

AS LEIS 10.639/2003 E 11.654/2008 NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE PENEDO-ALAGOAS: PRIMEIRAS REFLEXÕES

Nyanne Lima Alves ¹
Rutyelle Nunes Nolasco ²
Valéria Campos Cavalcante ³

RESUMO

Essa pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo principal analisar como uma escola quilombola, situada na cidade de Penedo-Alagoas, está executando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em seu Currículo Escolar e como isso reflete nas suas práticas pedagógicas cotidianas. Como ferramenta metodológica iremos nos basear na Pesquisa Qualitativa, com ênfase em Estudos de Casos Múltiplos. Compreendemos que as lutas do Movimento Negro Unificado e Organizações Indígenas, ganham destaque na sanção da Lei nº 13.639/2003, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/1996) com a obrigatoriedade do Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira, e ainda, a Lei nº 11.645/2008 nos Anos Fundamental e Médio, nas instituições de ensino públicas e privadas no país. Contudo, apesar da determinação da aplicabilidade da lei mencionada, autores/as como Machado (2014), Munanga (2005) e Gomes (2008), os quais irão fundamentar nossa pesquisa, mencionam que ainda existe uma lacuna que concerne à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena, nas escolas públicas e privadas, sendo que tal realidade não é diferente em escolas quilombolas. Consideramos que uma aliança com a educação decolonial no espaço escolar quilombola busca avançar muito além de ações pontuais e singulares. Espera-se, ao final da pesquisa, criar outras possibilidades de se compreender a realidade concreta da escola quilombola investigada, suas práticas pedagógicas, além da manutenção dos valores étnicos, identitários e culturais dos sujeitos participantes da investigação.

Palavras-chave: Educação Quilombola, Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11645/2008, Ancestralidades.

INTRODUÇÃO

O recorte do artigo em questão trata-se da pesquisa em andamento, intitulada: As Leis 10.639/2003 e 11.648/2008 em uma Escola Quilombola de Penedo/Alagoas: novas perspectivas para a construção de Currículos Afrocentrados, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal).

Reconhecemos, inicialmente, que a influência e a participação dos povos africanos e indígenas na formação do povo brasileiro (e no princípio da humanidade) é inegável e

¹Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, nayyy1917@gmail.com

² Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, rutyellenunes@gmail.com;

³ Professora orientadora: Dra. Valéria Campos Cavalcante, Centro de Educação - UFAL, vccavalcante1@hotmail.com

importante em muitos aspectos. Desde a culinária, com a presença de pratos variados e elaborados com sofisticação e criatividade, até os conhecimentos aplicados nas áreas das Ciências Exatas, como a Matemática e as Engenharias (IPEAFRO, 2007). Entretanto, essa influência na constituição e organização da sociedade brasileira foi, por muito tempo, negada. Considerando as reflexões acima, tal negação é ainda mais observada nos espaços formais de ensino.

Ao mesmo tempo, as lutas do Movimento Negro Unificado e Organizações Indígenas ganham destaque na sanção da Lei n° 13.639/2003, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei n° 9394/1996) e ainda, Lei n° 11.645/ 2008 com a obrigatoriedade do Ensino da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, nos Anos Fundamental e Médio, e ainda, a Lei n° 11.645/2008 nas instituições de ensino públicas e privadas no país, além da Diretrizes. Contudo, apesar da determinação da aplicabilidade das leis mencionada, autores/as como Machado (2014), Munanga (2005) e Gomes (2008) mencionam que ainda existe uma lacuna que concerne à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, nas escolas públicas e privadas, sendo que tal realidade não é diferente em escolas quilombolas.

Outrossim, a realização da pesquisa emerge, inicialmente, durante a participação da pesquisadora em Projetos de Extensão, entre os anos de 2017 e 2019, onde buscou-se analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas quilombolas penedenses, e quais as práticas culturais eram percebidas nesses espaços. Nesse sentido, observou-se que as escolas, naquele momento, pouco compreendiam sobre sua identidade étnico-racial, fato que instigou a realização de pesquisas futuras. Contudo, é necessário enfatizar que os estudos voltados para a compreensão da Lei n° 11.645/2008, e consequente, sobre a Educação Indígena germinam nos diálogos concebidos durante a participação no Grupo de Estudos Educação, Currículo e Identidades (GEDIC/Ufal).

Diante de tal justificativa, a pesquisa aqui proposta tem como objetivo primordial analisar como uma escola quilombola, situadas na cidade de Penedo-Alagoas, está executando as Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008, em seus Currículos Escolares e como isso reflete nas suas práticas pedagógicas cotidianas. Avaliaremos, também, qual a concepção de identidade e africanidades as escolas investigadas e seus educadores possuem e averiguar quais documentos, temas, materiais didáticos e matriz curricular norteiam o trabalho curricular na escola quilombola penedense.

METODOLOGIA

Metodologicamente, essa investigação será pautada na Pesquisa Qualitativa, com ênfase em Casos Múltiplos. A pesquisa será realizada em uma escola pública municipal localizada, em Penedo/AL, tendo o seu Currículo e cotidianos como objetos de leituras e interpretações. Para tais desdobramentos, será utilizado o Estudo de Casos Múltiplos como fio condutor nesse fazer investigativo.

Segundo André (2013), o Estudo de Caso qualitativo, confere ao/a pesquisador/pesquisadora instrumentos importantes para descrever e analisar unidades sociais – e nesta pesquisa, compreende-se as escolas quilombolas alagoanas definidas para a investigação, como unidades sociais – considerando “suas múltiplas dimensões e dinâmicas culturais” (Idem, pág. 97). Nessa perspectiva, de acordo André (2013), mais relevante que apenas classificar a metodologia escolhida para definir como as pesquisas que estão sendo desenvolvidas, é evidenciar de maneira minuciosa, clara e descomplicada os caminhos percorridos para atingir os objetivos elencados inicialmente.

Para o levantamento dos dados e posterior análise, recorreremos às seguintes técnicas/instrumentos: O levantamento bibliográfico que nos possibilita analisar materiais como: artigos científicos, anais publicados em eventos, livros, entre outros acervos elaborados especificamente sobre o tema; O diário de bordo do currículo praticado na escola investigada que também nos possibilita realizar os recortes dos trechos para análise do nosso objeto de estudo e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos/às professores/as da escola investigada, as quais nos auxiliam analisar como eles/as estruturam seus Planejamentos.

A escolha desse tipo de entrevista deve-se ao fato de preferirmos uma atmosfera na qual o/a entrevistado/a não se sinta pressionado/a ao responder aos questionamentos levantados, possibilitando que o diálogo ocorra de forma espontânea. E ainda, a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola quilombola que irá proporcionar melhores compreensões sobre identidades, práticas culturais, ancestralidades e africanidades contidas nesses documentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Quilombos e a sua organização

Numa tentativa de compreender como aconteciam as organizações iniciais dos quilombos, Mattos (2007) evidencia que essas comunidades se estruturavam de maneira heterogênea, ao mesmo tempo que se localizavam em pontos estratégicos.

:

Uma das características das comunidades formadas por escravos fugidos era a existência de aliança com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes, pequenos agricultores. Conhecidos como quilombos ou mocambo, essas comunidades foram aparecendo em várias localidades brasileiras próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedras preciosas, nos sertões e nos campos (MATTOS, p. 137).

Aos poucos, outros e numerosos quilombos surgiam à medida que os escravos escapavam das opressões vividas dentro dos grandes engenhos. Tratavam-se, ainda, de espaços coletivos com um sistema próprio de organização e comércio, onde podiam se estabelecer relações com diferentes grupos e etnias. Os quilombos – ou mocambos – eram definidos, não obstante, como espaços de resistência, já que nesses eram expressos de maneira efervescente, os costumes e práticas culturais próprias dos seus habitantes. Com o passar do tempo, essas organizações que em sua maioria eram de origem rural, foram ganhando características cada vez mais urbanísticas. Entretanto, quando nos referimos às comunidades tradicionais, concluímos, de acordo com o Decreto nº 6. 040/2007, que define no Art. 3º, parágrafo II como povos e comunidades tradicionais aqueles grupos que são

[...] culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Conceição, Alves e Cavalcante (2019), consideram que os quilombos constituíam uma organização político-social, no sentido de suprimir qualquer ação externa que violasse a afirmação identitária dos seus grupos constituintes, sobretudo homens, mulheres e crianças escravizadas. As autoras afirmam que

Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação política ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes de africanos nascidos no Brasil. O processo de colonização e escravidão no Brasil durou mais de 300 anos. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, através de uma lei que atirou os ex-escravizados numa sociedade na qual estes não tinham condições mínimas de sobrevivência (CONCEIÇÃO; ALVES; CAVALCANTE, 2019, p.03).

Compreendemos que as comunidades tradicionais e neste sentido, as comunidades quilombolas – sejam elas rurais ou urbanas – e indígenas a importância de transmitir tais práticas culturais às novas gerações para que estas sejam ressignificadas. Compreendemos, também, a importância da escola quilombola nesse percurso histórico e valorização da identidade negra e indígena.

1.2. Compreensões sobre Currículo Escolar

Nessa investigação, compreendemos Currículo segundo Silva *et al.* (2012).

[...] como práxis e não como documento acabado e estático, configurando-se por meio das ações e práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas. Pensar currículo nessa vertente é entendê-lo num movimento de interpenetração e interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à produção de conhecimentos nos espaços escolares (pág. 02).

Nessas condições, quando o Currículo escolar invisibiliza e inferioriza um grupo social destituído de poder, vítima de intensa opressão histórica, tais atitudes curriculares foram aceitas e validadas pelos três séculos de exploração escravista, por meio da construção ideológica do branqueamento (CARRIL, 2016), deve-se pontuar o êxito das ações coletivas das organizações negras, conferindo mudanças políticas, reestruturando leis e outras normativas, trazendo destaque para a Educação Escolar Quilombola (SANTOS *et al.*, 2019).

Esses processos envolvem a discussão entre os que buscam atuar na escola, em movimentos sociais ou na universidade, para a construção de processos educacionais que visem a formação de sujeitos dentro de outros paradigmas, sobretudo, quando estes sujeitos estão inseridos/as em comunidades quilombolas e indígenas que detêm de práticas culturais próprias. Recorremos a Gonçalves e Silva (2005) quando nos expõe a relevância de se incluir nos currículos escolares, especialmente, na escola quilombola, as africanidades, ou seja, a identidade étnico-histórico-cultural:

É importante, desde logo, lembrar, sobretudo em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo. As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros (GONÇALVES e SILVA, 2005, p.158).



Nesse sentido, ainda que exista preceitos legais e normativos, o preconceito/racismo institucional opera de maneira sutil e se impõe como uma barreira quase que intransponível diante de ações que visam reparar/ultrapassar as expressões perversas das desigualdades sociais que emanam dos séculos de opressão e de amputação da cidadania até os dias de hoje.

Além da Lei nº 11.639/2003 e nº 11.645/2003 (foco predominante nessa pesquisa), outras diretrizes institucionais foram criadas com a finalidade de problematizar as relações de pertencimento e valorização da história, da cultura e da identidade negra e indígena, proporcionando um reconhecimento nas práticas curriculares específicas, tal qual nos apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), no Artigo a seguir:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.02).

Percebe-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira evidenciam o fortalecimento dos conceitos da pluralidade educacional, na perspectiva do ensino para as relações étnico-raciais, contribuindo para a formação humana e cidadã nos espaços formais de educação.

Outro aporte legislativo refere-se ao Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2009, e ainda, à Constituição Educação Estadual de Alagoas (2004) que em seu Artigo 253, destaca que: “O ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana”. O documento contribui com a temática, reconhecendo a diversidade étnico-racial no seio da sociedade alagoana de forma positiva.

Dentre outros entendimentos, compreendemos que a importância ao frisar aspectos ligados à Ancestralidade, Identidade e Oralidade, levantam discussões importantes e ganham força, especialmente em espaços formais de ensino. Tais discussões conferem significativas

reflexões, especialmente nos Currículos escolares, numa perspectiva antirracista, democrática e libertadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões e diálogos já levantados acerca das concepções de cultura, identidade, memória e ancestralidade são inúmeros. Autores como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, nos livros *Identidade Cultural na Pós-modernidade* (1992) e *Identidade e Diferença: A perspectiva de estudos culturais* (2012) discutem, respectivamente, concepções outras de identidades, sobretudo, como essas concepções foram sendo construídas ou (in)definidas ao longo do tempo, dada a realidade vivida ou experienciada pelos sujeitos, onde é possível complementar, nessa perspectiva, jogos de poder que são percebidos sobre o que sou e o que não sou. (SILVA, 2012).

É possível entender ainda, nas palavras de Vieira e Câmara (2019), que as narrativas trazem consigo uma ligação íntima com a tradição e a história das populações, as quais se buscam conhecer. Entretanto, percebe-se, segundo os autores, que há um desinteresse por estas narrativas, sobretudo, pela “historiografia vigente” (p. 26), de tal modo que evidenciar estas narrativas permitem elucidar tentativas de descobrir o passado, ao mesmo tempo em que os sujeitos envolvidos podem reconstruir suas vidas quando contam suas histórias (BASSIT, 2002; CERTEAU, 2013).

Atualmente, um aspecto cultural relevante das comunidades quilombolas de Penedo é a manutenção de valores e tradições familiares. Tal manutenção ainda é percebida não só na organização social da comunidade, mas também nas escolas, nas reproduções culturais e nas práticas cotidianas. Nesse sentido, discutir identidades na escola quilombola torna-se relevante, considerando que a construção das identidades define o sujeito perante todos os aspectos sociais e reconhecer-se entre identidades supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Santos *et al* (2019) consideram a necessidade de que se ressignifique as identidades dos quilombolas e dando visibilidade às transformações das dimensões concretas da realidade, numa busca engajada do historicamente possível “ou daquilo que impossível tornamos possível em determinado momento histórico” (FREIRE, 2002, p. 232). Acredita-se, também, que todos os/os atores/as sejam eles/as da comunidade ou da escola, desempenham papéis ativos, como possibilidade de reinventar e ampliar práticas pedagógicas situadas em um novo espaço-tempo e em outras maneiras de aprender-ensinar (SANTOS, *et al.*, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que uma aliança com a educação decolonial no espaço escolar quilombola busca avançar muito além de trato diário, que se configure como interesse e esforço para promover conhecimento, na perspectiva dos afro-brasileiros, da problemática socioeconômica, étnico-racial que enfrentam, bem como de sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes na vida da sociedade brasileira.

De uma maneira geral, é importante frisar que dialogar sobre memória ancestral, numa perspectiva afrocentrada e afrodiaspórica, especialmente, para as escolas e comunidades quilombolas e indígenas, representa ultrapassar mecanismos que alimentam o racismo e o epistemicídio na sociedade brasileira e nordestina, na tentativa de compreender sobre quais condições perpetuam-se atos de marginalização e violência simbólica, considerando os sujeitos que fazem parte das comunidades quilombolas penedenses, neste percurso.

Espera-se, ao final da pesquisa, criar possibilidades de se compreender a realidade concreta das escolas quilombolas, suas práticas pedagógicas, além da manutenção dos valores étnicos, identitários e culturais dos sujeitos participantes da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à escola quilombola penedense que está participando dessa investigação e fazer parte desse movimento de caminhos afrodiaspóricos que estão sendo construídos ao longo dessa jornada investigativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e Contemporaneidade – *Revista FAEEBA*, vol. 22, n. 40, 2013. 95-104 p.

ALAGOAS. *Constituição do Estado de Alagoas*, de 22 de dezembro de 2004. Disponível em: https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/1989/2/2_texto_integral.pdf. Acesso em 31 de julho de 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.040/2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007.

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003*. 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" de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 31 de julho de 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.645/2008 de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 20 de setembro de 2022.

BRASIL. *Parecer nº 03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE/CEB.

BASSIT, Ana Zahira. *Histórias de Mulheres: Reflexões sobre a maturidade e a velhice*. Antropologia, Saúde e Envelhecimento. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR, Carlos E. A. (Org). *Antropologia, Saúde e Envelhecimento*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002. 212 p.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: a arte de fazer*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONCEIÇÃO, Daysereis; ALVES, Nayanne Lima; CAVALCANTE, Valéria Campos. *Mulheres idosas quilombolas do Oiteiro - suas histórias, culturas e resistências*. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, 2019. 27081-27093 p.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 168 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC.2005. 143-154 p.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC.2005. 155-172 p.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e Cultura afro-brasileira-Brasileira*, 2012. 2ª ed. 217 p.



MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O Tempo dos Povos Africanos*. IPEAFRO/SECAD/MEC-UNESCO, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Território: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), HALL Stuart; WOODWARD, Kathryn.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 1-17 p.

SANTOS, Edmilson. S.; VELLOSO, Tatiana. Ribeiro.; NACIF, Paulo. Gabriel. Soledad.; SILVA, Gilvânia. Maria. da. *Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro*. Educação & Realidade, [S. l.], v. 44, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/81346>.

Acesso em: 2 ago. 2022.

VIEIRA, Alexandre Gomes Teixeira; CÂMARA, Bruno Augusto Dornelas. Narrativas, Memória e História local no Vale do São José, Caetés, agreste de Pernambuco. *Revista Diálogos – Dossiê Procadi*, 2019. 25- 47 p.