto evidencia que a formação das comunidades é narrada também pelas relações de circulação entre localidades. Nos textos sobre Pé de Areia e Ibozinho, o deslocamento de pessoas e a participação nos rituais aproximam histórias que poderiam ser apresentadas como unidades isoladas. Assim, durante a organização do material educativo, buscou-se registrar dados por comunidade para facilitar a leitura, mas foi importante evidenciar as conexões entre elas.

Ademais, abordam-se os modos de vivência na Caatinga, na agricultura, na pesca, no artesanato e no enfrentamento a situações de escassez. Em Pé de Areia, a memória de mulheres associadas à produção de "loiças" de barro revela-se tanto como forma de sobrevivência, quanto como vinculação aos rituais, como a mesa e o toré[6], em que são feitas bebidas sagradas em panelas de barro. Ao transformar essas memórias em textos educativos, torna-se possível discutir diversos temas, sem se afastar do conteúdo presente na base curricular.

A presença de narrativas de anciãos também permite reconhecer a dimensão formativa das relações entre gerações. Os mais velhos aparecem como sujeitos que interpretam acontecimentos, relacionam lugares e transmitem referências para a compreensão da comunidade. Na perspectiva de Bosi (1994), os mais velhos são os guardiões da memória coletiva, e a função de lembrar possui relevância social. Desse modo, registrar suas narrativas não se resume à nostalgia, pois elas ocupam um lugar

[5] O termo "loiceiras" foi determinado durante a construção da Associação Mulheres do Barro, em 2011. A Associação é composta por mulheres da comunidade, que se reafirmaram como "loiceiras" por ser a forma em que são chamadas na região.

[6] A mesa e o toré são rituais praticados pelos indígenas Tumbalalá. O toré combina dança, cantos tradicionais ao som de um instrumento musical chamado maracá. Já a mesa é um ritual mais fechado, com cantos e trabalhos espirituais.

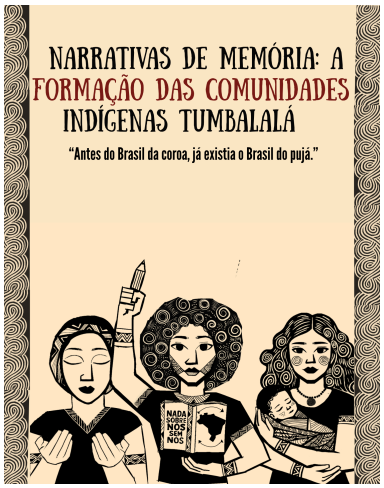
vital para a identidade comunitária. O recurso escrito pode favorecer novos encontros com esses narradores, em vez de ocupar o lugar deles na transmissão de saberes locais.

Ademais, em atendimento à obrigatoriedade estabelecida pela Lei n.º 11.645/2008, o uso desses textos em escolas não indígenas poderá ampliar o estudo da presença indígena contemporânea e da diversidade das experiências no Nordeste.

Todos esses fatores exercem consequências para a produção dos materiais paradidáticos. Termos locais e modos de nomear o ambiente precisam ser contextualizados e pensados para diferentes idades de forma acessível, sem transformar todo o rico conhecimento em algo superficial.

O desafio consiste em produzir uma leitura fácil e agradável e, simultaneamente, preservar a possibilidade de que diferentes gerações reconheçam seus modos de narrar. Com isso, foi escolhido o estilo cordel para trazer um elemento visual com representatividade regional, com imagens que chamassem a atenção de crianças e fizessem os mais velhos rememorar a beleza das xilogravuras. As ilustrações trazem elementos culturais da comunidade, e foram escolhidas e produzidas pela extensionista indígena, considerando as suas vivências no território. A figura 1 apresenta a capa do material elaborado.

Figura 1 – Capa da cartilha de narrativas de memória da comunidade Tumbalalá



Fonte: Elaborado pela extensionista (2026)

O segundo resultado corresponde à identificação de uma mudança de posição dos sujeitos no processo de representação. Foi possível evidenciar a participação da comunidade com as narrativas, a disponibilização de objetos históricos e a indicação de documentos pelos próprios moradores. O plano de trabalho explicita o compromisso da

ISSN: 2358-8829

extensionista Tumbalalá com o registro da história de seu povo. Esses elementos sustentam a análise do protagonismo indígena no processo de produção de material.

Dessa maneira, os resultados sustentam o material paradidático como um dispositivo político-pedagógico em construção. Sua relevância está no registro e organização de conhecimentos locais e na possibilidade de ampliar a participação indígena nas decisões sobre o que se ensina acerca de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência extensionista indica que o registro e a sistematização das narrativas Tumbalalá produzem referências para a elaboração de um material paradidático contextualizado, atendendo ao objetivo central de compreender como esse recurso contribui efetivamente para uma perspectiva de educação intercultural. Esse material articula memória, território, saberes tradicionais, ambiente e relações entre gerações, oferecendo conteúdos que podem ampliar a presença dos conhecimentos comunitários no processo educativo, constituindo um contraponto crítico aos manuais convencionais.

Esse potencial educativo do material não se resume à inclusão de novos assuntos; envolve as condições de autoria, os cuidados com a passagem da oralidade à escrita adaptada à comunidade e o envolvimento dos próprios moradores na definição sobre a circulação do conhecimento. O fortalecimento dessa participação constitui parte do próprio trabalho pedagógico e da relação entre universidade e território. Desse modo, a experiência converge com as garantias educacionais discutidas nos documentos legais.

Como desdobramento, propõe-se a continuidade do acompanhamento da utilização do material paradidático nas escolas locais, considerando as interpretações de estudantes, docentes e narradores, bem como as necessidades de revisão. Esse acompanhamento poderá esclarecer em que condições os textos favorecem o diálogo entre saberes e enfrentam representações estereotipadas. Garantir a abertura a novas narrativas é essencial para que a produção permaneça vinculada à vida comunitária e para que o registro escrito amplie, sem substituir, a transmissão oral da memória Tumbalalá.

Considera-se, assim, a relevância de pesquisas e de práticas extensionistas que dialoguem com a sistematização de narrativas orais e com a produção de materiais

paradidáticos contextualizados. Dessa forma, busca-se contribuir para o fortalecimento da educação intercultural e para a valorização das memórias comunitárias indígenas.

Palavras-chave: Povos indígenas, Culturas Narrativas, Educação Intercultural.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer imensamente à professora Gabriela pela orientação e parceria na construção do nosso trabalho e no desenvolvimento das ações de extensão com o povo Tumbalalá. Sua colaboração foi fundamental para darmos vida a este projeto e avançarmos na perspectiva de uma educação intercultural.

Agradeço a todos os membros da comunidade que fizeram parte deste trabalho, pois suas narrativas e o desejo de manter a história do povo Tumbalalá viva são a essência e o pilar que sustentam as produções.

Ofereço este trabalho aos meus avós paternos, Januário e Maria, e aos meus avós maternos, Lourdes e Darci, cujas vidas, ensinamentos e trajetórias permanecem como eterna inspiração.

Nhetô[7]!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília**, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível

[7] É uma palavra que simboliza agradecimento na língua Dzubukuá Tumbalalá.

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 nov. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/. Acesso em: 1 nov. 2026.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOREIRA, Malena Silva; SOUZA, Thiago Monteiro de. A temática indígena nos livros didáticos do Novo Ensino Médio. **História Social,** v. 19, n. 27/28, p. 691–709, 2024. https://doi.org/10.53000/hs.v19i27/28.5170. Disponível em: https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/5170. Acesso em: 7 nov. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142