ISSN: 2358-8829

PDDE DIVERSIDADES: VALOR(IZAÇÃO) DAS DIFERENÇAS CULTURAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR?

Jorge Luis Umbelino de Sousa [1]

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o financiamento da educação básica no Brasil é marcada por embates que se ancoram na defesa do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade social. Como demonstram Oliveira e Duarte (2003, p. 7), "a partir da década de noventa, novas formas de abordagem dos aspectos relativos ao financiamento, planejamento e gestão escolar adquirem maior visibilidade e expõem projetos e concepções." Em 1996, por exemplo, com a aprovação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi dada ênfase aos aspectos pedagógicos, considerando o financiamento da educação. Para tanto, foram preconizados "insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (art. 4º, inc. IX, LDB).

Na análise das autoras Oliveira e Duarte (2003), o financiamento da educação é considerado um "velho/novo problema". Tal problemática no seio do financiamento está centrada na efetividade do direito à educação. De que forma podemos ofertar uma educação pública que garanta condições de acesso e permanência à população brasileira? Somente pensando em uma proposta de educação que supere as desigualdades sociais poderemos avançar na educação sob a esteira da justiça social, oferecendo uma escola com recursos suficientes para realizar currículos e situações de aprendizagem significativas.

Nesse sentido, nossa questão de análise é: quais relações podem ser analisadas entre as políticas de financiamento da educação básica e as políticas de currículo? O objetivo é analisar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em sua ação integrada

[1] Doutorando em Educação do PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jorgeumbelinosousa@gmail.com;

denominada Diversidades, e seus efeitos sobre a diferença cultural no currículo escolar. Operamos com a noção de diferença com base em Homi Bhabha (1998), entendendo-a sob a suspeita da relação pós-colonial nos interstícios da cultura, dos territórios e dos sujeitos. Com o currículo, questionamos a (im)possibilidade de produzir um espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006), de modo que o financiamento público forneça sustentáculos para uma oferta educacional pautada na justiça social, na alteridade e na solidariedade.

Para o desenvolvimento de nossa análise, utilizamos a análise documental, promovendo uma leitura sobre documentos oficiais em torno do PDDE e uma revisão da literatura sobre o tema da diversidade, questionando perspectivas e abordagens. Sendo assim, estruturamos a reflexão em três momentos: primeiramente, destacamos a abordagem metodológica de acordo com o Ciclo Contínuo de Políticas em Stephen Ball (1994) e a análise documental como técnica de pesquisa; em seguida, tecemos uma reflexão teórica sobre o PDDE e as questões culturais no currículo escolar; por fim, desenvolvemos a análise propriamente dita dos documentos oficiais, propiciando uma discussão teórico-analítica.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O campo de estudo das políticas educacionais apresenta diversas dificuldades conceituais e metodológicas. Essa é uma característica da qual nos apropriamos para defender o posicionamento epistemológico que adotamos. Para tanto, consideramos a abordagem metodológica do Ciclo Contínuo de Políticas elaborado por Bowe, Ball e Gold (1992) para compreender o significado da política, o que, segundo os autores, afeta "como" pesquisamos e como interpretamos o que encontramos.

Ball e seus colaboradores elaboram o Ciclo Contínuo de Políticas e destacam o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos estão articulados e, no momento de análise, constituem-se dinâmicos e não estão situados espacialmente. Para os autores, o primeiro contexto, o contexto de influência, é onde a política pública é iniciada por meio da construção de discursos e do estabelecimento de conceitos-chave. O segundo contexto, o contexto de produção do texto, possui uma relação simbiótica com o primeiro, "porque enquanto influência é frequentemente relacionada com a articulação de interesses limitados e ideologias

dogmáticas, textos políticos são normalmente articulados na linguagem do bem público em geral" (BOWE et al., 1992, p. 19).

Em nossa metodologia, utilizamos os contextos de influência e de produção de texto para a análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em sua ação integrada de Diversidades. Contudo, esclarecemos que consideramos os cinco contextos elaborados por Ball e seus colaboradores como se estivessem aninhados, ou seja, interconectados, entrelaçados, sem a possibilidade de separações. Porém, ao focarmos na análise documental, compreendemos que, neste momento, abarcamos apenas os dois contextos iniciais de elaboração e produção da política, considerando a recente instituição do PDDE Diversidades para podermos seguir na análise de seus efeitos.

Como perspectiva metodológica de abordagem, o ciclo de políticas preocupa-se em analisar como as políticas são "feitas", usando alguns conceitos e ferramentas analíticas que se diferenciam dos tradicionais, os quais sugerem um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Para Ball (1992), do que precisamos na análise de políticas é de uma caixa de ferramentas de conceitos e teorias diversas, e o ciclo de políticas pode ser uma dessas alternativas.

Assim, políticas são textos e discursos, sendo a análise documental "um procedimento que se utiliza de métodos e techniques para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos" (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Como demonstra Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes".

Vale ressaltar, nesse contexto, que para a análise tomaremos como documentos as resoluções, guias, manuais, entre outras normatividades produzidas por diferentes agentes envolvidos na definição de significados para a política. Então, a análise documental é o procedimento de pesquisa que adotamos para metodologicamente analisar a política como texto e como discurso nos contextos de influência e produção, considerando as arenas de negociações.

A metodologia do resumo expandido deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em sua ação integrada denominada PDDE Diversidades, surge no ano de 2024 na educação brasileira, em cenários de retomada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação (MEC), proveniente de várias iniciativas governamentais de cunho progressista. Instituído pela Resolução CD/FNDE nº 17, de 15 de agosto de 2024, o PDDE Diversidades é um programa que visa apoiar as modalidades educacionais e temáticas relacionadas às diversidades. Nesse contexto, o programa se estrutura em eixos, entre os quais estão: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação para as Juventudes e Educação em Direitos Humanos.

O PDDE visa à transferência de recursos diretamente às instituições escolares por meio da Unidade Executora (UEx), que, em muitas escolas, é constituída pelo Conselho Escolar. Adrião e Peroni (2007, p. 257) sinalizaram que o PDDE está imerso no que as autoras afirmam como a disseminação da chamada "Terceira Via", marcada pela atuação do Terceiro Setor como operador das políticas sociais. Assim, é comum estar na pauta dos governantes "a adoção de mecanismos que deleguem a responsabilidade pela oferta e/ou execução das políticas sociais, consideradas como finalidades não exclusivas do poder público, à sociedade por meio da privatização".

Os recursos financeiros distribuídos às escolas via PDDE são oriundos do salário-educação e seguem algumas fórmulas de cálculo e repasse, ponderando o público do programa e as ações integradas. Consideramos que essa forma de reorganização do repasse dos recursos é um avanço no âmbito do programa, principalmente por considerar as realidades contextuais. Contudo, ainda é perceptível que os valores são pouco significativos e que a fragmentação, a burocratização e a desinformação causam consequências para a gestão educacional.

De acordo com Santos (2003, p. 211), "as políticas educacionais têm no financiamento um importantíssimo instrumento para a sua execução". Stephen Ball (1994) também destaca que, na "atuação" das políticas educacionais nas escolas, o financiamento se caracteriza como um fator determinante para o modo como as políticas serão interpretadas e traduzidas no contexto da prática. Ao se tornarem textos e discursos, tais políticas não são "pura e simplesmente" implementadas nas escolas; pelo contrário,

são recebidas pelos atores escolares por processos de tradução que envolvem táticas e estratégias para produzir respostas e significados às políticas.

O multiculturalismo como uma prática política constituída e apoiada pela teoria do "pluralismo cultural" é inspirado pelo postulado da tolerância liberal. Nesse contexto, são formuladas propostas que buscam criar soluções para os problemas gerados pela visibilidade de segmentos de minorias que estavam excluídos. Tal questionamento de uma cultura geral também pode se apresentar em nuances de uma perspectiva crítica na qual podem ser percebidas apostas no diálogo, na interação e na negociação entre as diversas culturas. Para Bauman (2013, p. 48), "o 'multiculturalismo' é hoje a resposta mais frequente das classes instruídas, influentes e politicamente importantes quando se pergunta que valores cultivar e que direção seguir em nossa era de incerteza."

O PDDE Diversidades, como o próprio nome já diz, está pautado nessa fronteira multicultural. Ao propor que as escolas adquiram materiais de custeio e de capital com a finalidade de promover uma certa valor(ização) dos sujeitos e de seus repertórios culturais, o programa se ancora na ideia de generalização para a gestão das escolas e, consequentemente, para a produção dos currículos. O dilema vivido pelas instituições escolares é legitimar as diferenças culturais em suas propostas pedagógicas, considerando o PDDE Diversidades ou não, mas, obviamente, prevendo aportes financeiros para suas iniciativas, com um certo grau de planejamento participativo.

O financiamento que possa prover os projetos de educação nos espaços intervalares da cultura não pode ser pontual nem centralizado em uma concepção unívoca que uniformize os processos de significação nas articulações possíveis em cada contexto social. Além disso, existem muitos entraves que desestabilizam a produção de currículos em interlocução com as Diretrizes Curriculares Nacionais, tais como a centralidade do conhecimento na tomada de decisão sobre o currículo escolar, a definição rígida de aportes para o cumprimento de demandas consideradas cobranças externas às escolas, bem como

> a ênfase nos aspectos procedimentais, exigida pela lógica do Programa e reforçada pela preocupação das UEx com a correta prestação de contas junto ao Tribunal de Contas da União (TCU), tende a privilegiar a dimensão técnico-operacional e secundarizar a dimensão política própria dos processos coletivos de tomada de decisão com graus mais avançados de participação (ADRIÃO; PERONI, 2007, p. 261).

Nesse cenário, a cultura como enunciação abandona um caráter estático e se assenta em processos híbridos nos quais a significação cultural está sempre a se construir, não havendo uma totalidade de sentidos. Os fluxos culturais não são entendidos como diálogos multi ou interculturais, mas se forjam em um espaço-tempo fluido. Como não há uma essência que determine uma dada cultura, as formas de globalismo e universalismo sempre serão tentativas falhas, uma vez que a produção discursiva não cessa e permanece produzindo fluxos culturais. Os sentidos nunca serão puros, mas híbridos, havendo novas criações a partir de fragmentos de significados.

De acordo com Ball (1992), as políticas educacionais como textos — e aqui poderíamos pensar em textos legais que significam o direito à educação e ao ensino fundamental — são produtos de um processo que emerge em contínua interação com uma variedade de contextos inter-relacionados. Nesses textos, visualiza-se uma promessa tentadora de um universal que será atingido pela igualdade e pela inclusão, algo que jamais será cumprido. Segundo Macedo (2015, p. 857), "o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração".

Por isso, a ideia de um direito à diferença nas políticas educacionais, mais do que se ancorar na relação dialética entre igualdade e diferença, deve problematizar o universalismo que em suas bordas expõe exclusões paradoxais nas quais se alicerça. Dessa forma, o ensino fundamental como etapa da educação básica é resultado de uma luta histórica pela garantia de uma educação pública para diferentes segmentos da sociedade marginalizados no âmbito das políticas públicas. No entanto, sua oferta e garantia não podem apenas pensar "os 'diferentes' que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, pois todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um" (MACEDO, 2015, p. 898).

Não podemos negar a necessidade de a escola e o currículo, de alguma maneira, objetivarem uma sociedade mais justa, na qual os nossos estudantes possam ter condições de se desenvolver como sujeitos sociais. Mas o currículo que coloca como questão central a enunciação da diferença cultural não constrói "estereótipos" nem qualquer tipo de "mimese" ou "imagem" que seja posta como "normativa". Muito menos defende um currículo que polariza grupos ou os encaixa em determinados "espaços", segregando-os ou estigmatizando-os.

A diferença cultural é sempre um processo que não pode ser inventado, dito ou nomeado. A sua significação "estimula e entusiasma as distintas vozes citadas na dimensão liminar, todas envolvidas em seus atos de fazer e de descobrir" (BHABHA, 2013, p. 87). Nesse processo, não existem sentidos originais a serem representados ou aprendidos; é o que já discutimos como sendo o terceiro espaço, "vazio de significado". Por isso, a diversidade cultural pontuada no PDDE e suas relações com o conhecimento como centralidade da política curricular caracterizam-se como uma ficção que desconhece "a arbitrariedade e a abertura da significação" (BHABHA, 2013, p. 29).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a Resolução CD/FNDE nº 17, de 15 de agosto de 2024, alterada pela Resolução CD/FNDE nº 8, de 7 de maio de 2026, compreendemos que a prática discursiva em torno do desenvolvimento do que se chama de "ações" possibilita que as escolas negociem sentidos diversos, porém centradas em regimes normativos jurídicos e legais para a execução dos recursos. Essas ações passam a integrar os episódios curriculares das escolas, mas sua significação só acontece de modo pontual, tendo em vista o valor financeiro repassado, sendo pouco para poder pensar uma educação antirracista durante todo o ano letivo, por exemplo. Assim, o currículo se torna um produto da diversidade como um conhecimento a ser compartilhado, um repertório que, pontual ou esporadicamente, é destacado.

Segundo a Resolução CD/FNDE nº 8, de 7 de maio de 2026,

> Art. 3º O PDDE Equidade tem o objetivo de aprimorar as condições de oferta e de infraestrutura física e pedagógica das escolas, visando à garantia do direito à educação a todos os estudantes, à promoção da equidade, à superação das desigualdades educacionais, ao reconhecimento das diversidades e à promoção da inclusão no ambiente escolar.
> Art. 4º O PDDE Equidade é composto pelos seguintes eixos, com objetivos específicos, observadas as orientações desta Resolução:
> [...]
> III - Diversidades - PDDE Diversidades, a fim de estimular a oferta educacional de qualidade nos estabelecimentos de ensino, respeitando seus respectivos contextos por meio do apoio às modalidades educacionais e temáticas das diversidades sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, nos seguintes subeixos [..].

De acordo com o excerto da resolução, constatamos o foco do PDDE Diversidades com “temáticas das diversidades” e, logo em seguida, a Resolução pontua os eixos, entre eles Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação em Direitos Humanos, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Em nossa análise, ao “rotular” essas temáticas, separando-as como produtos, o texto da resolução se ancora na perspectiva de uma diversidade como um aglomerado de identidades, as quais devem ser acopladas em certas dimensões fixas de posição.

A conexão entre o PDDE Diversidades e as Diretrizes Curriculares Nacionais apenas se dá no contexto da produção discursiva, pois no contexto das práticas a concepção ainda se centra na execução dos recursos, muitas vezes sem finalidade cultural, apenas financeira — portanto, sem objetividade pedagógica e sem a garantia de uma aprendizagem significativa com a diferença, e não sobre a diferença. Assim, ainda que as resoluções, manuais ou orientações técnicas recorram à produção de sentidos sobre a Diversidade e os episódios curriculares a serem vivenciados nas escolas, na relação de poder, muitas significações são produzidas sem a possibilidade de definição de um enquadramento único a ser realizado em cada instituição escolar (MACEDO, 2006).

No tocante à organização curricular, tomando como referência a defesa de um currículo como “projeção de identidades”, as DCNGEB propõem as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar a serem observadas pelas instituições escolares, pois “revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante” (BRASIL, 2013, p. 27). Defende-se a gestão do conhecimento escolar enriquecida pelo tratamento de temas considerados transversais, entendendo que, “para ser tratada transversalmente, a temática atravessa, estabelece elos, enriquece, complementa temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 29).

Nesse aspecto, Bhabha (1998) defende que a cultura seja entendida como enunciação e atravessada pelos hibridismos que constituem sua própria ambivalência. Por isso, o autor se distancia da noção de diversidade, pois essa concepção pensa a cultura como um certo “cardápio” de costumes que podem ser tolerados e somados de forma multiculturalista. Com a diferença cultural, os significados culturais são negociados, traduzidos e contestados, porque, na relação com o outro, produzimos os entre-lugares. Então, procuramos operar sobre a ideia de diferença cultural como um processo de

significação em que as culturas se cruzam, rompendo com a pureza da "origem" e produzindo novas formas de saberes e sujeitos.

Nos anexos da Resolução, podemos encontrar o que o programa prevê como sendo permitido executar com os recursos provenientes dessa ação integrada, elencando os seguintes itens:

> I - aquisição de material permanente e recursos de acessibilidade;
> II - realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física e acessibilidade do estabelecimento de ensino;
> III - aquisição de material de consumo;
> IV - avaliação de aprendizagem;
> V - implementação de projeto pedagógico, por meio de ações formativas desenvolvidas no estabelecimento de ensino;
> VI - desenvolvimento de atividades educacionais;

O primeiro ponto a destacar é o que Adrião e Peroni (2007) já debateram sobre o fracasso do PDDE em relação à própria ideia de descentralização do financiamento na educação básica. Questionamos como um programa com valor tão insignificante para a realização de despesas pode dar conta da dimensão proposta em sua normatividade. Contudo, vamos direcionar nossa análise para os itens III, V e VI, tendo em vista a pretensão de se desenvolverem ações nas escolas que pensem um currículo para as dimensões e os contextos socioculturais.

Como forma alternativa de entender o currículo e superar a prescrição, bem como de compreender como as políticas de financiamento podem possibilitar a educação como projeto contemporâneo, levando em consideração as relações entre o global e o local nas dimensões da cultura, defendemos o currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006). O conceito desenvolvido pela autora é abarcado em nosso estudo, apesar dos riscos e desafios assumidos, como o entendimento basilar para problematizar a diferença cultural que "vaga" nos entre-lugares das fronteiras, envolvendo saberes, experiências e os sujeitos da/na escola.

Consideramos a teorização de Macedo (2006) revelando que o currículo não se implanta, não é algo a ser aplicado. O currículo é um ato enunciativo que se produz sempre de forma agonística, o que, de acordo com a autora, faz-nos entendê-lo como "um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural [...]" (MACEDO, 2006, p. 288).

Por isso, a Resolução do PDDE Diversidades e os guias de orientações técnicas analisados demonstram que o desenvolvimento de projetos educacionais e outras iniciativas pedagógicas fica sempre na margem desse entendimento de diversidades, muitas vezes podendo ser interpretadas ou até mesmo negadas nas instituições escolares em seu sentido identitário e de uma pretensa valorização do emaranhado das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Programa Dinheiro Direto na Escola, tomando como referência a perspectiva das políticas educacionais como texto e como discurso, ampliando a compreensão das políticas de financiamento da educação básica e as políticas de currículo, é um caminho que nos leva a refletir sobre relações políticas e a distribuição de responsabilidades entre arenas e esferas na busca por uma educação democrática e que cumpra com a sua função social.

Sendo assim, pensar o PDDE Diversidades como um programa que prevê a destinação de recursos financeiros às escolas para a promoção de ações que visam valorizar as temáticas das diversidades pode ser um projeto político multicultural que se estanca no fundamento único da identidade como uma instância fixa. O questionamento que nos mobiliza é: até que ponto o financiamento pode favorecer currículos como espaço-tempo de fronteira cultural, assumindo a alteridade, a solidariedade e a responsabilidade com as diferenças?

A análise documental sobre resoluções e guias permitiu-nos encarar a onda neoconservadora que parece varrer nossas políticas educacionais desde os anos 1980, atravessando os discursos que procuram legitimar noções ainda vigentes em nossos instrumentos normativos. Mais do que pensar em um repasse de aporte financeiro para a escola realizar uma ação pontual ou até mesmo negar sua possibilidade, desejamos um currículo que seja tecido na ambivalência das culturas, em hibridismos e situações que negociam sentidos e para cuja vivência fronteiriça fazem-se necessários recursos financeiros suficientes e planejados no orçamento público como uma política social.

Palavras-chave: Financiamento. Currículo. Cultura.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. In: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 set. 2026.

BALL, Stephen J. **Education Reform:** a critical post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL, FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 17, de 15 de agosto de 2024. PDDE Equidade**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pdde/pdde-equidade/pdde-diversidades. Acesso em: 09 set. 2026.

BRASIL, FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 8, de 7 de maio de 2026. PDDE Equidade**. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2026/resolucao-cd-fnde-no-8-de-7-de-maio-de-2026/@@display-file/file. Acesso em: 09 set. 2026.

BRASIL, MEC, SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL, SECADI, MEC. **Guia de orientações – PDDE Equidade – Parte 4 – PDDE Diversidades.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pdde/pdde-equidade/pdde-diversidades. Acesso em: 09 set. 2026.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, Maio/Ago, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

.