

## O CONTEXTO DISCURSIVO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: relações étnico-raciais

THE DISCURSIVE CONTEXT OF CURRICULAR POLICIES: ethnic-racial relations

Lady Daiana Oliveira da Silva<sup>1</sup>

Núbia Regina Moreira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo focaliza o contexto discursivo sobre as políticas curriculares que tratam da educação para as relações étnico-raciais no Brasil e que disputaram espaço por hegemonia, principalmente, a partir das influências do neoliberalismo e de organizações internacionais na reforma política e formulação das políticas públicas educacionais. Esta investigação está pautada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantau Mouffe (2015) e seus interlocutores no campo do currículo no Brasil, apontando a política de currículo como produção discursiva, na qual os significados são sempre contingentes e lutam por sua significação. O estudo assume que as políticas curriculares para as relações étnico-raciais sempre serão disputadas, pois os efeitos de fixação são resultantes de articulações políticas, possibilitando modificações nos documentos oficiais em um dado contexto histórico. Esses, por sua vez, sempre serão precários e contingentes, pois não dão conta de abarcar todo o social, já que a representatividade plena é inalcançável.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Relações Étnico-raciais. Teoria do Discurso.

**Abstract:** This study focuses on the discursive context on the curricular policies that deal with education for ethnic-racial relations in Brazil that disputed space for hegemony, mainly, from the influences of neoliberalism and international organizations in the political reform and formulation of public educational policies. This research is based on the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantau Mouffe and their interlocutors in the curriculum field in Brazil. It points to curriculum policies as a discursive production in which meanings are always contingent and struggle for their significance. The study assumes that curricular policies for ethnic-racial relations will always be disputed, since the effects of fixation are the result of political articulations, allowing modifications in official documents in a given historical context. These, in turn, will always be precarious and contingent, because, they do not account for encompassing the whole social area, since full representativeness is unattainable.

**Keywords:** Curricular policies. Ethnic-racial relations. Discourse theory.

### 1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por foco o contexto de formulação das políticas curriculares que tratam da educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Para essa incursão, é realizada uma inflexão preliminar sobre as políticas educacionais no país nos anos 90, que impulsionaram os debates e as ações para a política curricular na década subsequente. Em seguida, sob a condução teórico-metodológica da Teoria do Discurso, investigamos as políticas curriculares para as relações étnico-raciais, entre as quais destacamos a Lei Federal nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

Neste artigo, assumimos uma postura epistêmica pós-fundacional e utilizamos o modelo interpretativo ancorado na perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantau Mouffe

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Professora do Colégio Estadual José Rocha. E-mail: <[dhay.oliveira@hotmail.com](mailto:dhay.oliveira@hotmail.com)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-2359-461X>>

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília e Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: <[nreginamoreira@hotmail.com](mailto:nreginamoreira@hotmail.com)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6171-6756>>

(2015), na defesa de que as políticas curriculares são entendidas como produções discursivas<sup>3</sup>, contingentes e que se constituem em um conjunto de textos que envolvem múltiplas representações dos discursos, que tomam forma nas articulações entre contextos diferentes.

Investigar a política curricular para a educação das relações étnico-raciais nos remete às políticas públicas, pois estas envolvem o currículo e seus saberes escolares, que, por sua vez, são por elas afetados particularmente pela política educacional, a qual, muitas vezes, apresenta-se carregada de ambiguidades compondo significados e discussões. Nestas o Estado é o *locus* que condensa o tecido social, que detém as estruturas de poder e que deixa de atender às demandas sociais para se comprometer com a política neoliberal. O entendimento das políticas curriculares para as relações étnico-raciais como produção político-discursiva fortalece o nosso argumento de que é a partir das negociações e disputas entre as diferentes demandas que envolvem o processo político e aglutinam diversos discursos (como do Movimento Negro, do Estado, de organismos e de agências nacionais e internacionais, entre outros) que os sentidos e interesses se hibridizam na formulação da política curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado.

Foi no ato de negociar a política curricular aqui focalizada que significados foram construídos ora dialogicamente, ora com base em consensos conflituosos, uma vez que os sentidos são instáveis, fluidos e permeados por demandas e interesses distintos (LACLAU, 2015). É com o sentido de política apontado por Laclau (2015) que realizaremos as inflexões sobre a política educacional no Brasil, particularmente da educação para as relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, são construídos sentidos discursivos de currículo que passam por constante disputa por hegemonia<sup>4</sup> e que tentam fixar sentidos para o currículo e para a educação. Conforme apontam estudos de Lopes (2013, 2015), existe sempre uma linguagem que nos permite captar os sentidos do que venha a ser currículo, diversidade, educação, qualidade, raça, entre outros. Nessa perspectiva, sempre haverá constantes disputas por hegemonia (uma vez que o social se constitui discursivamente) dos sentidos do que venha a ser educação, currículo, relações étnico-raciais, escola, entre outros.

Ao considerar as influências presentes nos processos de produção curricular, colocamo-nos diante de uma visão sobre os diferentes sujeitos<sup>5</sup> que atuam nessa produção, as diversas demandas que são formuladas e disputadas nas diferentes arenas de luta (LACLAU, 2011, 2015). Incorporar novos elementos nessa análise permite pensar, por exemplo, como as políticas são produzidas e que discursos sobre o currículo da educação para relações étnico-raciais influenciam as propostas que são disputadas na sociedade, ampliando os espaços de criação de políticas curriculares para além da centralidade de governos e do Estado. Partindo desse pressuposto e ancorados no aporte da teoria discursiva de currículo, empreendemos a análise dos textos presentes nos documentos que norteiam a política curricular para as relações étnico-raciais na Educação Básica, o que implica uma postura de desconstrução textual desses documentos curriculares, marcados pela contingência e provisoriamente.

---

<sup>3</sup> O conceito de discurso considerado nesta investigação tem por base Laclau e Mouffe (2015) e seus interlocutores no campo do currículo. Nesse sentido, o discurso está nos textos e nas narrativas, sendo compreendido como uma totalidade estruturada que resulta da prática articulatória.

<sup>4</sup> Hegemonia é um conceito utilizado por Laclau e Mouffe (2015) para designar uma “[...] relação em que determinada identidade, em determinado contexto histórico, de forma precária e contingente passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. A ideia de hegemonia existe justamente em contraposição à ideia de falta constitutiva” (MENDONÇA E RODRIGUES, 2014, p. 53). Assim, as identidades são constituídas sempre de forma incompleta e vivem sempre em busca de sua completude. Tal busca é sempre ineficaz, pois a hegemonia “[...] supõe o caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 213).

<sup>5</sup> Para Teoria do Discurso, a noção de sujeito se relaciona a uma falta que evoca as tentativas de eliminar essa falta, de preenchê-lo; “[...] é um precipitado discursivo das articulações, uma decisão tomada no terreno indecível” (LOPES, 2014b, p. 10). Nesta perspectiva, o sujeito laclauiano é constituído pelas demandas que são articuladas por movimentos de reivindicações da ordem social.

## 2 ANTECEDENTES DA POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O CONTEXTO

O cenário das políticas educacionais no Brasil que antecederam as políticas públicas de inclusão da educação para as relações étnico-raciais foi marcado pelas experiências da hegemonia alcançada contingencialmente pela racionalidade neoliberal<sup>6</sup>, nas quais os projetos e as políticas de educação em disputa no país ganharam sentido como constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital.

Nesse contexto neoliberal, destacam-se as noções de sociedade do conhecimento, globalização, Estado mínimo, reengenharia, qualidade total, empregabilidade, reestruturação produtiva, entre outros, tendo como objetivo justificar a necessidade de reformas profundas no Estado e nas políticas educacionais como garantia de desenvolvimento e qualidade da educação. Essa visão orientada para o mercado imperou nas reformas do Estado (descentralização) a partir dos anos 90, de modo geral, e nas políticas curriculares, em particular, “[...] que foram constituídas por um processo de correlação de forças” (PERONI, 2003, p. 18) entre governo, instituições e movimentos sociais. Para Macedo (2014), diferentes grupos se agregam em torno de demandas em prol da bandeira “educação de qualidade”, constituindo-se disputas por significação sobre os problemas gerados pela falta de qualidade do sistema educacional.

Grupos políticos distintos se constituem, no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema. Ou seja, as diferentes demandas tornadas equivalentes na luta por uma educação de qualidade também não são unitárias, elas são constituídas e hegemonizadas em outras articulações. Há, nas políticas curriculares recentes, demandas por equidade, por representatividade de “grupos minoritários”, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e à permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob o significativo qualidade. Cada uma delas é a consolidação de uma pluralidade produzida no embate indecível entre as lógicas da diferença e da equivalência. Essa mesma pluralidade pode ser identificada na atribuição de sentidos à crise que serve de exterior constitutivo às hegemonias das demandas por qualidade (MACEDO, 2014, p. 1536-1537).

A partir do pensamento de Macedo (2014), podemos inferir que há sempre articulações que se apresentam com um tom de universalidade. Apropriamo-nos da discussão sobre o papel do Estado empreendida por Barroso (2005, 2006), Neto (2009), Peroni (2003) e Shiroma (2011), partindo da compreensão de que o controle das políticas educacionais não está nas mãos do Estado, nem mesmo quando ele se propõe a isso. O Estado é entendido, neste trabalho, como um dos elementos que compõem a trama social envolvida na produção das políticas, e não o único nem o mais importante. Com base nesses estudos, as reformas são demarcadas por uma forte reação teórica e política contra a ação intervencionista do Estado de bem-estar social do pós-Segunda Guerra Mundial, fazendo emergir propostas advindas da tradição neoliberal que provocaram o retrocesso do sistema de proteção social, cujo foco era a liberdade de mercado.

É nesses termos que a discursividade e a racionalidade operam no sistema escolar, reproduzindo a lógica de mercado, mascarada pelas demandas criadas pelo neoliberalismo: educação como negócio, gestão democrática, concepção ideológica do significado de educação, gestão de qualidade total,

---

<sup>6</sup> O termo racionalidade neoliberal está empregado, de acordo com Foucault (2008b), relacionado no jogo entre o verdadeiro e o falso que certificam e legitimam certas verdades próprias da racionalidade neoliberal, fazendo imperar efeitos de força que fabricam condutas e sujeitos.

organização curricular, performatividade<sup>7</sup> dos(as) professores(as) e educação como mercadoria. Entre as estratégias políticas dos organismos internacionais no campo educacional, o currículo foi um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que, em nome da eficiência econômica (lógica de mercado), adentrou o sistema educacional no Brasil.

De acordo com os estudos de Shiroma *et al* (2011), o Brasil dos anos 90 assemelhava-se ao modelo inglês da “Dama de Ferro” Margareth Thatcher, no qual os conservadores traçaram modificações “[...] tão extensas e radicais [...] que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo, pontos imputáveis do [...] neoliberalismo” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 53). O Estado passou a ser instrumentalizado com um projeto de fragmentação social e produtivista, chegando ao modelo atual, que pode ser denominado de Estado Gerencialista, cujo discurso propõe três estratégias de superação da crise política e econômica dos anos 80 no Brasil: desviar as exigências do Estado para o mercado, controlar as exigências em seu lugar de origem e criar mecanismos de filtragem para eleger prioridade. E, nesse sentido, era necessário realizar reformas em todas as áreas, redimensionar o papel do Estado, reduzir os gastos públicos na área social e rever o modelo de administração.

Passa-se a defender um novo modelo de gestão pública, o de gerenciamento baseado no resumo dos seguintes argumentos: “A crise do Estado afeta a organização das burocracias públicas; existe a necessidade permanente de priorizar corte de gastos em todas as áreas e há urgência em se aumentar a eficiência governamental” (ABRUCIO, 2003 *apud* NETO, 2009, p. 172). Assim, a reforma gerencial do Estado brasileiro passou a ter as seguintes características: descentralização, transparência, *accountability*, desburocratização, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão (NETO, 2009).

Nesse contexto, a ideia defendida pelo governo e por algumas empresas privadas pautava-se nas políticas educacionais, cujo discurso apontava a educação como um dos determinantes mais importantes da competitividade entre os países. Segundo Ball (2005), essa ideia fortaleceu a presença do gerencialismo nas instituições escolares e “[...] desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2015, p. 544). De acordo com o autor, as mudanças decorrentes do gerencialismo provocam atritos constantes, uma vez que há uma tentativa de mudança cultural nas atitudes e nas práticas docentes. Segundo Cabral Neto (2009) e Lima e Gandin (2017), o gerencialismo no campo da gestão educacional obedece à lógica neoliberal que interpela as escolas, os professores, no sentido de uma tentativa de subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para o desempenho das políticas educativas no intuito de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas.

É o discurso da performatividade operando nas escolas para a gestão e para o trabalho docente, buscando estabelecer, para o campo educacional, uma cultura organizacional firmada nos princípios da gestão estratégica e do controle de qualidade com vistas a promover a racionalização e a eficácia dos sistemas de ensino, como se fosse possível suturar o social. Cria-se então uma falsa ideia de qualidade, controle e a sensação impossível de completude, uma tentativa precária de fechamento da sutura dos processos de significação em um social concebido como ontologicamente político, marcado pelo antagonismo<sup>8</sup> e pela contingência das identidades, pois todo o social é compreendido discursivamente;

---

<sup>7</sup>A performatividade está sendo empregada, neste texto, em conformidade com os estudos de Ball (2005, 2012), como sendo uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.

<sup>8</sup> O antagonismo “[...] indica que a presença do ‘Outro’ me impede de eu ser totalmente eu mesmo” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 125). Isto quer dizer que, quando se está diante de uma situação desse tipo, deve-se pressupor sempre uma relação entre identidades incompletas, justamente pelo fato de que a relação estabelecida entre ambas é antagonica. Enquanto que “a ‘oposição real’ e a ‘contradição lógica’ têm de ser consideradas como sendo relações entre positivities, no antagonismo, os limites da própria objetividade são mostrados, pois o ‘Outro’ representa o limite dos sentidos alcançados por um determinado discurso” (MENDONÇA, 2012, p. 209).

ele é cindido, rasurado, e os discursos são articulados como tentativa de fechamento de saturação dos processos de significação (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Nessa conjuntura, o gerencialismo aglutinava discursos e tecnologias, que podem combinar e recombinar com diferentes formas de poder, e tentou se hegemonizar como construtor básico da economia e educação brasileira. A demanda central, nesse contexto macroeconômico, passou a ser as relações entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país (LIMA; GANDIN, 2017). Assim, o discurso dos organismos internacionais adentrou o Brasil na tentativa de controlar a educação em termos organizacionais e pedagógicos por meio de eventos, assessorias técnicas e produção documental, entre os quais são apontados por Shiroma *et al* (2011) a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) – financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial – e os documentos econômicos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Há ainda as orientações da Conferência Mundial de Educação e de outros fóruns, que exerceram forte influência nos anteprojetos da nova LDB (nº 9.394/96).

Conforme é apontado por Shiroma *et al*, “[...] à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL [...]” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 62). A Conferência de Jomtien lançou as bases que inspiraram o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 (Governo Itamar Franco). E os documentos econômicos da CEPAL<sup>9</sup> constituíram uma alavanca para as reformas no sistema de ensino brasileiro, que caracterizou as demandas defendidas no Brasil, marcadas por políticas com foco em eficiência, qualidade, equidade e diretrizes de reforma educacional, integração nacional e descentralização como estratégia para competitividade e ascensão econômica do país (CEPAL, 1992). Para Ball (2001), essa política foi “[...] um processo de ‘bricolagem’, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos [...] de teorias canibalizadoras, e de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar” (BALL, 2001, p. 102).

Nesse cenário das políticas neoliberais no Brasil dos anos de 90, a LDB nº 9.394/96 é promulgada trazendo, em seu texto, as recomendações e estratégias orientadas pelos organismos internacionais; nessa mesma década, foi criado o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009) e os Parâmetros Curriculares. As demandas por centralização do currículo passaram a envolver diversos setores da sociedade:

Apesar da forte resistência que os PCN encontraram no âmbito acadêmico, especialmente no campo do currículo, não se pode dizer que o discurso educacional não interponha demandas por algum nível de centralização curricular. Um dos indicativos, mas não o único, de tais demandas foi a participação das comunidades de especialistas no ensino das diferentes áreas na produção dos parâmetros curriculares e de materiais de ensino, destacadamente, os parâmetros curriculares em ação. Outro é, sem dúvida, a própria literatura pedagógica, onde a defesa de que a função da escola é

---

<sup>9</sup> A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi estabelecida pela resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, e começou a funcionar nesse mesmo ano. Mediante a Resolução nº 1.984/67, de 27 de julho de 1984, o Conselho decidiu que a Comissão passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social (Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>. Acesso em: 10 de maio de 2017).

garantir o domínio do “conhecimento socialmente acumulado” ou do “conhecimento poderoso”, nas versões respectivamente da pedagogia histórico-crítica ou de Michael Young, tem sido uma constante (MACEDO, 2014, p. 1534).

Essas demandas não se extinguíram, nem seria possível. Com o novo governo, em 2003, passou a vigorar, como demanda social, o discurso da qualidade da educação. Nesse período, os movimentos sociais das diferenças – Movimento Negro, movimento indígena, intelectuais negros, comunidades de terreiro, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), entre outros – buscavam o reconhecimento e a representação na luta política. A educação passou a ser a bandeira de disputa, incorporando a demanda contra uma centralização curricular que os excluía. Assim, passaram a reivindicar representações na legislação educacional. As forças políticas se articularam e conseguiram pressionar o governo para a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que passou a atuar na política curricular para garantir direitos dos grupos “minoritários” (MACEDO, 2014). Um dos resultados dessa disputa foi a criação das leis nº. 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram o artigo 26 A da LDB nº 9.694/96, o qual trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar (BRASIL, 1996; 2003).

### **3 POLÍTICAS CURRICULARES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LEI Nº 10.639/03 E DCNERER**

Ao considerar as influências presentes nos processos de disputa curricular para inclusão das questões étnico-raciais, colocamo-nos diante de uma visão sobre os diferentes sujeitos que são constituídos contingencialmente nessas lutas políticas por demandas que são formuladas de forma provisória e em contextos específicos na tentativa de se tornarem hegemônicas.

Incorporar novos elementos nessa análise permite compreender, por exemplo, como as políticas são disputadas e que discursos sobre o currículo para as relações étnico-raciais influenciam e influenciaram as propostas que tentam se fixar, ampliando os espaços de produção de políticas curriculares para além da centralidade de governos e do Estado. Partindo desse pressuposto, a análise dos textos presentes nos documentos que norteiam a política curricular para as relações raciais na Educação Básica implica uma postura de desconstrução textual desses documentos curriculares, marcados pela contingência e provisoriedade (LACLAU, 2011, 2015).

Pensar o currículo como texto e discurso nos impulsiona a buscar analisar a política de currículo como luta discursiva pela constituição de representações. Conforme apontado nos estudos de Lopes (2015) e Lopes e Macedo (2011), as políticas de currículo são articulações discursivas que, embora divergentes entre si, são capazes de se articular, provisória e contingencialmente, na defesa de suas diversas e diferentes demandas curriculares, constituindo assim dadas representações para o currículo. Nesse sentido, o discurso é o resultado de articulações concretas que unem palavras e ações no intuito de produzir sentidos que vão disputar espaço no social. De acordo com Laclau e Mouffe (2015), qualquer discurso “[...] se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro [...]” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187). O discurso passa a ser focalizado como prática articulatória constituída de natureza material e não material, sendo o resultado da articulação entre práticas discursivas e não discursivas.

Nesse sentido, pensar a educação para as relações étnico-raciais como produção discursiva permite focalizar, conforme a teoria Laclauiana, que os sentidos disputados em torno das relações étnico-raciais não são fixos, mas estão em constante luta pela hegemonia dentro do campo discursivo. Partindo dessa premissa, o cenário de reformas educacionais no país também foi marcado pela luta antirracista na educação empreendida pelo Movimento Negro frente aos padrões hegemônicos e eurocêntricos de produção do conhecimento. Desde o Brasil Colônia, a população negra procurou criar espaços de denúncias e resistências contra a dominação europeia. O sistema educacional histórica e simbolicamente se constitui como um discurso hegemônico que não incluía pobres, negros e indígenas, por meio de um currículo universalista e eurocêntrico; ao longo do tempo, esse espaço tem sido

disputado através das demandas desses segmentos sociais, que estão articuladas a outros setores sociais.

Dessa forma, em um primeiro momento, discursos os mais diversos (Movimento Negro, Movimento Feminista, Movimentos Sociais, intelectuais, indígenas etc.) reivindicavam que suas demandas particulares fossem acolhidas pelos representantes do governo que elaboravam a produção dos textos das políticas públicas e educacionais. Nesse contexto, em um discurso comum, proveniente de distintos setores sociais, por demandas de políticas de reparação na forma de ações afirmativas, passa-se a defender uma articulação discursiva que teve como corte antagônico<sup>10</sup> a erradicação de políticas educacionais excludentes. Isoladamente, esses diversos discursos demandam suas questões específicas e sentem-se frustrados pela não acolhida das mesmas. Nesse momento inicial, segundo a perspectiva da Teoria do Discurso, esses grupos são vistos como elementos, como demandas democráticas ou isoladas. São elementos que, inicialmente, não mantêm relação entre si, mas somente com o frustrante sistema educacional e governamental.

Mas, a partir de um discurso comum as demandas, articuladas pelo significativo **diferença**, que passou a ser o ponto nodal<sup>11</sup> capaz de criar uma identidade provisória para todos os grupos que disputavam representatividade nas políticas públicas e educacionais. A lógica da diferença que constitui toda estrutura é atravessada pela lógica da equivalência<sup>12</sup>, com ambas guardando entre si uma relação de indecidibilidade<sup>13</sup>.

Essa lógica da equivalência se tornou possível quando o conjunto de demandas desses grupos passou a compartilhar a insatisfação. Por exemplo, a demanda comum por políticas de reparação, na forma de ações afirmativas no contexto do Estado – esses grupos se articulam (Movimento Negro Unificado) e passam a ser movimentos (Laclau considera como movimentos constituintes de uma prática articulatória chamada de demanda popular) de articulação discursiva, tendo como corte antagônico a erradicação de políticas educacionais excludentes. É decisivo também o entendimento de que esses elementos são diferenças articuladas, o que faz com que os mesmos tenham, ao mesmo tempo, suas demandas particulares ainda presentes, mas que, com relação à articulação que os envolvem, anulem suas diferenças nesse instante particular (contingente) (LACLAU, 2013).

Na produção da política curricular para a educação das relações étnico-raciais e em diversas lutas políticas, o processo de articulação é uma luta por hegemonia. Acreditamos que os diversos grupos que participaram do processo de luta em defesa das relações étnico-raciais no currículo escolar imprimiram suas articulações de sentidos nessas políticas curriculares, pois esses grupos lutaram/lutam para que visões particulares de currículo também sejam hegemônicas, de modo a se categorizar como padrão de universal a uma proposta particular. Para Laclau (2015), a hegemonia é uma particularidade que assume uma certa função universal. Dessa forma, o universal não constitui algo fixo, nem o particular extremo é que conduzirá a ação daqueles que, individualmente, lutam.

A partir desse entendimento, realizou-se uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER), na qual foram focalizadas demandas por uma

---

<sup>10</sup> Conceito utilizado pela Teoria do Discurso no sentido de fornecer ferramentas teóricas para a explicação de fenômenos sociopolíticos. O antagonismo refere-se às diferenças dentro de um contexto.

<sup>11</sup> O ponto nodal é um significativo que articula elementos diferenciais, possibilitando que a lógica equivalencial seja privilegiada e que a lógica diferencial e o livre fluxo de sentidos sejam contidos, e permitindo, dessa forma, o fechamento provisório do processo de significação (LACLAU; MOUFFE, 2015).

<sup>12</sup> A lógica da equivalência está relacionada à metáfora na qual os processos em que demandas referenciais são compensadas em uma dada representação, sendo dinâmicas, as demandas se articulam sem se tornarem a mesma coisa, por isso é equivalente, não são iguais, e essa aproximação acontece em torno de pontos nodais, significantes vazios (imprescindíveis para a política).

<sup>13</sup> A indecidibilidade se expressa nesse texto, conforme Lopes (2015), como ausência de uma racionalidade capaz de determinar a escolha, mesmo que possa guiá-la.

educação multicultural, pluriétnica e democrática, que promova a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade. Há ainda demandas por uma educação que promova um discurso para a igualdade e a valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, e que as escolas sejam de qualidade, contendo instalações e equipamentos sólidos e atualizados, com cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Dessa forma, busca-se desenvolver ações para combater a discriminação por meio de medidas educativas para o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade (BRASIL, 2004).

Os significados sobre diferença que assumem centralidade no discurso (educação multicultural, pluriétnica, igualdade e valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, reconhecimento, valorização e respeito à diferença etc., identificados no documento das DCNERER) constituem-se em resposta a outra perspectiva que tenta se hegemonizar, um discurso velado sobre o reconhecimento da pluralidade étnico-racial. Esse discurso tem trazido quase sempre como eixos o elogio à diferença, a valorização do diverso, a riqueza do que é múltiplo e plural. É válido lembrar que, com base no direito à diferença cultural, construíram-se argumentos na África do Sul do Apartheid<sup>14</sup> para justificar a teoria do desenvolvimento desigual e separado, adotado como política de segregação racial.

As DCNERER foram prescritas por uma política que buscava a inclusão com a tentativa de consolidar o que antes lhe era antagônico – os discursos que lutavam pela inserção das diferenças na política curricular –, por meio da implementação de artigos e incisos que contemplem um currículo direcionado para a valorização das diferenças como forma de garantia do reconhecimento das diversidades étnico-raciais e difusão da ideia de uma educação de qualidade (LACLAU; MOUFFE, 2015). Em concordância com os estudos de Macedo (2006), focalizamos que esta é uma estratégia para manter a promessa ilusória da valorização das diferenças como uma tentativa de crer que os excluídos deixem de existir, pois há uma sensação que estabiliza sua existência, que se encontra acomodada em leis, como a nº 10.639/03, e nas DCNERER.

Embora haja uma preocupação com a valorização das diferenças, a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER defendem a educação para as relações étnico-raciais como forma de tentar hegemonizar o discurso oficial proferido pelo governo, por grupos empresariais e por organismos internacionais e nacionais para uma educação de qualidade. Criando uma falsa ideia de unidade e uma sensação impossível de completude, já que não é possível alcançar a representatividade plena de todos os “diferentes” envolvidos nessa disputa, o antagonismo sempre estará atuando, permitindo a constituição de novas demandas.

Podemos considerar, a partir da análise das demandas levantadas, que a normatização como forma de reconhecimento do direito, que tenta sedimentar, por meio da aprovação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e das DCNERER, e da sugestão para criação de um currículo que valorize e reconheça a diferença, não é suficiente para garantir a inserção das temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas. Uma vez que isso é algo impossível, o governo não pode interromper o fluxo da disputa política pelo currículo, pois esta é uma disputa nuançada. E o controle esperado poderá não acontecer, pois “[...] os campos disciplinares não são divisões epistemológicas, mas articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012), uma vez que há denúncias e disputas pelo currículo ora multicultural, intercultural, decolonial, entre outros, intentando, conforme aponta Bhabha (2001, p. 248), a abertura da “[...] possibilidade de outros tempos de significado cultural e outros espaços narrativos”.

<sup>14</sup> Para um aprofundamento do discurso sobre a construção e o legado do Apartheid, ver Aletta Norval (1996).



O discurso sedimentado na Lei nº 10.639/2003 e nas DCNERER se constitui, na disputa política, na tentativa de tornar hegemônico um modelo de educação para as relações étnico-raciais voltado para a formação de significados com o objetivo de constituir uma educação em que a diferença é valorizada em prol de um padrão de educação de qualidade que reconhece as diversidades étnico-raciais existentes no país. Dessa forma, o currículo para a educação das relações étnico-raciais direcionado para a valorização da diferença, como proposto pelos documentos investigados, constitui-se em formas de negociação de saberes e práticas que se instituem em espaços conflituosos, fazendo das relações étnico-raciais uma arena de fronteiras na qual cada um dos adversários imprime suas marcas no jogo pela disputa por hegemonia, envolvendo sempre as tentativas de fixação das enunciações e fazendo com que as demandas particulares dos grupos hegemônicos sejam ou superpreenchidas de sentidos ou esvaziadas de sentidos (LACLAU, 2015).

Nos planos plurianuais da segunda gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010) e no primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff, um dos eixos estratégicos apontava para o discurso da garantia da qualidade da educação e do respeito à diferença, atendendo ao discurso neoliberal para educação (BRASIL, 2007; BRASIL, 2011a). Isso nos leva a inferir que talvez a ampliação no atendimento das demandas dos movimentos sociais (negro, indígena, ribeirinhos, mulheres, quilombolas etc.) ocorreu como estratégia para atender à proposta de educação que buscava se firmar no país.

Os discursos das DCNERER parecem convergir para a legitimação de uma suposta demanda que foi legalizada na concretização hegemônica de um currículo que atendia às diferenças étnico-raciais e que apaziguava, naquele momento, as disputas que se tornavam acirradas entre os diversos movimentos sociais, organismos internacionais, acadêmicos, partidos políticos, entre outros, que lutavam por uma política educacional que representasse as diferenças e pluralidades étnico-raciais da sociedade brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário das políticas curriculares no Brasil na década de 1990 e início dos anos 2000 apresentava um discurso apoiado na lógica neoliberal e de adjetivação da política econômica, que defende a educação como um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital, o que contribui para a construção mercadológica do ensino e a formação de um tipo humano polivalente, flexível e eficiente.

A política educacional nesse período (gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso e do presidente Luís Inácio Lula da Silva) passa a sofrer os efeitos da disputa por inclusão das diferenças no currículo e acata as demandas do Movimento Negro e dos Direitos Humanos para o combate ao racismo, uma vez que a imagem do país no cenário internacional passou a ser positiva. O discurso neoliberal argumentava que não poderia haver crescimento de uma nação com pobreza e desigualdades social e racial.

Contudo, é importante inferir, conforme apontado por Pereira (2003), que a conquista da legislação que promulgou a Lei nº 10.639/2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), foi fruto de “Guerrilhas na Educação”, em que ocorreram intensas mobilizações no campo educacional, nos espaços acadêmicos, nos movimentos sociais e nos debates nacionais, lutas por espaços de significação, hegemonia e ressignificação de noções e conceitos como negro e raça<sup>15</sup> (OLIVEIRA; LINS, 2014). Esse processo de disputa no campo da política educacional no país pôs em relevo a contingência, o caráter relacional, a diferença e os antagonismos, enfatizando o político como constitutivo do social. Dessa forma, contribuiu para a produção de novas perspectivas epistemológicas no campo do conhecimento histórico ao valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, que passaram a fazer parte dos currículos da Educação Básica.

<sup>15</sup> O termo raça está sendo utilizado de acordo com os estudos de Guimarães (2009).

Focalizamos que as políticas curriculares direcionadas para as relações étnico-raciais justapõem-se aos padrões neoliberais de educação. Conforme aponta Ball (2004, 2005), o Estado usa mecanismos de regulação instituindo leis e diretrizes para tentar regular/direcionar a educação e atuação docente; assim, “[...] o caráter público da educação, e sua ineficiência, funciona como exterior constitutivo que cria uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado” (MACEDO, 2014, p. 1538).

Nesse sentido, os docentes aparecem nos documentos oficiais como responsáveis por efetivar, na atuação em sala de aula, uma educação antirracista, que seja capaz de garantir a inclusão e superar as desigualdades. Enfocamos que há um processo de corresponsabilidades e disputas empresarial, social, profissional e governamental, que envolvem os discursos da inclusão da educação étnico-racial nos currículos escolares brasileiros. Não é possível controlar, por meio de uma imposição curricular, os contextos, pois sempre haverá o imprevisível, o intangível, o incontrolável (MACEDO, 2014). Na disputa política curricular que envolva as relações étnico-raciais, o processo de articulação estará sempre agindo por meio da luta discursiva, buscando constituir representação sempre contingente e provisória na defesa por diferentes demandas curriculares, estabelecendo dadas representações que irão disputar hegemonia na constituição de políticas curriculares que também as representem.

É importante ressaltar que, embora a educação para as relações raciais tenha sido inserida nas políticas públicas como responsabilidade social por parte do governo e das empresas, obedecendo à lógica de que não há crescimento de um país em meio a pobreza e discriminações, por outro lado, as comunidades políticas (Movimentos Sociais, acadêmicos, estudantil, entre outros) defendem o discurso de combate à discriminação e a valorização das diferenças étnico-raciais como uma luta constante e sem fim, não sendo possível suturar esse processo político e tentar imprimir uma ideia de qualidade ou ascensão social apenas reconhecendo e inserindo leis nas políticas educacionais.

A luta empreendida pela igualdade de oportunidades, representação e significação não tem uma finitude; as políticas curriculares para as relações étnico-raciais sempre serão disputadas, pois os efeitos de fixação são resultantes de articulações políticas, possibilitando modificações nos documentos oficiais em um dado contexto histórico. Esses, por sua vez, sempre serão precários e contingentes, pois não dão conta de abarcar todo o social, já que a representatividade plena é inalcançável.

As investigações empreendidas neste estudo nos levam a inferir que uma das ações resultantes dos discursos produzidos pela comunidade política converge com a dinâmica neoliberal de promover ações afirmativas para proporcionar melhorias na redistribuição de renda e de consumo. Nesse sentido, comunidades epistêmicas formadas por pessoas dos diversos meios, desde agências de governo a departamentos, institutos de pesquisa e organizações não governamentais, reconhecidos por seu saber e competência em uma dada área do conhecimento (CARVALHO FILHO, 2016), passam a defender o mesmo discurso neoliberal, convergindo na formulação de um conjunto de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos a partir desses programas e ações afirmativas, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre as políticas curriculares e estabelecendo um modelo prescritivo de currículo.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez, 2005 p. 539-564. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>> Acessado em: 03/2017.

PRÁXIS EDUCATIVA. *Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade*, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003>> Acesso em: 15 de setembro de 2018.

CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. v. 1, n. 2,

p. 99-116, 2001. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 07 de agosto de 2017.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>> Acesso em 10 de agosto de 2017.

BARROSO, João. O Estado e a educação: regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação*. Espaços, dinâmicas e atores: Coimbra: Educa, 2006.

O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, 2005, pp. 725-751 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em:04/2017

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano plurianual 2004–2007: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos*. – Brasília: MP, 2003. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>> Acesso em: 12 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano plurianual 2008–2011: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos*. – Brasília: MP, 2007. Disponível em: < [http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2008-2011/PPA%202008-2011/proposta/texto\\_pl.pdf](http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2008-2011/PPA%202008-2011/proposta/texto_pl.pdf) > Acesso em: 12 de maio de 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Parecer CNE/CP 3/2004*, de 10 de março de 2004.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20.12.96*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996.

FILHO, Roper Pires Carvalho. A comunidade epistêmica como espaço de produção de discursos e o livro didático de história. *Revista Labirinto*, ano XVI, vol.24, n. 1 (jan-jun), 2016, pp. 67-80. Disponível em: <[www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/download/1720/1609](http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/download/1720/1609)> Acesso em: 14 de junho de 2018.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: [s.n.], 1992. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>>Acessado em: 04/2017

COSTA, HUGO HELENO CAMILO; LOPES, Alice Cassimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 67 out.-dez. 2016. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-1009.pdf>> Acesso em 12 de julho de 2017.

FOUCAULT, Michel. (2008b). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

HEGEMONIA E ESTRATÉGIA SOCIALISTA: por uma política democrática radical. São Paulo, Intermeios, 2015.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. *Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro*. RBPAE - v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79305>> Acesso: 15 de setembro de 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas* (UnB), v. 21, p. 445–466, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1673>> Acesso em 10 de agosto de 2017.

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS. Teorias pós-críticas, política e currículo, nº 39, p. 7–23, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, LOPES, Al. R. C. e ALBA, A. de. (Org) (2014a) *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

DEBATE Y COMBATES. *No habrá paz en la política*, v. 4, p. 1-25, 2014b. (versão em português)

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº9. Brasília, setembro - dezembro de 2012, pp. 205-228. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n9/o8.pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2017.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPucRS, 2014.

NETO, Antônio Cabral. (2009). Gerencialismo e gestão educacional: Cenários, princípios e estratégias. In: *Política educacional: Gestão e qualidade de ensino/Magna França e Mauro Costa Bezerra* (orgs.) [et all]. –Brasília: Liber livro.

NORVAL, Aletta. *Deconstructing apartheid discourse*. Verso, 1996.

OLIVEIRA, Luís Fernandez de. LINS, Mônica Regina Ferreira. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. Em. *Revista da ABPN*, v.6, n. 13. pp. 365-386, 2014. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/167/164>> Acessado em: 04/2017

PEREIRA, Amurabi Mendes. Guerrilhas na educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. *Revista Educação em debate*. Fortaleza, v.2, nº. 46, pp. 26-35, 2003. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15181>> Acessado em: 04/2017

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. Em PERONI, Vera *Política educacional e o papel do estado no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

ISSN 1983-1579  
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.41876  
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

*Recebido em: 20/09/2018*  
*Alterações recebidas em: 04/03/2019*  
*Aceito em: 10/04/2019*  
*Publicado em: 26/05/2019*