

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 23 Número 97

5 de octubre de 2015

ISSN 1068-2341

Um Olhar Sobre o Olhar Indígena e Suas Escol(h)as

Magali Mendes Menezes



Maria Aparecida Bergamaschi



Matheus da Silva Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Brasil

Citación: Menezes, M. M., Bergamaschi, M. A., e Pereira, M. D. S. (2015). Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (97), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2044> Este artículo forma parte del número especial *Etnografía y sociolingüística de la interacción* editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno.

Resumen: La mirada que surge como posibilidad de encuentro. Este ensayo poético, presenta imágenes creadas en el espacio de la Universidad, a partir de encuentros de formación realizados entre indígenas Kaingang y Guarany, y los no indígenas participantes del proyecto "Rede de Saberes Indígenas na Escola". El objetivo de este proyecto, es promover y afirmar las opciones de los actores indígenas en la conducción de las políticas públicas en el campo de la educación. La interculturalidad, como un proyecto ético-político y epistémico, es reflejada en las imágenes que presentan diversos momentos de estos encuentros. Las miradas revelan dudas, desconfianzas, pero al mismo tiempo, complicidad. Aparecen otras formas de comunicación: músicas, dibujos, historias, risas, el silencio. Todo habla en una lengua que no siempre necesita traducirse. En el encuentro también existe el desencuentro: son los espacios donde los indígenas hablan en su propia lengua,

protegen sus secretos; elementos fundamentales para que se produzca una escuela que no sea extraña, abierta al tiempo de la memoria. Es de esta forma en que la escuela se va construyendo como opción/escuela de estos Pueblos.

Palabras clave: “saberes indígenas”; “educadores indígenas”; “escuela”; “interculturalidad”

A look at indigenous perspectives, their choices and schools

Abstract: The glance arises as a possibility of encountering. This poetic-essay presents images generated in the context of the Indigenous Teacher’s Education National Project “Indigenous Knowledge Network in the School” (*Rede de Saberes Indígenas na Escola*) during its meetings at the University, whose participants were indigenous peoples – Kaingang and Guarani – and non-indigenous. The project aims to promote and affirm indigenous agents’ choices in educational public policies. Interculturality, as an ethical-political and epistemic project, is reflected in the images that present moments from the meetings. Looking at each other, the images, views and understandings reveal doubts, distrust, as well as reliability. Other forms to communicate appear: songs, drawings, stories, laughs, silence – everything is expressed in a language that does not always need a translation. In the encounter there is also “misencounter”. The encounters are spaces in which the indigenous speak their own languages, protect their secrets, which are fundamental in order to produce a school that is not strange to them, open to the time of memory. In this way, school has been built as the indigenous peoples’ choices and school.

Keywords: “indigenous knowledge”; “indigenous educators”; “school”; “interculturality”.

Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as

Resumo: O olhar surge como possibilidade de encontro. Este ensaio-poético apresenta imagens feitas no espaço da Universidade a partir de encontros de formação realizados entre indígenas – Kaingang e Guarani - e não indígenas que participam do projeto “Rede de Saberes Indígenas na Escola”. O objetivo do projeto é promover e afirmar as escolhas dos atores indígenas na condução das políticas públicas no campo da educação. A interculturalidade, como um projeto ético-político e epistêmico, é refletida nas imagens que apresentam momentos desses encontros. Os olhares revelam dúvidas, desconfiças, ao mesmo tempo, cumplicidade. Aparecem formas outras de comunicação: músicas, desenhos, histórias, risos, o silêncio – tudo fala em uma língua que nem sempre necessita de tradução. No encontro também existe desencontro, são os espaços que os indígenas falam em sua própria língua, protegem seus segredos, elementos fundamentais para que se produza uma escola não estranha, aberta ao tempo da memória. É dessa forma que a escola vai sendo construída como escol(h)a destes povos.

Palavras-chave: “saberes indígenas”; “educadores indígenas”; “escola”; “interculturalidade”

Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as

Este ensaio apresenta um olhar sobre o olhar, através de imagens feitas no espaço da Universidade e também fora dela, como uma experiência que não cabe dentro de prédios e estruturas herméticas. O que pode dizer o olhar? O olhar surge aqui como possibilidade de encontro, como escrita do corpo tradutor de desejos, lutas, sabedorias, interrogações. O olhar faz escolhas, decide o que olha e como olha. A máquina parece interferir como um ser estranho ao olho, mas este continua a tecer suas escolhas e brinca com o que é estranho.

A partir de encontros de formação realizados entre indígenas – Kaingang e Guarani – e não indígenas que participam do Projeto *Rede de Saberes Indígenas na Escola*, captura-se alguns fragmentos do programa de formação continuada de professores criado pelo Ministério da Educação brasileiro. Dessa forma, as escrituras e fotografias que se apresentam tem como objetivo registrar momentos

deste processo de formação, refletindo, através das imagens, a relação intercultural que se constrói entre indígenas e não-indígenas e suas implicações para pensarmos caminhos de uma política pública no campo da educação indígena brasileira. Reflete também os movimentos de pesquisa etnográfica¹ realizados concomitantes à intervenção.



Foto 1: Mateus da Silva Pereira

O objetivo da ação de formação continuada de professores é promover e afirmar o olhar dos atores indígenas na condução das políticas públicas no campo da educação, constituindo coletivamente a escola indígena. A formação realizada junto aos professores indígenas é implementada a partir da organização dos orientadores de estudo, responsáveis por caminhar com os professores. São cinco orientadores do povo Guarani e quinze do povo kaingang, cuja prática educativa vem sendo refletida e redimensionada coletivamente. Os orientadores, por sua vez, têm seu processo formativo realizado junto à universidade, contando com a forte participação de sábios e formadores Kaingang e Guarani, responsáveis por sistematizar e transmitir conhecimentos e metodologias próprias, afirmando os saberes indígenas na escola.

As atividades político-pedagógicas realizadas no âmbito da *Rede Saberes Indígenas na Escola* visam aprimorar o uso das línguas originárias na escola, qualificando os processos de letramento, de

¹ Fazemos referência a duas pesquisas realizadas no âmbito da universidade e coordenadas pelas autoras: Educação ameríndia, interculturalidade e interaprendizagens, (2014-2017, COMPESQ/UFRGS), coordenada pela professora Maria Aparecida Bergamaschi; A filosofia latino-americana e intercultural de Rodolfo Kusch no diálogo com uma proposta educacional construída desde os saberes indígenas (2014-2018), apoio MCTI/CNPQ/MEC/CAPES nº 22/2014 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, coordenada pela professora Magali Mendes de Menezes.

alfabetização bilíngue e multilíngue e de numeramento, contribuindo assim para povoar a instituição escolar das Terras Indígenas com metodologias e conhecimentos próprios. Para tanto, a ação visa também a elaboração de materiais didáticos-pedagógicos confeccionados pelos próprios indígenas, que decidem como e o que deve penetrar na escola. Elaborar materiais que possam ser utilizados por professores indígenas significa decidir pela forma que se narra e vive a cultura dentro da escola, pois, segundo Kusch (1978, p.14), “[a cultura] es el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia. Cultura implica una defensa existencial frente a lo nuevo”.

Os movimentos de pesquisa² acompanham o acompanhar. Como professoras e pesquisadoras da universidade, acionamos um grupo de acadêmicos envolvido com a investigação nesse campo, que participa do programa de formação, intervindo e registrando. Por isso a cartografia, elaborada pela etnografia e pela fotoetnografia, possibilita registrar, compreender e, em alguns momentos, intervir. Assim se dá a relação entre a pesquisa acadêmica e uma política pública para a educação escolar indígena, que dialoga com professores de 51 escolas de ensino fundamental kaingang e 27 escolas Guarani, também do ensino fundamental, responsáveis por inserir crianças indígenas no mundo letrado, numa perspectiva bilíngue.

Em relação ao idioma Kaingang, há poucos estudos que indiquem com precisão a situação linguística atual. A estimativa dos gestores da educação escolar indígena aponta que 30% dos alunos tem a língua Kaingang como primeira e única língua até ingressarem na escola, adquirindo nessa instituição o português como segunda língua. Estimam também que 40% dos alunos já chegam à escola bilíngues (kaingang e português) e que os demais são falantes apenas do Português e, em geral, adquirem na escola a língua indígena. Quadro semelhante foi anunciado em relação aos professores.

Os Guarani são falantes de sua língua, tendo-a como língua materna. Em geral, as crianças que entram na escola ainda são monolíngues, portanto falantes da língua originária, na qual também se alfabetizam, dando também os primeiros passos para a aquisição do português. Os professores, na sua totalidade, são falantes do idioma originário e, com uma exceção, todos também escrevem sua língua materna com competência.

Nossa atuação visa compreender melhor essas escolas e, em especial a situação sociolinguística, visto que a centralidade da formação dos professores é a apropriação da língua na escola. Iniciamos o trabalho em 2014 e temos pela frente uma grande caminhada. Aqui relatamos um primeiro percurso, com ênfase nos professores que compõem a coordenação da ação de formação e de como se apropriam de uma política para fazerem as suas escol(h)as.

O histórico da educação indígena no Brasil

A educação escolar indígena no Brasil foi, durante décadas, considerada um instrumento de opressão, tanto pelos povos originários que tiveram “muitas perdas”, como eles próprios dizem, mas também por parte do Estado, que nas suas diferentes configurações usou a escola para colonizar, territorializar, catequisar e integrar individual e coletivamente os indígenas à sociedade nacional. Mesmo após a independência política, na primeira metade do século XIX e o advento da República no limiar do século XX, agentes vinculados ao Estado, por exemplo, e inúmeras missões religiosas, cumpriram esse papel. Torna-se evidente a violência e as intenções destruidoras destas ações colonizadoras.

² As pesquisas foram valorizadas pelo próprio Ministério de Educação brasileiro, que ao criar a *Rede Saberes Indígenas na Escola*, indica universidades com reconhecidas pesquisas sobre educação indígena para sediar núcleos da rede.

Observando a história da educação escolar no Brasil no século XIX, quando o Estado monárquico brasileiro esboçava os primeiros movimentos para elaboração de um sistema de instrução escolar nacional, a escola implementada para os índios naquele período não rompeu com os postulados coloniais. Suas atividades sustentadas pelos pilares da catequese e da civilização usaram a educação e a escola como uma forma branda de persuasão desses ideais. Figurava no regulamento de catequese e civilização acordado entre governo e missionários em 1845 que cabia a estes, entre outras atribuições, ensinar a ler, escrever e contar, porém sem usar de violência física.

Este “grande cerco de paz”³ manteve-se no século XX, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN)⁴, criado em 1910 com o objetivo explícito de localizar os povos originários no imenso território que aos poucos tornou-se brasileiro. Estes órgãos executaram um árduo trabalho de confinamento dos indígenas em reservas e atuaram no sentido de promover a assimilação e a territorialização em espaços ínfimos, se comparados aos tradicionais. Para tanto, é destacável a importância da escola e sua ordem pedagógica, auxiliando o Estado na tarefa de retificar esse nativo que, “sem educação”, impediria o progresso. Porém, diante do aparato escolar, os povos originários não permaneceram amorfos, apropriaram-se desse bem, de forma a também dele se beneficiarem. Mostraram assim sua força criadora que não se submeteu, mas subverteu e continua subvertendo esta ordem pedagógica ocidental a partir do espaço escolar. Os indígenas percebem que a escola pode representar estrategicamente, um espaço de luta e de resistência (Certeau, 1998).

Aos poucos fica mais visível a atuação de agentes indígenas que começam a conduzir, de forma explícita, a educação escolar, situada no bojo das políticas indigenistas mais amplas. Nesse sentido, é destacável a presença indígena no processo constituinte dos anos 80 do século XX e que resultou na Constituição Federal de 1988. Pela primeira vez na história brasileira, direitos indígenas fundamentais são resguardados pela lei, como por exemplo, as escolas diferenciadas que contemplem as línguas originárias e os processos próprios de educação. Mudanças importantes são observáveis desde então, como o crescente número de professores indígenas atuando em suas escolas e a participação de intelectuais e lideranças de cada povo na elaboração de políticas e práticas educacionais e escolares. O quadro numérico que apresenta as escolas indígenas de ensino básico no Brasil evidencia essa crescente presença no cenário educacional: em 2012 o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros⁵, em contraponto as 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, significando um aumento de mais de 100% em uma década. Conquanto, é necessário dizer que há muito ainda a realizar.

³ Parafrazeamos o título de um livro de Lima (1995) que, nessa obra faz um estudo detalhado da violência, da guerra empreendida pelo Estado brasileiro que, por meio do Serviço de Proteção ao Índio, consolidou o avanço territorial para o oeste, resultando em uma deplorável devastação de povos que milenarmente viviam naquelas regiões.

⁴ Esse órgão governamental, que mais tarde passou a se chamar apenas SPI – Serviço de Proteção ao Índio, foi substituído, em 1967, pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

⁵ Dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) registram 817.963 pessoas compondo a população indígena no Brasil, correspondendo a 0,4% da população brasileira. Essa presença é constatada em todas as regiões, mesmo que com diferenças acentuadas: na região norte se concentra 37,4 % da população indígena e, em contrapartida, na região sul há 9,2% apenas, embora distribuída em todos os estados. (<http://indigenas.ibge.gov.br/>).



Foto 2: Mateus da Silva Pereira

Vivenciamos também um movimento que envolve universidades brasileiras, principalmente na abertura de vagas para estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação e na criação de graduações e licenciaturas específicas. São movimentos que alteram a paisagem acadêmica e oferecem ao olhar uma presença que até então se imaginava apenas nas Terras Indígenas, longe das cidades. Conforme Paladino (2012), há dez anos havia 1.300 universitários indígenas, majoritariamente em instituições de ensino superior privadas; em 2013 estimam-se a presença de quase dez mil, predominantemente em universidade públicas, que já somam 72 instituições a oferecer alguma modalidade de acesso⁶ aos povos originários, em função das Políticas Afirmativas de governos estaduais, federal ou das próprias universidades. Estudos recentes de Paladino também identificam que 70 indígenas já realizaram ou estão realizando cursos de pós-graduação *strictu sensu* e, até maio de 2012, 47 deles já haviam defendido 39 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado, evidenciando que as instâncias de pesquisa também começam a ser ocupadas por agentes ameríndios.

Gersem Baniwa (2010, p. 8), reconhece que o interesse dos povos originários pela universidade está relacionado “à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização”. A educação superior surge como “ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades”. Em muitas situações, setores de universidades têm sido aliados dos povos indígenas, no enfrentamento ou no próprio diálogo com o Estado e na luta pela preservação e

⁶ Uma modalidade de acesso diz respeito à criação de vagas específicas que favorece o ingresso de estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação; outra modalidade são cursos específicos, como, por exemplo, as Licenciaturas Interculturais Indígenas e, mais recentemente a criação de Faculdades Indígenas. Mobiliza-se, aos poucos, investimentos na constituição de uma Universidade Indígena no Brasil que, por ora, ainda figura nos sonhos.

ampliação dos direitos institucionais, como no programa de formação de professores indígenas, tema central deste trabalho.

Então, a universidade atua como aliada, partilhando da crença que há, no olhar estimado do outro, a possibilidade de construir ou fortalecer a autoestima coletiva dos povos ameríndios, reforçando assim suas identidades étnico-culturais.

Neste movimento, situa-se a *Rede Saberes Indígenas na Escola*, programa que tem como um dos objetivos principais, a autoria indígena nos processos de formação. Isto repercutirá diretamente nas escolas de ensino básico, cujo olhar instiga a observar e registrar essa autoria, ou seja, a apropriação do espaço e das práticas de formação, que buscarão influenciar as políticas de educação escolar. Há neste sentido, uma profunda relação entre o trabalho de intervenção realizado na universidade junto com os professores indígenas e a construção de políticas públicas. É também nesse caminho de atuação conjunta com professores indígenas que se situam nossas pesquisas.

“Um diálogo é antes de tudo um problema de interculturalidade”
(Kusch, 1978, p. 23)



Foto 3: Mateus da Silva Pereira

A Ação Saberes indígenas na escola: cartografias, fotografia e o exercício do olhar

Articulados à política mais ampla, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) compõe com mais seis universidades, uma das oito redes nacionais que constituem os Saberes Indígenas na Escola. Assim, as universidades públicas brasileiras, cumprindo a função social de atuar na formulação e execução de políticas educativas, é ocupada por saberes outros, historicamente negados, tornando-se, em alguns momentos, um pluriverso.

A cartografia sociocultural apresentou-se, metodologicamente, como uma proposta de caminho possível para desenharmos o presente (atravessado pelo passado e a esperança de um futuro), num esforço de autocompreensão de todos elementos que compõem este tempo histórico indígena-educação-escola.

Inspirado nos recentes e novos rumos no Brasil da Cartografia Social ou Nova Cartografia, especialidade da área cartográfica que empodera coletivos tradicionais na medida em que lhes proporciona técnicas e métodos para autocartografar e autodefinir seus territórios [...]. Assim, expandi o conceito de cartografar para além de espaços territorialmente visíveis, incorporando outros espaços da cultura, como a cosmologia e a ontologia para definir espaços e práticas educativas tradicionais indígenas. (Silva, 2013, p.228)

Apresentamos a cartografia aos indígenas e apontamos que esta poderia ser um valioso instrumento de leitura, reflexão e intervenção nos espaços de educação escolar. Os objetivos da cartografia é contribuir para a indigenização da escola, dando ênfase as experiências e a formação do professor e pesquisador indígena; valorizar conhecimentos e saberes indígenas nos processos escolares; registrar e refletir sobre as lembranças escolares e de outros espaços de aprendizagem. É desse modo, que a cartografia buscou empoderar estes coletivos tradicionais, na medida que, provocou uma reflexão coletiva profunda sobre seus próprios saberes e de que maneira eles se comunicam ou não com o espaço escolar.

A cartografia trouxe então muitas perguntas, que atravessaram nosso diálogo com os indígenas e que já representavam, de alguma forma, um exercício cartográfico: onde aprendemos, como aprendemos, de que forma a escola pode também ser um espaço de aprendizagem e por quê. Os indígenas evidenciaram em suas práticas uma aproximação desta proposta metodológica e uma compreensão de que este seria um caminho importante para aprofundarmos questões relacionadas à qualificação do espaço escolar. “Temos que compartilhar os trabalhos bons, as experiências que já existem dentro das comunidades”, disse um indígena. É fundamental fazer com que estas experiências individuais se tornem coletivas. Nesta direção, um orientador de estudo kaingang, comenta, “como pensamos a educação do passado e como ela vem hoje? É importante pensar a relação com os mais velhos, como recebem este processo escolar. Precisamos determinar o que entra ou não na escola”. Outra orientadora de estudo, fala, por exemplo, da importância de contar piadas para a cultura kaingang. Ela relata que tem vontade de gravar as histórias que conta para seus alunos como um momento importante de preservação da memória oral, mas também da capacidade deste povo de pensar seus conflitos, histórias pelo humor, pela palavra brincada. A criação como resistência, pois “nada está pronto, nós não temos a dança, criamos a dança”, diz um orientador de estudo.



Foto 4: Mateus da Silva Pereira

A fotografia em uma pesquisa de cunho etnográfico é elemento cartográfico importante. Conforme Achutti (1997), a fotografia é uma fonte preciosa de informação, torna-se a extensão do olhar. Vista a partir de uma perspectiva documental, a fotografia aparece como um registro de determinada realidade, capaz, dessa forma, de ser mais “fiel” e próxima do que se pretende analisar. A imagem re-presenta determinada situação, ou seja, apresenta novamente as experiências, possibilitando a nós pesquisadores, prestar atenção em detalhes perceptíveis na imagem congelada. As fotografias produzidas no âmbito da ação *Saberes Indígenas na Escola* são o relato do percurso, o registro documental dos encontros para compor uma ainda incipiente fotoetnografia. As imagens como registro cartográfico da atuação dos professores Kaingang e Guarani, permitem guardar um momento de nosso olhar e, em sucessivos olhares, registrar uma processualidade.

Ao pensarmos no processo de educação do olhar - no qual o ato de fotografar vai se formando e sendo formado para perceber detalhes, composições e relações - percebemos como que esses sujeitos são capturados, por assim dizer. Nesse caso, é importante ressaltar que as imagens são captadas por um “outro” que não são os professores indígenas, mas o conhecer e ser aceito entre estes, garante, aos poucos, que as dinâmicas e interações desvelem-se nas fotografias e sejam transcritas nelas. Bauer & Gaskell (2002) apresentam pelo menos quatro formas diferentes de trabalho do fotógrafo: 1. Os sujeitos são pegos de surpresa pelo fotógrafo, comportando-se de uma maneira informal; 2. Um grupo de sujeitos, sabendo que alguém iria fazer uma fotografia, posiciona-se de um modo tal, considerado por eles apropriado; 3. Um fotógrafo pode tomar a iniciativa de colocar os sujeitos em uma composição específica e eles podem aceitar essa orientação passivamente; 4. Algum conluio ou negociação entre o fotógrafo e os sujeitos pode ser feito.



Foto 5: Mateus da Silva Pereira

No caso do trabalho apresentado neste texto, a produção das imagens foi feita em uma espécie de conjugação dos tipos 1 e 4, visto que, mesmo que os professores indígenas não estivessem propriamente posando para as fotos e se organizando especialmente para elas, houve um acordo firmado no início de cada encontro. Esse acordo consistiu no respeito dos membros não-indígenas da equipe aos momentos nos quais os professores manifestavam o desejo de que algo não fosse fotografado ou registrado em vídeo; ocorreu, então, a negociação permanente do que poderia ser e para quem seriam reproduzidos os atos e as falas dos professores. Portanto, o trabalho movia-se num diálogo da estética e da ética da fotografia, tensionado pelas permissões e interdições dos sujeitos com os quais “estávamos junto”.

Para além do acordo firmado, a fotografia assumiu um lugar de complexidade dentro do *Saberes Indígenas na Escola*, pois percebemos que esta estava entre o documental e o etnográfico. Como uma forma de discurso oficial do projeto, recupera e registra momentos significativos da formação. Mas estes registros são modulados pelo olhar e pelas escolhas do sujeito que fotografa⁷. A fotografia documental – ainda que espontânea- e a etnográfica mostram usos distintos da imagem, e geram, justamente por isso, discursos diferentes. Em ambos, se está atento a detalhes e a olhares. No entanto, enquanto que no primeiro modo percebe-se e procura-se evidenciar os indígenas que tomam a palavra dentro do projeto, em outro, foca seu olhar para as dinâmicas que ocorrem na margem desta fala, como por exemplo, a presença dos não indígenas ao fundo com seus cadernos de campo, para as discordâncias e convergências entre os professores indígenas, olhares, risos, e tantas outras linguagens. Os registros visuais permanecem nessa tensão entre o registro documental atento aos detalhes e a fotoetnografia propriamente dita.

⁷ Nesse caso, um bolsista não indígena responsável não apenas por etnografar as práticas e interações que ocorrem dentro dos encontros.

Percebemos aos poucos, que a fotografia é muito mais que isto, produz narrativas, recupera e, ao mesmo tempo, ressignifica vivências. Para compreender melhor esse processo de ressignificação da fotografia dentro do projeto descreveremos alguns momentos que flagram essa transformação.

A fotografia: diálogo com o tempo

Referimos, anteriormente, como o significado e a importância da fotografia dentro desta ação, foi se transformando. As imagens aparecem, no início do projeto, como elementos de tradução das relações que nós, pesquisadores, construímos durante os encontros de formação com os indígenas. Escolhíamos os momentos, organizávamos e selecionávamos as imagens que melhor poderiam contribuir na leitura que fazíamos desses encontros. No momento que devolvíamos ao grupo a sistematização deste trabalho com as imagens, construímos novos canais de comunicação, em que se ver, mesmo que seja pelo olhar do outro, produz uma reflexão sobre si mesmo, na busca pelo re-conhecimento.



Foto 6: Marília Raquel Albornoz Stein

Mas esta relação com a imagem foi sendo modificada à medida que os professores indígenas se apropriavam mais do debate, manifestando vontades e visões, intervindo e dando sentido ao projeto. Era perceptível o quanto muitos deles já estavam familiarizados com as tecnologias e as utilizavam como importantes instrumentos para manterem viva a memória dos encontros. Percebíamos os indígenas gravando pelos seus celulares a fala dos kará e kujá (lideranças espirituais para os Guarani e Kaingang), fazendo registros e, paulatinamente, manifestando a vontade de utilizarem o equipamento do projeto para fazerem estes registros.



Foto 7: Marília Raquel Albornoz Stein

O grupo fez imagens de suas próprias imagens para pensarem os materiais didáticos-pedagógicos que estavam em construção, materiais estes que conjugam imagens e escritas em suas línguas originárias. Faziam os desenhos de forma artesanal, e depois tiravam fotografias desses desenhos para ter um registro virtual das imagens e imaginá-las nas possíveis publicações para as escolas.



Foto 8: Marília Raquel Albornoz Stein



Foto 9: Mateus da Silva Pereira

Desse modo, compreende-se que nesta ação de formação que protagoniza e incide sobre políticas públicas de educação, os atores principais são os educadores indígenas. É do olhar de cada um deles que emerge a alma, sopro vital, para que cada movimento feito tenha sentido. Os indígenas, através de seus desenhos, nos ensinam que educação é sempre mais que escola. Fazem as escolhas de quais conhecimentos podem entrar na escola e quais voam para a mata, para a Opy, para o segredo que carregam, deixando palpitar a vida desses povos.

Como registra a fotografia, o ritual penetra o cotidiano da universidade e da escola, assumindo uma dimensão mítica da vida, pois o “mito se opera, não se relata” (Kusch, 1978 p.34).



Foto 10: Mateus da Silva Pereira

A língua e interculturalidade: fonte de sentido

Nesta ação, em que atuamos como pesquisadores e como formadores num movimento de pesquisa-intervenção, somos desafiados a atuar com educadores kaingang e Guarani que, em consonância aos objetivos institucionais, escolheram habitar a própria língua. Pautam suas reflexões sobre como suas línguas originárias poderão ser afirmadas na escola e fazem isso também nos encontros de formação. Nós pesquisadores, ao não compreendermos seus idiomas, pensamos, momentaneamente, a fotografia como uma linguagem comum. É essa linguagem que apresentamos aqui também como texto, expressando nossas compreensões e incompreensões do processo de formação e de como os professores indígenas direcionam as atividades de formação que lhes são propostas, construindo seus entendimentos do que seja uma escola bilíngue, do que seja material

didático diferenciado para suas práticas escolares. Igualmente, apostamos na crença de que as fotografias falam por si e que, portanto, devem estar isentas de legendas. Acreditamos, em consonância com Achutti (1997), que ao legenda-las podemos interromper suas infinitas possibilidades.



Foto 11: Mateus da Silva Pereira

Os encontros de formação mostraram que a língua e o bilinguismo na escola são preocupações constantes. A discussão sobre a unificação da escrita na língua Mbya Guarani (pois há diferenciações na escrita que expressam diferentes dialetos) trouxe questões como: a unificação favorece ou não o fortalecimento da cultura? Como lidar com professores indígenas que não falam a língua originária? Como elaborar materiais didáticos-pedagógicos que não façam subsumir as diferenças entre as comunidades. Todas estas questões permearam os momentos de formação, mostrando o quanto a defesa da língua representa, seguindo a reflexão de Kusch, a defesa da própria existência.

Contudo é preciso olhar para a questão do bilinguismo na escola com muita atenção. Durante um tempo no Brasil o uso das línguas indígenas na escola também serviu como uma estratégia de aproximação e dominação. Era preciso aprender as línguas indígenas para, através delas, possibilitar uma maior assimilação da cultura não indígena. Nesse sentido, Seu João Padilha (Diário de Campo, abril, 2014), importante liderança indígena, nos diz que “quando falamos em cultura não estamos falando apenas em uma língua”, que é preciso preservar e em muitas aldeias, inclusive aprender, pois há um esquecimento, que expressa a violência sobre as línguas originárias. E continua, “existem as sementes, remédio de ervas, mais de 200 qualidades de chá. Para os indígenas toda natureza é remédio. Temos que ensinar nossos filhos a valorizar este saber”. No entanto, a

aprendizagem indígena se dá em todo espaço, no meio da mata, nas casas, fora delas, com os mais velhos, que carregam um conhecimento não escrito em livros. Dorvalino (Diário de Campo, abril, 2014), pesquisador kaingang, comenta que,

A escola tem a cara do branco, tem que ter a cara do índio; tem que pegar a filosofia kaingang e fazer uma proposta pedagógica. Criar propostas curriculares mais diferenciadas, fortalecer e resgatar nossa identidade, saberes que estão envolvidos diretamente com a comunidade. Os saberes indígenas são muito amplos (conhecimentos espirituais e materiais), como então levar isto às comunidades?

A escola carrega ainda a história de dominação no imaginário (e na vivência) de muitos indígenas, mas vive o paradoxo de se ver arrombada pela escolha que estes fazem quando pensam a possibilidade de uma escola diferenciada, garantia presente desde 1988, na Constituição Federal brasileira quando nos diz, “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988. Artigo 210, inciso 2).

As imagens desvelam aos poucos as contradições deste processo.



Foto 12: Mateus da Silva Pereira

A escola aparece como o lugar alimentado pelo saber acumulado nos livros, de uma cultura que chega ordenando o olhar. Contudo, o olhar indígena, feito de risos e lágrimas, compreende que a sabedoria, a que preenche a alma, está viva - aquém e além de qualquer escrita. A escola então, a que se quer inventar, caminha na ambiguidade de carregar em suas paredes a tatuagem de uma

história de dominação e, ao mesmo tempo, arrombar estas mesmas paredes e abrir-se ao rio que corre, ao canto dos pássaros, ao silêncio, palavra sem tradução.

[...] com a alfabetização se dá a fixação e a uniformização do sentido. Em suma, se instala um logos convencional que nada tem a ver com o logos não escrito que encerra o sentido do existir indígena. Se nega então com a alfabetização a possibilidade do mecanismo do antidiscurso, porque se alfabetiza um aspecto do existir. É possível que isto se **remedeie** [grife nosso] enquanto a alfabetização vá acompanhada de algo, assim como um poetizar, a partir do alfabeto mesmo. O poético, ou seja, a poiesis, ou seja a criação, poderia reatualizar o horizonte simbólico do indígena e por conseguinte, reintegrar a totalidade de seu existir” (Kusch, 1976, p.112).

Basta deixar o olhar livre...



Foto 13: Mateus da Silva Pereira

É desse modo, que os encontros de formação acontecem, privilegiando o uso das línguas originárias. Mais do que isso, os encontros ocorrem com a orientação de seus principais interessados. Cabe a nós, pesquisadores da universidade, prover a estrutura dos encontros, acompanhando e discutindo com as lideranças educacionais indígenas os próximos passos, assegurando na academia um espaço de autoria indígena: organizam pedagogicamente os encontros, propondo a pauta e coordenam todo o processo formativo.

Nós, enquanto universidade, ficamos na escuta, interferindo apenas quando somos solicitados pelo grupo. Como já dito, a fotografias representam uma forma também de compreensão de um fazer que se dá em outra língua. Coloca-se assim, uma perspectiva que é fundamental na experiência dos diálogos interculturais. É preciso não compreender, para compreender. Ou, é

preciso saber conviver com a incompreensão? É imperativo que encontremos outros meios, outras formas que escapem a nossa necessidade constante de compreender, ou seja, de aprender as coisas. O pensamento deve ser invadido pelo Outro para que o diálogo intercultural aconteça, como uma profunda abertura do pensamento ao que é estranho, estrangeiro. As imagens, através da fotografia (ainda tendo nós pesquisadores como agentes), revelam um profundo sentimento de incompletude e da impossibilidade mesma de compreender. Isso parece absurdo dentro de uma lógica que quer sempre compreender, decifrar, conceituar, definir. Falar em outra língua marca uma condição importante para pensarmos a interculturalidade: a idéia de segredo. Existem coisas que são segredos e é isso que possibilita estes povos continuarem existindo. Todo diálogo intercultural é um diálogo que não deve buscar decifrar este segredo, mas é um diálogo que deve ser atravessado por ele.

A interculturalidade coloca, desse modo, novos desafios que não se apresentam somente no repensar os conteúdos culturais e curriculares, mas repensar o sentido e o propósito da Educação. A noção de interculturalidade na educação remete ao conceito de diversidade. A Interculturalidade contempla a necessidade de desenvolvermos uma visão complexa das sociedades de hoje, considerando que as mesmas são atravessadas por múltiplas narrções culturais e identitárias, afastando-se assim de uma perspectiva homogeneizadora da cultura e dos sujeitos, renunciando a uma educação baseada e estruturada em torno de um único modelo de cultura e de sujeito.

Desenvolver uma perspectiva intercultural significa muito mais que integrar a pluralidade existente na sociedade, atendendo a forma tanto individual como coletiva e única de cada um construir sua identidade e seu significado no marco cultural em que está imerso. Pensar a educação desde uma perspectiva intercultural é se propor a repensar o próprio estatuto da educação. É “abrir a educação” sem medo de perder-se, pois toda abertura é sempre um risco. A educação seria a arte mesma de arriscar-se. Nesse sentido, Interculturalidade avança em relação ao Multiculturalismo no sentido que não apenas reconhece a pluralidade cultural, como provoca o diálogo entre a diversidade, tornando a cultura algo aberto, que se ressignifica no diálogo. Trata-se, como comenta Reinaldo Matias Fleuri (2003, p.69) “de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com que interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos.” Participar de uma cultura é, portanto criar e recriar constantemente esta cultura.

Pensar a educação desde a interculturalidade supõe a capacidade de incorporar na própria prática profissional novas linguagens e narrções. A Educação deve buscar promover um diálogo intercultural, onde nem as culturas nem as identidades devem ser compreendidas como imutáveis. Assim, nenhuma referência cultural é absoluta, devendo por isso ser revisada e/ou modificada. Todo diálogo deve assim, incorporar e não reunir o conflito. A educação seria o espaço e lugar da comunicação e negociação, do encontro e desencontro e finalmente da convivência. Negar o conflito é impossibilitar o diálogo e toda possibilidade de comunicação. A interculturalidade é então uma pedagogia dos encontros, mas não dos encontros entre culturas e identidades perfiladas e sim entre a indefinição e o ambíguo das culturas e identificações dos sujeitos.

Para tanto, compreendemos, poeticamente, que os processos próprios de aprendizagem também emergem da música que vem do coração...



Foto 14: Mateus da Silva Pereira

...da força do riso que transforma...



Foto 15: Mateus da Silva Pereira

... da sabedoria dos velhos...



Foto 16: Mateus da Silva Pereira

Pois o “futuro da educação indígena são os velhos” (Cacique Santiago, fevereiro 2015).

Conclusões... sempre abertas como um caminho que não termina

O olhar que empreendemos nos encontros de formação, também captura desassossegos, que as vezes aparecem para professores e formadores indígenas como inquietações, desconfianças. Percebem que, dependendo de suas escolhas, a escola poderá ser uma instituição aliada e não apenas uma força “branqueadora”, promotora de uma falsa integração através da homogeneização das diferenças, responsável em muitos casos, pelo enfraquecimento das línguas originárias.



Foto 17: Mateus da Silva Pereira

Ao reencontrarem com seus conhecimentos, ao estabelecerem trocas entre si, afirmando-se como povo, des(em)cobrem sua força e evidenciam a escola como possibilidade para um movimento inverso - um caminho de “volta para casa”.

Mas é preciso sentir o passo dado, perceber a direção que se aponta a flecha, guiada pelo olhar sedento para realizar seu sonho... É preciso sonhar, utopia, do lugar que ainda não é...

A etnografia – e a fotoetnografia – mostram-se como caminhos de com-vivência, de um estar-junto respeitoso, desde o planejamento das ações até a sua consecução. É a convivência que produz aproximações e cumplicidades, que permite o olhar e o registro da imagem, constituído no acontecer dos encontros. “Vocês precisam estar atentos para quando pedimos socorro e quando queremos, simplesmente, agradecer”, como disse Eloir, professor Guarani (Diário de Campo, fevereiro, 2015). A convivência revela-se como “experiência sensível”, expressão de Maffesoli (2001, p. 176) e revela uma atitude que não exclui o “rigor intelectual”, porém não aceita apenas “conceitos desencarnados” e nem, tampouco, concorda com uma atitude arrogante de superioridade em relação ao outro, mas põe em ação “uma forma de empatia” e integra o estar-junto à pesquisa, como metodologia de trabalho de campo.



Foto 18: Mateus da Silva Pereira



Foto 19: Mateus da Silva Pereira

Talvez o registro do acontecer, por meio da imagem que a lente da câmara captura, constitua uma forma de prolongar a experiência do estar-junto, pois assim como traduz, constitui um registro-memória, uma fotografia que é texto, mas também lembrança.

E a universidade, que se mostrou tão hermética, abre pequenas frestas para a interculturalidade, esta compreendida como um projeto ético-político e epistêmico, em que os conhecimentos indígenas, mesmo que por momentos, figuram simetricamente.

Acreditamos que só é possível o diálogo intercultural como reciprocidade, movimento que se dá a partir de relações simétricas, onde não se permite a subjugação de saberes e poderes. Esse é o embate constante, refletido nas imagens que apresentam momentos desses encontros, tecidos pelo que é híbrido, ou seja, a universidade e a escola, carregadas de histórias de dominação, sendo atravessadas e resignificadas pelo olhar do Outro, o indígena, principal produtor de sentidos.

A mata, as crianças, os velhos, como uma sabedoria que resiste, são livros vivos, necessários para que a escola diferenciada possa ser verdadeiramente uma escol(h)a destes povos.



Foto 20: Mateus da Silva Pereira

Referencias

- Achutti, L. E. R. (1997). *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca.
- Baniwa, G. Introdução. Luciano, Gersem José dos Santos; Oliveira, João Cardoso de; Hoffmann, Maria Barroso. (2010). *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2007). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- Fleuri, R. M. (org). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Colección Estudios Latinoamericanos.
- Kusch, R. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: San Antonio de Padua, Castaneda, 1978.
- Lima, A. C. de S. (1995). *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maffesoli, M. (2001). *Elogio da razão sensível*, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pessoa, F. (2011). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Paladino, M. (2012). Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, (7), Número Especial, 175-195. <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.7iespecial.0008>
- Paladino, M. “Quando los antropólogos son indígenas”: una discusión de la producción académica de autoría indígena en Brasil. NOVARO, Gabriela, PADAWER, Ana y HECHT, Ana Carolina (comp.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes*. Reflexiones desde Argentina, Brasil, Bolivia, México y España. Buenos Aires: Editorial Biblos (*in prelo*).
- Silva, S.B. (2013). Cartografia sociocultural de espaços e práticas educativos ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. *Revista Espaço Ameríndio*, (7)2, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 227-238.

Sobre el/la/los Autor/a/es

Magali Mendes de Menezes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

magaliufrgs@gmail.com

Doutora em Educação, professora na Graduação e na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do rio Grande do Sul - Brasil. Desenvolve pesquisas sobre educação indígena - Kaingang e Guarani, tendo várias publicações sobre o tema.

Maria Aparecida Bergamaschi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

cida.bergamaschi@gmail.com

Doutora em Filosofia, professora na Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do rio Grande do Sul - Brasil. Desenvolve pesquisas no campo da interculturalidade, filosofia latino-americana e intercultural Filosofia da Educação.

Mateus da Silva Pereira

Universidade do Rio Grande do Sul.

mateus.s.pereira@gmail.com

Graduado em Filosofia pela UFRGS, integrante da equipe Rede Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS, é o autor das fotografias desse ensaio.

Sobre las editoras invitadas

Ana Inés Heras

CEDESI UNSAM CONICET e Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano

herasmonnersans@gmail.com

Doctora y Magister en Educación por la Universidad de California, Santa Barbara. Becaria Fulbright (1995-1998), Investigadora Docente en la Universidad de Santa Barbara (1995-1998). Desde 2001 es Investigadora de la Carrera de Ciencia y Técnica en Argentina (CONICET). Se especializa en etnografía y sociolingüística interaccional aplicadas al estudio de procesos sociales. Preside el Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, unidad de C y T vinculada por convenio al CONICET.

Virginia Unamuno

CONICET-UBA-CIFMA

vunamuno@conicet.gov.ar

Virginia Unamuno es sociolingüista, especializada en estudios del bilingüismo y la educación. Doctora en filología por la Universidad de Barcelona, trabajó durante más de 15 años en la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, es investigadora independiente del CONICET (Argentina) con sede en la Universidad de Buenos Aires y el CIFMA, Su investigación se centra en la inclusión de las lenguas indígenas en las propuestas de educación bilingüe en la Provincia de Chaco. Es docente de la UNSAM y de la UNTREF. Entre sus publicaciones destacan los libros “Lenguas, diversidad y escuela” (Ed. Graó) y “Prácticas y repertorio plurilingües en Argentina” (editado junto con A. Maldonado).

ETNOGRAFIA Y SOCIOLINGÜISTICA DE LA INTERACCION

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 23 Número 97

5 de octubre de 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** IISUE, UNAM
México
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de
Perú,
- Claudio Almonacid** University of Santiago, Chile
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia,
España
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de
Zulia, Venezuela
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona,
España
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada,
España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales,
Chile
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,
Argentina
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México
- Paula Razquin** Universidad de San Andrés,
Argentina
- María Caridad García** Universidad Católica del
Norte, Chile
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga,
España
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de
León, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University,
Estados Unidos
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad
Iberoamericana, México
- Orlando Pulido Chaves** Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP
- Inés Dussel** DIE-CINVESTAV,
Mexico
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de
Colombia
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de
Madrid. España
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,
México
- Mario Rueda Beltrán** IISUE, UNAM
México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de
Oviedo, España
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,
España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad
Iberoamericana, México
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de
Baja California, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo,
España
- Alma Maldonado** DIE-CINVESTAV
México
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,
España
- Alejandro Márquez Jiménez** IISUE, UNAM
México
- Antoni Verger Planells** University of Barcelona,
España
- Jaume Martínez Bonafé**, Universitat de València,
España
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia
- José Felipe Martínez Fernández** University of
California Los Angeles, Estados Unidos

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Kevin Kinser** (State University of New York, Albany) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder
Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University
David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shapps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York