



Doi: 10.4025/7cih.pphuem.1403

POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: A DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL NA REGIÃO DO VALE DO IVAÍ/PR

Leandro Brunelo
Universidade Estadual de Maringá – Paraná

Resumo: A efetivação de políticas públicas no campo da educação brasileira, especialmente aquelas centradas nos debates sobre as relações étnico-raciais, almeja não apenas discutir as noções de cultura, de diversidade cultural e de identidade, mas objetiva, também, fazer da escola um ambiente inclusivo. Nesse sentido, almeja-se com a realização dessa pesquisa, entender em que medida os trabalhos e as ações didático-pedagógicas desenvolvidas na área do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã/Pr são estruturados a partir das orientações da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana nas escolas e, além disso, compreender como essa discussão étnico-racial aparece nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas do NRE de Ivaiporã/Pr. A lei 10.639/03 e os demais documentos oriundos a partir dela (instruções, resoluções, etc.), em âmbito estadual e federal, sinalizam uma ideia-força muito marcante no início dos anos 2000 que é a de articulação de projetos voltados para a promoção da cidadania, da valorização da diversidade e das diferentes etnias formadoras históricas da nação brasileira. Ao estudarmos as políticas públicas educacionais étnico-raciais, podemos perceber como o Estado, enquanto instituição, procura responder a dinamicidade social e as reivindicações advindas dos variados grupos sociais, em especial do movimento negro. Além disso, é possível refletir sobre como essas políticas públicas são pensadas no espaço escolar.

Palavras – chave: Políticas Públicas, Lei 10.639/03, Ensino de História, Questões Étnico -raciais.

Introdução

A efetivação de políticas públicas no campo da educação brasileira, especialmente aquelas centradas nos debates sobre as relações étnico-raciais, almeja não apenas discutir as noções de cultura, de diversidade cultural e de identidade, mas objetiva, também, fazer da escola um ambiente inclusivo e potencial formador de sujeitos históricos que tenham acesso equânime às oportunidades sociais e que sejam capazes de compreender e de respeitar o caldo cultural que envolve a formação étnica do país, além de combater práticas racistas.

Nos anos de 1990, a presença de discussões sobre as relações étnico-raciais se tornou sistemática nas normatizações firmadas pelo Ministério da Educação (MEC) e que almejavam regularizar o Ensino Fundamental e Médio. Os papéis político e social desempenhados pelos movimentos negros foram fundamentais para que esse debate ganhasse espaço na agenda política do governo e, principalmente, na área da educação (ABREU; MATTOS, 2008). Nesse contexto tivemos o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Contudo, não podemos desconsiderar os desdobramentos políticos anteriores aos anos 1990. O final da década de 1980 presenciou fortes transformações no campo político. O Estado vivia o momento pós regime militar, o qual, durante mais de 20 anos, restringiu a participação popular em debates sobre questões políticas, impôs o bipartidarismo e neutralizou as esquerdas por meio da censura e da repressão políticas. Durante o período em que os militares estiveram no poder, o cerceamento das ideias e das ações de grupos políticos alternativos, de uma maneira geral, foi contundente, entretanto, vimos também que não impediu completamente a articulação dos movimentos sociais¹. Dentre esses movimentos, podemos citar o Movimento Negro que nos anos de 1970 passou a denunciar de maneira mais enfática à sociedade a presença da discriminação racial e do racismo. Por isso, o movimento deixou

¹ Conforme Alberto Melluci (1989), os movimentos sociais se articulam e se processam dentro de um campo sistêmico margeado por possibilidades e por limites que configuram os seus padrões. Nesse caso, a maneira como ocorre a organização se torna um ponto considerável de observação, que não merece ser ignorado. O modo como os atores constituem sua ação é a conexão concreta entre orientações, oportunidades e coerções sistêmicas. Sobre movimentos sociais, ver também: Maria da Glória Gohn (2011), Tilman Evers (1984), Vera da Silva Telles (1994).

claro a importância de participar do processo de elaboração e de discussão sobre o conteúdo da nova Carta constitucional e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), a fim de pensar sobre novas diretrizes para as políticas públicas educacionais que sublinhassem as existências de práticas culturais várias, presentes na formação histórica do sujeito nacional.

A Constituição de 1988 destacou que o Estado deve proteger “as manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras”, tornando imperativo que se fixem “as datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos nacionais” (art. 215). Conforme o artigo 242, “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Para Élio Chaves Flores (2007), “a persistência do cânone da mestiçagem não impediu que estas pequenas revoluções jurídicas apontassem para a história do Brasil multirracial e se descobrisse a tessitura histórica do Atlântico negro” (p. 73).

A discussão temática também se inscreveu na nova LDBen 9394 promulgada em 1996 e que revogou os textos legais anteriores. Contudo, o que houve foi a reprodução dos princípios presentes na Constituição de 1988. Para José Ricardo Oriá Fernandes (2005), a LDBen 9394/96 ratificou em seu artigo 26, o que estava prescrito na Constituição Federal. E o MEC, em decorrência da exposição de temas sociais fundamentais para se compreender a sociedade contemporânea, instituiu os PCNs orientados pelos seguintes temas que transversalizariam as disciplinas tradicionais: “Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo” (FERNANDES, 2005, p. 382).

Dentre os temas transversais, o que nos interessa especificamente é o de pluralidade cultural que preparou o terreno das ideias para a ampliação da discussão sobre questões étnico-raciais no âmbito da educação no Brasil, propondo um debate sobre a construção de uma identidade coletiva e permitindo ao sujeito histórico se autoconstruir e se reconhecer dentro de um universo cultural multifacetado. Dessa maneira, ocorrerá a desconstrução de uma forma de pensar que apresente a relação cultura-identidade brasileiras como mestiças e provenientes de elementos pertinentes às culturas do branco, do negro e do índio que se amalgamaram e deram origem a uma espécie de cultura uniforme e a uma identidade nacional unívoca.

Portanto, o tema pluralidade cultural proporcionou um efeito problematizador do cenário multicultural do país. No ano de 2003 tivemos a promulgação da Lei 10.639 que acrescentou os artigos 26-A e 79-B² à LDBen 9.394/96 determinando a obrigatoriedade de estudos relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras nos diferentes níveis de ensino da educação básica. Mais tarde, em 2008, criou-se a Lei 11.645, por meio da qual a História e Cultura Indígenas também deviam ser abordadas em sala de aula.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 003/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, documento portador de um tom mais político do que os PCNs. Conforme consta no texto das Diretrizes:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em março de 2003, houve a instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial que se comprometeu com a adoção e o exercício de políticas públicas afirmativas. Portanto, as Diretrizes Curriculares centradas nas relações étnico-raciais vão ao encontro desse propósito, ou seja, da promoção e da igualdade asseguradas pelas pautas das políticas afirmativas que objetivam eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania.

No Estado do Paraná, no ano de 2006, o Conselho Estadual de Educação (CEE) promulgou a Deliberação 04/06 que previu normas complementares para as citadas diretrizes. Ainda no Estado, por meio da

² O artigo 26-A destaca “o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Lei obriga ensino de história e cultura afro**. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&option=com_content&task=view. Acessado em: 17 maio 2015).

Superintendência da Educação (SUED), foi expedida a Instrução nº 017/2006 SUED/SEED. Esta instrução prognosticou a necessidade da criação de Equipes Multidisciplinares (EMs), também legitimadas pela Instrução nº 010/10 SUED/SEED e pela Resolução nº 3999/10 SUED/SEED, que envolveriam a direção, a equipe pedagógica, os professores e os funcionários das escolas no desenvolvimento de ações intrínsecas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Nesse sentido, almeja-se com a realização dessa pesquisa, entender em que medida os trabalhos e as ações didático-pedagógicas pensadas pela EM do NRE de Ivaiporã/Pr são estruturados a partir das orientações que a massa documental apresentada acima fornece. Além disso, como as discussões étnico-raciais presentes nas leis, nos direcionamentos e nas estratégias desenvolvidas pela EM aparecem nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)³ das escolas do NRE de Ivaiporã/Pr. E por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os integrantes da EM almejaremos identificar o grau de importância atribuída por eles a toda legislação citada e a relevância social, política e educacional das discussões sobre as relações étnico-raciais na região do Vale do Ivaí/Pr.

A formulação de novas políticas públicas na área de educação traz consigo inovações metodológicas e ampliação do espectro teórico de discussão sobre a pluralidade cultural, o que visa a desmontar conceitos e encaminhamentos didático-pedagógicos tradicionais, o que simboliza uma mudança na política curricular assentada numa tradição de ensinar há bastante tempo arraigada. Com as produções de materiais didáticos, as realizações de encontros de formações de docentes para debater possibilidades de trabalho pertinentes às relações étnico-raciais decorrentes da obrigatoriedade imposta pela legislação educacional para se discutir a temática étnica nas escolas,

³ O processo de constituição do PPP é especial, pois é necessário que haja o envolvimento de todos os sujeitos que participam do espaço escolar, no qual deve prevalecer a prática do dialogismo, do debate e da clareza dos objetivos pretendidos, afinal, inerente à elaboração do PPP está o “compromisso ético-pedagógico de contribuir para a formação e educar o cidadão de hoje para se tornar crítico, reflexivo e criativo capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte” (MEDEL, 2008, p. 2). Sobre PPPs, ver também: PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Global, 2002; VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995; LIMA, Maria A. **O projeto político-pedagógico**: uma resposta da comunidade escolar. Bauru: EDUSC, 2006.

ocorre a visibilização de alternativas de trabalho que se orientam para além do período da escravidão, que ainda é estudado tão somente a partir de uma perspectiva esquemática. Nesse caso, podemos perceber que a escola ainda pode ser um ambiente de práticas educacionais conflituosas e nem sempre todo o esforço do Estado, materializado por meio de uma legislação educacional forjada para atender as demandas e as reivindicações da sociedade no geral e de movimentos sociais, em particular, e das EMs dos Núcleos de Educação obtêm ressonância nas práticas diárias vivenciadas e executadas por professores.

Discussão teórica: embasamento teórico da pesquisa

No que tange a discussão teórica, esta pesquisa se encontra vinculada ao campo da História Política. Consideramos que a História Política ou a Nova História Política, que (re) aparece dotada de uma reformulação teórico-metodológica a partir da década de 1980, abre espaço “correspondente para uma ‘História vista de Baixo’, ora preocupada com as grandes massas anônimas, ora preocupada com o ‘indivíduo comum’, e que por isto mesmo pode se mostrar como portador de indícios que dizem respeito ao social mais amplo” (BARROS, 2004, p. 104).

Não podemos deixar de sublinhar também que as atribuições do Estado na área de ação política se avolumaram a partir da segunda metade do século XX, o que fortaleceu o interesse pelo político, só que feito por novos ângulos de observação. Como lembrou Rene Remond (1996) “à medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, uns após os outros, para os domínios da História política” (p. 24). Portanto, passaram a existir várias realidades e demandas que o político precisava gerenciar para dar conta de responder aos problemas surgidos a partir da dinamicidade da atividade social e dos grupos sociais que, como afirmou Jacques Julliard (1976), nos encaminharam para “uma concepção da política infinitamente mais ampla do que a que foi, geralmente admitida” (p. 184).

A problematização referente às questões étnico-raciais também se apoiará no arcabouço teórico elaborado por um grupo de pesquisadores latino-

americanos para compreender as questões étnico-raciais. O grupo de pesquisa ao qual nos referimos é chamado de Modernidade/Colonialidade (M/C), que surgiu no final da década de 1990 e foi constituído por vários pesquisadores de universidades da América Latina. Conforme Luciana Ballestrin (2013), os pesquisadores do M/C apregoam a "opção decolonial" – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva" (p. 89).

Para os autores que integram o M/C, Enrique Dussel (2005, 2009), Walter Mignolo (2003a, 2003b), Nelson Maldonado-Torres (2007), Aníbal Quijano (1997, 2005), Edgardo Lander (2005), Catherine Walsh (2007), Arturo Escobar (2003), Ramón Grosfoguel (2007) entre outros, entender como ocorre a produção e a disseminação do conhecimento é fundamental para se entender a modernidade e, principalmente, para se compreender o silenciamento das vozes e o abafamento da cultura de determinados grupos sociais. Realiza-se, então, uma leitura crítica da realidade socioeconômica, cultural, política e, podemos apontar a educacional, do sistema capitalista considerando as pessoas colocadas numa situação subalterna ou de inferioridade em relação aos valores e aos ideais eurocêntricos que permeiam a estruturação do conhecimento histórico-social.

Para esse grupo, a modernidade que se constituiu e que é transpassada epistemologicamente pelo conhecimento que se orienta por uma perspectiva eurocêntrica, não pode ser compreendida sem que sua herança colonial e os seus efeitos sejam elencados. Por isso, a proposta do M/C se assenta numa opção decolonial e elucida dois conceitos que são importantes para levar adiante essa opção: o de colonialismo e o de colonialidade. Nesse sentido, colonialismo implicaria numa relação política e econômica estabelecida entre dois povos, a qual se caracterizaria pela soberania do poder de um povo sobre outro povo. Já colonialidade, para Nelson Maldonado-Torres (2007):

[...] se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos

critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna (p. 131).

A colonialidade, então, ainda não desapareceu e está presente em regiões que se encontraram sob a égide colonialista, principalmente a América Latina, articulada às propostas das mais variadas naturezas. Dentre essas propostas, aquela que nos interessa diz respeito à educacional e, em especial, à disciplina de História. Por isso, a contribuição teórica desses autores vai ao encontro do problema em tela apresentado por este projeto, que é compreender como as políticas públicas étnico-raciais se refletem nas propostas de trabalhos didático-pedagógicos que realizam abordagens históricas e críticas do panorama étnico-racial e que não silenciem as vozes, as culturas e as práticas sociais dos afro-brasileiros e dos africanos em detrimento, apenas, do enfoque sobre uma identidade europeia. Contudo, é bom ressaltar que:

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

A contribuição histórica, social, e cultural dos variados povos que ajudaram a formar a nacionalidade brasileira será privilegiada a partir de uma escala maior. Quando frisamos esse ponto, explicitamente destacamos a relevância que a pluralidade étnico-racial passa a ter no âmbito da educação e de suas políticas públicas.

Justificativa da pesquisa

No tópico anterior, afirmamos que esta pesquisa se insere no campo epistemológico da História Política, que almeja analisar a sociedade de uma maneira em que o político se articule com as questões econômicas e culturais. Nesse sentido, agregamos também a questão educacional. Partindo dessa ideia, nossa justificativa sublinha que, ao estudarmos as políticas públicas

educacionais étnico-raciais, podemos entender como o Estado, enquanto instituição, procura responder a dinamicidade social e as reivindicações advindas dos variados grupos sociais. Além disso, é possível refletir sobre como essas políticas públicas, especificamente as étnico-raciais, são executadas em determinados espaços sociais, como o escolar, por exemplo.

Dessa maneira, valer-se dos aportes teóricos do campo historiográfico da História Política nos ajudará a refletir o nível de sintonia ou ausência dela entre dois espaços políticos, o Estado, instituição responsável pela formulação da política educacional destacada nesse texto e articulada com as propostas da sociedade, especialmente as do movimento negro, que visavam a transformação do ato de pensar sobre as relações étnico-raciais, e a escola, instituição na qual os dispositivos da lei são executados ou, em tese, deveriam ser executados pelos educadores de maneira geral e pelos professores de História, em particular.

Considerações finais

A discussão que procuramos fazer a partir dessa pesquisa consiste em problematizar a política pública educacional atenta ao debate étnico-racial que se desenrola no campo escolar, especialmente o da região de Ivaiporã/Pr. A Lei 10.639/03 e posteriormente a Lei 11.645/08, de certa forma, proporcionaram um repensar a respeito de conceitos e de noções há muito tempo presentes no campo da educação e, em especial, nos estudos históricos. A efetivação dessas leis ajudou a criar novos parâmetros analíticos e de interpretação em várias áreas do saber, porém ainda presenciamos nas escolas situações de aprendizagem levadas a efeito de forma esquemática quando, por exemplo, estuda-se a escravidão.

Nesse sentido, evidenciamos que mesmo havendo o trabalho do Estado em formular políticas públicas educacionais que privilegiem os aspectos culturais e sociais de povos outros cuja matriz étnica não seja a europeia, mas sim a africana, ainda persistem as reproduções de estruturas ideológicas há muito tempo arraigadas e que apontam para valores e padrões europeus presentes desde a colonização até hoje. Justamente o que os autores do grupo Modernidade/Colonialidade sublinham, ou seja, os ranços da colonialidade, a outra face da moeda do colonialismo, ainda encontram-se atuantes em várias

esferas sociais na América Latina e no Brasil especialmente, se pensarmos essas questões relativas à educação e, em particular, ao ensino de História.

As atuações do Estado, bem como do movimento negro já demonstraram um avanço, pois colocaram em evidência a necessidade de um trabalho mais apurado e consistente a respeito das relações étnico-raciais e do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, contudo, ainda precisamos pensar como toda essa iniciativa é recepcionada pelo universo escolar, desde os Núcleos de Educação, por meio das equipes de trabalhos multidisciplinares, até as escolas, nas quais os fundamentos teóricos e metodológicos dos seus trabalhos didático-pedagógicos estão materializados em seus Projetos Político-Pedagógicos. Assim, perceberemos, efetivamente, a extensão e o efeito problematizador, ou a ausência dele, sobre uma política pública educacional que visa questionar práticas racistas, valores, modos e visões de mundo.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008, p. 5-20.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, s/v, n. 11 maio/ago. 2013, p. 89-117.

BARROS, José. A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secad**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio, 2012, v. 4.

BRASIL. [Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008](#).

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. Disponível em: www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf , 2003. Acessado em: 09 mar. 2015.

EVERS, Tilman. Identidade: a família oculta dos movimentos sociais. In: **Novos Estudos CEBRAP**. V. 2, n. 4, 1984, p. 11-23.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v.25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FLORES, Élio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. In: **Tempo**, Rio de Janeiro, v.11, n. 21, p. 65-81, jun. 2007.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 2, n. 47, maio-ago. 2011, p. 333-513.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

JULLIARD, Jacques. A política. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Orgs.). **História: novas abordagens.** Tradução: Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniales y eurocéntricos. In: _____. (Org). **Colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, p.11-40.

LIMA, Maria A. **O projeto político-pedagógico: uma resposta da comunidade escolar.** Bauru: EDUSC, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MELLUCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? In: **Lua Nova**, n. 17, jun/1989, p. 49-66.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003a.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias das ciências: colonialidade,

geopolítica do conhecimento e pluriversidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2003b, p. 667-709.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Lei obriga ensino de história e cultura afro**. Disponível em:

http://www.portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&option=com_content&task=view. Acessado em: 17 maio 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Global, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: **Anuario Mariateguiano** 9. Lima: nº. 9, 1997, p. 113-121.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

RÉMOND, Rene. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

TELLES, Vera da Silva. Anos 70: experiências, práticas e espaços políticos. In: KOWARICK, L. **As lutas sociais e a cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 217-249.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução: Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. In: **Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.