

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano III | Volume 6 | Nº 17 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<http://doi.org/10.5281/zenodo.4784436>



DISCURSOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE BRUMADO NO PERÍODO 2012-2020

Ana Cristina dos Santos Silva¹

Benedito Gonçalves Eugênio²

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre relações étnico-raciais no currículo da educação básica da cidade de Brumado-BA, amparada nos pressupostos teóricos de Laclau e Mouffe, com os conceitos de hegemonia e discurso. Os dados foram construídos por meio de análise documental: o currículo da educação básica da cidade de Brumado-BA, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) e a Lei 10.639/2003. A análise foi realizada com base na teoria do discurso e nos permitiu visualizar um silenciamento sobre a educação para as relações étnico-raciais no currículo, tanto no plano de curso quanto no Plano Municipal de Educação.

Palavras chave: Discurso. Política Curricular. Relações Étnico-Raciais.

Abstract

This article presents the results of a research on ethnic-racial relations in the curriculum of basic education in the city of Brumado-BA, supported by the theoretical assumptions of Laclau and Mouffe, with the concepts of hegemony and discourse. The data were constructed through documentary analysis: the curriculum of basic education in the city of Brumado-BA, the National Education Plan (PNE), the Municipal Education Plan (PME) and Law 10.639/2003. The analysis was carried out based on the theory of discourse and allowed us to see a silence about education for ethnic-racial relations in the curriculum, both in the course plan and in the Municipal Education Plan.

Keywords: Curriculum Policy. Discourse. Ethnic-Racial Relations.

INTRODUÇÃO

Após a chegada dos europeus, o povo brasileiro foi se constituindo com base sólida no desrespeito e na violência. Essa violência não se restringiu apenas aos castigos físicos, visto que indígenas e africanos tiveram sua cultura, seu modo de viver e se expressar, destruídos por uma ideia de civilização baseada no eurocentrismo, para Silva, “o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade” (SILVA, 2000, p. 97)

Conhecedores do contexto em que se deu a formação da sociedade brasileira, compreendemos que essa diversidade cultural tem suas riquezas e especificidades e que por isso mesmo, deveriam ser

¹ Graduada em Pedagogia e em Ciências Biológicas. Pedagoga na Secretaria de Educação de Brumado (BA) e mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Email: anahick2006@hotmail.com

² Pedagogo, professor universitário e Doutor em Educação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Email: benedito.eugenio@uesb.edu.br



muito mais que respeitadas. Numa perspectiva pós-estrutural, deveriam ser compreendidas como uma questão de produção social, na qual a identidade e a diferença são construídas discursivamente.

No entanto, há que se dizer que essa diversidade, as diferenças étnico-raciais e culturais são utilizadas como pretextos para o desencadeamento de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas, visto que ainda existe no imaginário de uma grande parcela da população brasileira uma ideologia fundada no eurocentrismo do branqueamento.

Há que se dizer ainda que existe um discurso que é presente, em suas variadas formas, que reforçam um racismo velado contra as minorias étnicas em nosso país, sustentado principalmente pelo mito da democracia racial, que segundo Munanga (2005) se assenta na premissa de que no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, assim sendo, como consequência dessa premissa, acredita-se que não existem barreiras sociais que seja sustentada pela diversidade étnico-racial.

Pensando na multiplicidade de significados para os termos, mito, imaginário e relações étnico-raciais, consideramos relevante, explicitar o que estamos compreendendo sobre cada um deles.

Nas palavras de Southwell (2008), podemos afirmar que quando a representação de uma ideia domina a tal ponto que se constitui no horizonte de toda a demanda e de toda a ação possível, então o mito torna-se imaginário. (...) O espaço mítico apresenta-se como alternativa frente à forma lógica do discurso estrutural dominante (...) porém, o espaço mítico se opõe (...) aos efeitos desestruturantes que deslocam esta última. Por outro lado, o mito é uma imagem que tem borrado as pegadas de sua conformação. O reconhecimento do caráter mítico coloca-nos em situação de análise do caráter contingente das configurações que nos constituem como sujeitos (SOUTHWELL, 2008).

Concernente às relações étnico-raciais, cabe ressaltar que estamos compreendendo as relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça³ opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2010).

E é justamente sobre os sentidos de educação para as relações étnico-raciais nos documentos oficiais que debruçamos o nosso olhar, numa tentativa de compreendermos quais os discursos são empreendidos sobre, bem como quais práticas articulatórias e estratégias políticas foram acionadas para

³ Sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e educadores, bem como o Movimento Negro, quando usam o conceito de raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores como originalmente foi usado pela ciência no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política dele. E ainda o empregam porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas em razão dos aspectos culturais presentes na história e na vida dos descendentes de africanos, no Brasil e na diáspora, mas também graças à relação que se faz entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal desses sujeitos (GOMES, 2011).



que elas fossem inseridas nesses documentos. Destacamos, no entanto que segundo Laclau, em termos de estratégia política, não existe a real possibilidade de se chegar ao “fim da história”, ou seja, a vitória de um projeto político definitivo é uma impossibilidade (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008).

Conscientes dessa impossibilidade, o nosso empenho, por meio da teoria do discurso de Laclau e Mouffe é tentar compreender quais são esses sentidos. Para tanto, nos debruçamos sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) e a Lei 10.639/2003.

Metodologicamente nossa pesquisa é do tipo documental. As análises documentais foram importantes para identificarmos os sentidos e discursos para a educação das relações étnico-raciais, no currículo da Educação Básica do município de Brumado-BA. Optamos pela pesquisa qualitativa, pois ela está entrelaçada com a Teoria do Discurso, que ancora o nosso trabalho. Fizemos uma comparação detalhada entre o plano Nacional de Educação, o Plano Estadual e o Plano Municipal de Educação, vez que o Nacional é orientador para os demais. Na sequência, fizemos essa mesma análise a partir da Lei 10.639/08 e do Plano de Curso do município, que é o “currículo” orientador de toda rede.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Política curricular, discursos e relações étnico-raciais

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação é composto por vinte metas, que de acordo com o documento, tem como pressuposto conferir ao país um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

Dentre as metas elencadas, o documento destaca que as metas de número 4 e 8 são voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. O documento “Planejando a Próxima Década



– Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, do MEC, reuniu as metas em quatro grupos principais, conforme seu foco de atuação:

- Metas estruturantes para a garantia a do direito à educação básica com qualidade: Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10, Meta 11.
- Metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade: Meta 4 e Meta 8.
- Metas para a valorização dos profissionais da educação: Meta 15, Meta 16, Meta 17 e 18.
- Metas referentes ao ensino superior: Meta 12, Meta 13 e Meta 14. (BRASIL, 2015).

Vejamos o bloco que por hora nos interessa nesse trabalho, a saber, o bloco dois. Vejamos as metas que fazem parte dele:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação instituto Brasileiro de geografia e estatística (IBGE) (BRASIL, 2015).

Como sabemos, os planos estaduais de educação e os municipais, devem ser elaborados em consonância com as orientações do Plano Nacional. No que se refere ao PEE, as metas que se referem à redução das desigualdades e à valorização da diversidade são as mesmas, ressaltando que dentre as estratégias na meta 4, o PEE, pontua que buscam:

Institucionalizar o combate à discriminação entre grupos sociais diferenciados, de todas e quaisquer fontes diretas ou indiretas de incitação e indução ao preconceito e à discriminação, eventualmente presentes nos conteúdos curriculares, nas práticas pedagógicas, nos livros, nos materiais didáticos e nos comportamentos individuais e coletivos no espaço escolar, a fim de coibí-los, cabendo à escola, por meio dos Colegiados Escolares, o zelo, a precaução e o comportamento institucional vigilante e ao Conselho Estadual de Educação o preparo de ato normativo de ação orientadora para esta questão, discutida com os sistemas de ensino (p. 16).

No que se refere ao plano Municipal de Educação de Brumado (PME), não há nenhuma referência, nem nas metas nem nas estratégias a respeito do combate a discriminação entre grupos sociais diferentes, como citado pelo PEE. O Plano Municipal de Educação de Brumado não faz nenhuma referência às relações étnico-raciais, demonstrando assim um silenciamento sobre a temática. A esse respeito inferimos que,



Como não existe posição neutra, o silêncio legitima realidades e práticas que discriminam pessoas, grupos e classes sociais. A resistência em discutir questões como as de raça, etnia e cultura impede não só o avanço no debate teórico e a formulação de propostas que possibilitem a superação de problemas focais, mas também o enfrentamento de questões históricas, situações que mantêm significativos setores da sociedade brasileira à margem das condições mínimas de vida e lhes negam a cidadania (MARCON, 2012, p. 02).

Apesar de haver consonância nas diretrizes entre o PEE, na meta 4 e o PME de Brumado, na meta 13, as estratégias do PME, referem-se especificamente as questões dos alunos com deficiência.

No nosso entendimento a respeito do que os documentos definem como valorização da diversidade, o PEE na meta 4, e o PME, na meta 13, o conceito que predomina refere-se, especificamente ao grupo que apresenta algum tipo de deficiência. Desse modo, fica explícito o uso indiscriminado do termo, nas palavras de Abramowicz (2013) a imprecisão ou o uso indiscriminado do termo pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

Já na meta 8, apenas no PEE, (o PME, não faz nenhuma referência sobre!) ao preconizar a elevação da escolaridade para os moradores do campo das regiões mais pobres e “igualar” a escolaridade entre negros e não negros, evidenciam a ideia de divisão e:

dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2000, p. 82).

Corroborando com a afirmativa de Silva (2000), Abramowicz (2013) destaca que colocar a diversidade no plano do social é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade. Por isso, fala-se em diversidade sem desigualdade. E a diversidade esvazia a diferença, pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las (ABRAMOWICZ, 2013).

Desse modo, a compreensão empreendida pelo Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação a respeito da diversidade, da diferença e da identidade ainda não estão bem estabelecidas, levando em consideração que são termos distintos, construídos discursivamente.



Já o Plano Municipal de Educação de Brumado-BA faz menção à diversidade apenas nas diretrizes, sem uma maior discussão ou estabelecimento de estratégias que visem à superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, bem como os princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade, como explicitado no documento.

Silva (2000) nos fala sobre a “filosofia da diferença” que está assentada sobre a diferença do múltiplo e não do diverso. Para ele, a multiplicidade, diferentemente da diversidade, é movimento, enquanto a diversidade é estática, a multiplicidade estimula a diferença, enquanto a diversidade reafirma o idêntico, limitando-se ao existente.

A Lei 10.639/2003 e o currículo do município de Brumado - BA

As Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana (DCNERER), já na apresentação nos informam que o Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

Cabe ressaltar que ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc (GOMES, 2010).

E é justamente com a perspectiva de superar as desigualdades entre os negros e os brancos em nosso país, que surge a lei 10.639/2003, trazendo como obrigatoriedade a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" que passou a vigorar na rede oficial de ensino. Isso implica dizer que a partir de então, que os artigos citados passaram a servir como orientadores para a inclusão dos seguintes conteúdos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.



§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003, Artigo 26-A).

Em outras palavras, isso significa dizer que uma reparação pelo que aconteceu com os escravizados, na história da constituição do povo brasileiro, é mais que necessária e justa, visto que foram mais de 300 anos de escravidão e desrespeito aos direitos humanos dos negros que foram trazidos a força da África para o nosso país.

De acordo com Eugênio e Santana (2018), espera-se, portanto, que a implementação da Lei 10.639/2003 redefina e sublinhe as marcas históricas que ainda hoje tentam apagar na escolarização de nossos estudantes a contribuição dos negros e indígenas para a formação histórica, cultural, sócio-política do Brasil.

A lei 10.639/2003 é o resultado da luta empreendida por movimentos sociais e políticos, especialmente pelo Movimento Negro, que no decurso da sua articulação com as mais diferentes instâncias do poder público, conseguem que a referida lei seja aprovada. Nesse interim cabe ressaltar que a 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008, constituiu-se num sistema que Laclau denomina como hegemonia, que envolve a articulação de identidades sociais em um contexto de antagonismo social.

Cabe destacar que as identidades, assim como os interesses sociais, não se constituem enquanto ponto de partida para a consecução de políticas, ao contrário, são as lutas políticas que as possibilitam, revelando dessa forma o seu caráter discursivo, colocando-as no campo do contingente.

A luta política é necessária e especialmente em se tratando da política curricular referente à aplicabilidade da Lei 11.645/2008, vez que o interesse maior é a correção das desigualdades que atingem a população negra e indígena do nosso país, porém, cabe ressaltar que de acordo com a teoria que operamos, sabemos que os sentidos não são definitivos, não chegaremos pois, ao fim da história. Uma política curricular que seja hegemônica hoje pode não sê-la amanhã, devido à tendência que a produção de sentidos tem de ser alterada, ao que denominamos de precariedade, que discutimos no decorrer do texto.

Entendemos que propostas e práticas curriculares são textos que se submetem a interpretação, mediados pela linguagem e nesse interim, para citar Derrida, a respeito da leitura de um texto, retomando sempre o caráter contingente e precário da Teoria do Discurso, inferimos que “nenhum texto, nem mesmo o texto da lei, que, todavia sonha com isso, prescreve uma leitura inevitável – não seria leitura se fosse inevitável” (LOPES, 2018).



Destacamos aqui que o documento que orienta a educação do município de Brumado – BA é um plano de curso unificado, elaborado pelas técnicas da secretaria de educação e distribuído para toda a rede e tem como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o seu principal orientador.

Para Macedo (2016), as bases nacionais curriculares comuns constituem um desses significantes que vieram se esvaziando ao longo de pelo menos quatro décadas, o que permite que eles sejam apresentados como solução de um “nós” coletivo para a melhoria da educação. Assumindo, como Derrida (1994), que todo significado é sempre adiado, as bases nacionais curriculares comuns preenchem os sentidos de uma educação de qualidade ao mesmo tempo em que são significadas nas lutas políticas pela significação. Poderíamos inferir que as bases são significantes que se tornaram vazios no decorrer do tempo.

A secretaria de educação de Brumado, coadunando com a BNCC, destaca que sua missão é “definir e implementar diretrizes educacionais para as escolas da rede municipal, orientando e assessorando as ações administrativas e pedagógicas, promovendo o desenvolvimento dos profissionais, garantindo com eficiência uma educação de qualidade para todos os alunos”. No entanto, no decorrer do documento não encontramos a que se refere essa “educação de qualidade”, evidenciando o seu significado vazio, uma vez que não há informações sobre o que seria.

Destacamos ainda que no que se refere à Lei 10.639/2003, não há referências consistentes sobre o trabalho com a mesma, exceto, no mês de novembro, em comemoração ao dia da consciência negra, que há a sugestão para trabalhar com a questão racial. Assim cabe uma leitura mais aprofundada desse documento, e a proposta explicitada no que se define enquanto missão, tentando compreender o que é uma educação de qualidade e para quem ela se destina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do material empírico realizada nesta pesquisa possibilitou constatar que tanto o documento compreendido como currículo da rede municipal de ensino, como o PME, não tratam a educação para as relações étnico-raciais como uma política de Estado. Nos discursos desses documentos, não identificamos estratégias ou ações que viabilizem a existência de propostas que contemplem as demandas dos conhecimentos sobre as populações negras.

É importante destacar que, assumindo a perspectiva pós-estrutural, faz-se necessário lermos o que está escrito e mais que isso, é preciso ler o que também não está escrito, pois reside aí a



oportunidade de compreendermos aquilo que se inclui como aquilo que é excluído do discurso presentes no corpus de análise.

Embora conscientes de que os discursos são sedimentados na precariedade e na contingência, é mister afirmar que por isso mesmo, a busca por desconstruir aqueles que desejam se hegemonizar no campo da discursividade torna-se uma necessidade, especialmente quando esses discursos pretendem invisibilizar toda história e cultura de um povo que compõe a maioria da sua população.

Muito embora o nosso trabalho não tenha como foco o racismo, cabe ressaltar que essa análise documental nos conduziu a inferir que o institucionalmente o racismo é reproduzido nos documentos analisados, pois eles explicitamente ignoram o cumprimento às leis, como já citado aqui, por nós.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24/05/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: INEP, 2015.

EUGÊNIO, B. G.; SANTANA, F. “Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente”. **Ensino & Pesquisa**, vol. 16, n. 1, 2018.

GOMES, N. L. “Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões”. **Cadernos de Atividades, saberes e fazeres**, n. 4, 2010.

MARCON, T. “Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 93, n. 233, 2012.

MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MURRAY, R. **Nem te conto**. Literatura em minha casa. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOUTHWELL, M. “Em torno da construção de hegemonia educativa: construções do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura”. *In*: MENDONÇA, D. (org). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano III | Volume 6 | Nº 17 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávoro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima