
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 92

23 de julho de 2018

ISSN 1068-2341

Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil

Elison Antonio Paim

UFSC



Helena Maria Marques Araújo

UERJ e UNIRIO

Brasil

Citação: Paim, E. A., & Araújo, H. M. M. (2018). Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(92). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>

Resumo: Este artigo entrecruza educação, memória, patrimônio e relações étnicorraciais. No território brasileiro, frequentemente percebemos que os documentos oficiais e boa parte dos livros didáticos têm historicamente negligenciado as questões do patrimônio, das memórias, histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, ou seja, as memórias e histórias outras - mesmo sendo legalmente obrigatório o seu ensino. Apresentamos possibilidades para pensar os diferentes saberes, fazeres, memórias de experiências educativas desenvolvidas em múltiplos espaços e tempos, bem como, identificar como memórias, patrimônios e temáticas étnicorraciais são pensados numa perspectiva da decolonialidade. Ampliamos as relações de diálogo entre o campo de pesquisa do

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 10/11/2017

Revisões recebidas: 3/22/2018

Aceito: 3/27/2018

patrimônio cultural e relações étnicorraciais, procurando identificar em que medida as políticas públicas da educação se aproximam ou se distanciam dos patrimônios e temáticas étnicorraciais. Teoricamente nos pautamos nos autores da epistemologia decolonial, da interculturalidade, das relações étnicorraciais, dentre outros. O artigo está organizado de forma a explicitar aspectos teórico-metodológicos para a construção de pensamento conceitual sobre decolonialidade, memórias oficiais e contra-hegemônicas, patrimônios e identidades, cultura e história dos povos afrobrasileiros, cultura e história dos povos indígenas e como estas diferentes categorias se entrecruzam como possibilidade para construção de pensamentos e práticas outras.

Palavras-chave: Educação; decolonialidade; memórias; patrimônios

Other memories, other heritage and decolonialities: Theoretical-methodological contributions to the history of Africa and Afro-descendants and history of Indigenous peoples in Brazil

Abstract: This article intersects education, memory, patrimony, and ethno-racial relations. In Brazilian territory, we often realize that the official documents and much of the textbooks have historically neglected the issues of indigenous, African, and Afro-Brazilian heritage, memories, histories, and cultures, that is, other memories and stories - even legally education being required. We present possibilities to think about the different knowledges, doings and memories of educational experiences developed in multiple spaces and times as well as to identify as memories, heritage and thematic ethno-roots from a perspective of decoloniality. We broadened the relations of dialogue between the field of research of cultural heritage and ethnic-racial relations, trying to identify the extent to which public education policies approach or distance themselves from heritage and ethnic-racial themes. Theoretically, we are based on the authors of decolonial epistemology, interculturality, ethno-racial relations, among others. The article is organized in order to explain theoretical-methodological aspects for the construction of conceptual thinking about decoloniality, official and counter-hegemonic memories, heritage and identities, culture and history of Afro-Brazilian peoples, culture and history of indigenous peoples and how these different categories are intersected as a possibility for the construction of other thoughts and practices.

Keywords: Education; decoloniality; memories; heritage

Memorias otras, patrimonios otros y decolonialidades: Contribuciones teórico-metodológicas para el estudio de historia de África y de los Afrodescendientes y de historia de los Indígenas en Brasil

Resumen: Este artículo entrecruza educación, memoria, patrimonio y relaciones étnicas. En el territorio brasileño, a menudo percibimos que los documentos oficiales y buena parte de los libros didácticos han históricamente descuidado las cuestiones del patrimonio, de las memorias, historias y culturas indígenas, africanas y afrobrasileñas, o sea, las memorias e historias otras - aun siendo legalmente obligatorio su enseñanza. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, Ampliamos las relaciones de diálogo entre el campo de investigación del patrimonio cultural y las relaciones étnicas, buscando identificar en qué medida las políticas públicas de la educación se acercan o se distancian de los patrimonios y temáticas étnicas. Teóricamente nos pautamos en los autores de la epistemología decolonial, de la interculturalidad, de las relaciones étnicorraciales, entre otros. El artículo está organizado de forma a explicitar aspectos teórico-metodológicos para la construcción de pensamiento conceptual sobre decolonialidad, memorias oficiales y

contrahegemônicas, patrimônios e identidades, cultura e história de los pueblos afrobrasileiros, cultura e história de los pueblos indígenas y cómo estas diferentes categorías se entretecen como posibilidad para la construcción de pensamientos y prácticas otras.

Palabras-clave: la educación; descolonialidad; recuerdos; bienes

Para Iniciar uma Conversa “Outra”...

... dinâmicas de expressão e dispersão de povos e culturas nunca antes conectados, projetaram imaginários do “homem europeu”, submetendo, a malhas administrativas de estados nacionais, outras histórias e memórias, línguas e escritas. Desvirtuando os costumes e redes simbólicas, agentes da ordem europeia usufruíram de corpos, ofícios e saberes dos povos estigmatizados como primitivos, bárbaros e atrasados. (Antonacci, 2015)

Em contato direto com escolas durante quase trinta anos como professores de Educação Básica e de Estágio Supervisionado e/ou Prática de Ensino de História, assim como de mestrados de Educação ou de Ensino de História – nos estados brasileiros do Rio de Janeiro e Santa Catarina –, percebemos que os documentos oficiais e boa parte dos livros didáticos têm negligenciado as questões do patrimônio, das memórias, histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras – por nós também denominadas memórias e histórias outras – mesmo sendo legalmente obrigatório o seu ensino. As experiências didáticas com estas temáticas são ainda tímidas, pontuais e de iniciativa de alguns professores que procuram integrar atividades de educação patrimonial em suas propostas de trabalho. Mais do que nunca, frente às mudanças propostas por grupos da Base Nacional Comum Curricular, assim como a crescente “onda” conservadora na política e sociedade brasileira, tornam-se urgentes a discussão dessas questões e a reafirmação de sua importância nos currículos das escolas brasileiras.

O estudo das relações entre escola, memórias oficiais e memórias contra-hegemônicas, patrimônio, cultura, histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, bem como a decolonização dessas relações, vem sendo pesquisadas por vários grupos nacionais e internacionais e, desta forma, estimulando o incremento da produção acadêmica e o diálogo com diferentes sujeitos e grupos subalternizados, localizados tanto nas escolas como nos múltiplos espaços de memória.

As questões da Educação Patrimonial estão em constituição concomitante com a afirmação do Ensino de História como campo de pesquisa. Nos encontros nacionais e internacionais de pesquisadores e professores de História, tem sido uma constante nos Grupos de Trabalho, Simpósios Temáticos, Mesas redondas e conferências abordando temáticas como: História Local, Patrimônio, Memória, Lugares de Memória, Relações Étnicorraciais, Experiências de atividades pedagógicas em espaços educativos formais e não formais. Todos esses eventos têm relacionado diretamente as atividades educativas relativas aos patrimônios e memórias sendo denominadas com algumas variações de Educação Patrimonial, Educação Museal, Educação das Sensibilidades, Memórias e/ou hegemônicas.

Tais pesquisas e relatos de experiências educativas evidenciam que, muitas vezes, acontece uma dicotomia entre o trabalho educativo realizado nos espaços de memória e o trabalho da escola como se eles fossem concorrentes, ou, em outros casos, como se os espaços de memória devessem trabalhar aquilo que a escola não trabalha. Por outro lado, alguns professores realizam visitas aos espaços de memórias para ilustrar o que trabalham ou o que está nos livros didáticos de História.

Procurando minimizar essas dicotomias, a própria legislação educacional a partir do PARECER CNE/CES 492/2001, ao explicitar as diretrizes para os cursos de História, ao tratar dos

estágios, preconiza que “as atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe (*Sic*), participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos”. Sendo assim, a despeito da opção ideológica, política e epistemológica, o próprio Parecer estimula “desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural”.

Pensando nessa perspectiva e na busca por epistemologias e justiça cognitivas (SANTOS, 2009), propomos algumas reflexões sobre memórias outras, patrimônios outros e decolonização, relacionando-os com os estudos de História da África e afrodescendentes, assim como de história dos indígenas no Brasil. Denominamos memórias outras e patrimônios outros toda a(s) história(s) e memória(s), assim como o(s) patrimônio(s) material e imaterial, relacionados aos grupos subalternizados nas sociedades contemporâneas dominadas pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo (Santos, 2010).

Por Entre as Decolonialidade(s)

Com intuito de explicitação do que está sendo denominado decolonialidade, precisamos conhecer o que os pensadores decoloniais entendem por colonialidade e porque eles vêm produzindo um pensamento combativo da expressão colonial em todas as suas manifestações quer políticas, culturais ou epistemológicas.

O pensamento e as ações colonizadoras colocaram-se em pauta a partir de 1492, quando europeus invadiram o continente americano e montaram as empresas coloniais calcadas na exploração das gentes e dos recursos. Apoderando-se, encarceraram tanto os corpos quanto as mentes, as terras e a natureza nas dimensões animal, vegetal e principalmente mineral. Tudo foi organizado para a total submissão e exploração. As empresas colonizadoras mantiveram-se durante mais de quatro séculos nesse sistema exploratório; muitos domínios perduraram mesmo após a independência político-administrativa das antigas colônias.

Vencedores e vencidos fazem parte da História. Porém, Boaventura Souza Santos (2010) afirma que, embora todos sejam considerados humanos, há ainda os cidadãos e os não cidadãos, que são essa massa de excluídos em grande parte do planeta. Para o autor o conceito de cidadão por si só cria excluídos. Logo, abordar a análise a partir das epistemologias do Sul (2010) é observar, enxergar os excluídos, torná-los visíveis! Por outro lado, é no interior da reflexão benjaminiana que podemos também abrigar as constelações conceituais que Boaventura apresenta para explorar e questionar a razão indolente¹, que é a expressão do conhecimento hegemônico, tanto filosófico quanto científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo constituíram o contexto sociopolítico no qual a razão indolente se desenvolveu. Por isso, Boaventura insiste em desestabilizar a razão indolente: “para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles” (Santos, 2010, p. 97).

A colonialidade foi muito além da colonização de territórios no novo mundo. Os impérios europeus construíram possessões (Silva, 2013, p. 479) que, em suas diversas formas, foram

¹O domínio da razão indolente apresenta-se sob quatro formas: razão impotente (determinismo, realismo), razão arrogante (livre arbítrio, construtivismo), razão metonímica (reduccionismo, dualismo) e razão proléptica (evolucionismo, progresso).

construindo e instalando um padrão de poder com base em princípios da colonialidade moderna, ou seja, não foi pautada numa relação formal entre povos ou nações e sim, na “forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, através del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (Maldonado-Torres, 2007, p.130). Ou como defende Boaventura de Souza Santos (2009) ocorreu um epistemicídio maciço e o desperdício de experiências cognitivas. Daí Boaventura de Souza Santos nos alertar para a busca de uma justiça maior entre os povos do Norte e do Sul e ressaltar a importância de criarmos uma justiça cognitiva.

Nessa perspectiva, os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternizados para que, assim, pudessem afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador através de uma usurpação territorial, econômica e ideológica. Para tanto, foi preciso reprimir e destruir “los modos de producción de conocimientos, de saberes, del mundo simbólico, de imágenes, que son propios del colonizado e impone otros” (Oliveira & Candau, 2013, p. 279). Utilizaram-se de múltiplas estratégias para naturalizar e internalizar um pensamento único, racional, moderno, cristão, heterossexual e eurocêntrico como sendo o único correto e, então, construíram a “la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación y olvido de procesos históricos no europeos” (Oliveira & Candau, 2013, p. 279). A imposição do pensamento racional eurocêntrico se determinou como emblema da modernidade, calcando-se na racialização e despojamento dos saberes intelectuais como sustentáculo do “padrão de poder, material e intersubjetivo” (Quijano, 2009, p. 107). Portanto, “as fronteiras da civilização tornaram-se as margens de um sentido de ordem social europeia; conseqüentemente, os nativos tornaram-se a própria encarnação da desordem, simbolizada no sofrimento moral, degradação física e mundo desordenado” (Meneses, 2009, p. 181). Vai se criando uma invisibilidade dos povos do Sul através do que Boaventura Souza Santos (2010) chama de pensamento abissal, ou seja, cria-se um fosso que invisibiliza os povos subalternizados e conquistados por essa política colonial, cuja continuidade está nas políticas liberais e neoliberais.

O conceito de pensamento abissal de Boaventura Souza Santos (2010) permite-nos enxergar que nas sociedades pós-coloniais a maioria das populações vive em estado de natureza, sem direitos protetores de fato, à margem de uma sociedade civil. Existe, portanto, uma sociedade civil incivil conforme Santos (2010). Logo, haveria uma cegueira de nossa parte pela linha abissal, ou seja, não vemos o outro lado da linha, isto é o que ele denomina da dialética da linha abissal. Nas sociedades coloniais não há a superação dessa linha abissal. Naquelas, a sociedade civil engloba um número bem pequeno de indivíduos que usufruem desse bem-estar social.

Além dos aspectos já mencionados, destaca-se que “as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade” (Grosfoguel, 2009, p. 392) foram transpostas para os mundos não europeus. Desse modo, os povos não europeus passaram a ser racializados, classificados e patologizados de acordo com uma hierarquia europeia que definiu quais eram as raças inferiores e superiores. Na ordem construída os europeus estavam no topo da cadeia. Sendo assim, os demais povos, inferiores que eram, poderiam ser submetidos, escravizados, torturados e até eliminados sem o menor constrangimento, caso não aceitassem o modo de vida considerado superior e correto.

Estudiosos da decolonialidade (Grosfoguel, 2009; Maldonado-Torres, 2007, 2009; Quijano, 2009; Silva, 2013; Walsh, 2008, 2009, 2013) apontam que a colonização permanece na colonialidade do poder, na colonialidade do ser, na colonialidade do saber e na colonialidade da natureza.

Em contraposição ao pensamento único colonial, os epistemólogos mais radicais da decolonialidade defendem o rompimento total com o pensamento eurocêntrico, enquanto que outros defendem o diálogo com autores que assumam uma perspectiva a favor emergência da (e respeito pela) pluralidade de saberes, da decolonização dos seres humanos, de outras formas de poder menos centralizadas, excludentes e opressoras e do maior respeito à natureza. Nesse sentido, vão apresentando, em suas produções, diferentes análises buscando romper com o que o geógrafo

brasileiro Carlos Walter Porto-Gonçalves em palestra proferida na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2016, defendeu a necessidade de compreender que a forma epistemicida, ecocida, memorificada da atual estrutura de poder e saber é uma falácia que deve parar de ser reproduzida.

Para Maldonado Torres (2007, p. 159) a decolonização, em primeiro lugar, funda-se no grito de “espanto del colonizado ante a transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida”. A decolonização também se expressa no ceticismo e na dúvida para com o projeto colonial. O giro decolonial representa em primeiro lugar uma mudança de perspectiva e “las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados”. Em segundo lugar, representa “un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo” (Maldonado-Torres, 2007, p. 160). Dessa forma, a decolonização torna-se um que fazer epistêmico e político e, nesse âmbito, requer observar “cuidadosamente las acciones del condenado, en el proceso de convertirse en agente político” (id, p.162). Sem o giro colonial é impossível vencermos o pensamento abissal e construir o que Boaventura Souza Santos (2007) denomina a Sociologia das Emergências.

Em diálogo com Franz Fanon, Catherine Walsh (2013) expõe que a decolonização deve ser uma (*des*)aprendizagem de tudo que foi imposto e assumido pela colonização, e a *desumanização* para que homens e mulheres reaprendam a ser sujeitos de si. Assim, a decolonização só ocorre quando intelectuais revolucionários, professores, ativistas – quer de forma individual ou coletivamente – participam do processo tendo “la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar”: “Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire es inventar almas” (WALSH, 2013, p.43). Nessa lógica, para que ocorra a decolonização de corpos e mentes é preciso assumir a perspectiva epistemológica decolonial como um processo de ação, e pedagógico para a transformação social, e um caminho possível para a construção de um outro mundo – o que Boaventura denomina como sendo as *Epistemologias do Sul*.

A pedagoga Vera Candau e o sociólogo Luiz de Oliveira (2013), ambos brasileiros, explicitam que a referência para a decolonialidade são os movimentos sociais – especialmente indígenas e afrodescendentes na América Latina. A decolonialidade considera a desumanização e as lutas dos povos historicamente subalternizados para, então, construir outros modos de viver, de poder e de saber.

Autores como Marin (2013), Silva (2013) Santos (2009), Nunes (2009) Grosfoguel (2009), Gomes (2009) nos apresentam uma série de possibilidades outras para a produção de conhecimentos, especialmente os histórico-educacionais; para formas múltiplas de ser; para valorização de saberes e fazeres diversos e valorização das experiências vividas.

A epistemologia decolonial e a lógica da decolonialidade não são abordagens novas nem tampouco categorias teórico-abstratas. Elas existem desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitados à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus. Por isso, é importante a construção de cartografias decoloniais, histórias e memórias outras valorizando as ancestralidades narradas pelos povos tradicionais indígenas ou afro-americanos.

Memória(s) Oficiais e Memória(s) Contra-hegemônicas

Ao rememorar, reconstruímos, buscamos nossas impressões mais remotas – matinais, diria Benjamin (1994) – sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Esse processo é

sempre acionado por dimensões conscientes e inconscientes despertadas no presente de quem rememora.

Ao dialogar com as memórias dos sujeitos com os quais trabalhamos numa pesquisa, buscamos suas reconstruções do passado – reconstruções essas desencadeadas por experiências que nos tocam no presente: as perguntas que formulamos. Tais memórias são – como defendeu Proust (1871-1922) – vividas ambivalentemente por uma dimensão voluntária e por outra involuntária. Tal ambivalência pode ser flagrada quando esses sujeitos, ao rememorem, extrapolam em suas narrativas as problemáticas e temas sugeridos por nós nas pesquisas realizadas. Eles entrecruzam experiências presentes com passadas, compartilhando possibilidades plurais e dialógicas de compreensão do narrado, colocando-nos na posição desconfortável daqueles que precisam rever continuamente suas certezas mais banais sobre um dado acontecimento.

Benjamin (1994) preocupa-se também com as narrativas. Ele julga que o papel do narrador como elemento unificador das comunidades perdeu-se na modernidade e, ao, mesmo tempo, propõe que os historiadores pensem que “[...] a narrativa não deve ser mais aquela do fluxo que justapõe eventos, mas aquela que produz interrupções, recortes no transcurso da história, de modo que o passado irrompe de um só golpe sobre o presente, originando uma situação de exceção” (Cardoso Jr., 1996, p. 55). Benjamin sugere que a fonte das narrativas deve ser “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa, a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1994, p. 198).

O narrador constrói uma história aberta. Ele tem a percepção que a complexidade do social é inesgotável; sendo assim, sua narrativa não é definitiva, e precisa ser compartilhada. Por isso, o narrador se propõe a narrar, sem distinguir entre grandes e pequenos acontecimentos. Quando fazemos a distinção ou hierarquização dos acontecimentos, tendemos a deixar de lado os sujeitos que foram derrotados e silenciados. Larrosa (2002, p. 27) vai ao encontro de Benjamin quando alerta que o saber da experiência “revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”.

Sob tal perspectiva, propomos que se a “[...] experiência é o encontro da mente com o mundo [...] é também um encontro do passado com o presente” (Gay, 1988, p.19).

Ainda no rastro de Benjamin (1994), que formula suas reflexões no esteio do desencanto que lhe causou a ascensão do nazismo, parece-nos possível ampliar as contribuições de suas reflexões ao destacarmos que a vida é uma experiência histórica que se tem com e no corpo, incluindo aí etapas, marcos temporais, de identidades, de gênero e marcas étnicas, também necessidades e funções físicas, que no todo constitui o ‘habitus corporal’.

Para além dessas dimensões, no e com o corpo se desenvolvem as percepções e sensibilidades (visão, olfato, tato, audição, gustação), os canais culturais de comunicação (movimentos, expressões, gestos, linguagens) seus usos e práticas, e também as sensibilidades (dor, esperança, amor, saudades etc.), que tornam o corpo uma âncora de emoções. (Matos, 2008, p.243).

Sendo assim, defendemos que a interface entre o patrimônio cultural e a construção de conhecimento histórico educacional é um processo político de produção coletiva de significados, gestado por subjetividades, intencionalidades e relações de poder.

Como Bosi (1994, p.443), pensamos que “[...] o desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre os outros vínculos sociais. [...] Eis um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças”. Esse sentir-se enraizado talvez propicie a emergência de iniciativa e participação coletivas – propomos que ambas decorrem de uma vontade singular, que se desvela aos demais, por meio de atos e da linguagem colocando-nos na condição de sujeitos políticos, capazes de tomar das ideias, tradições e realizações passadas para reinventá-las em nossas práticas cotidianas.

Benjamin ainda lembra que, desde o final do século XIX, o narrador começou a desaparecer e com ele a história compartilhada, pois os novos narradores – o historiador ‘neutro’, o romancista ou o jornalista – passaram a narrar sem considerar os significados do narrado, sem considerá-los como experiências vividas.

Memórias, segundo Walter Benjamin (1994), são plenas de conhecimentos e sensibilidades; relacionam-se com o vivido. Memória é também esquecimento, apaziguamento com o passado. A (re)memória é sempre relacionada com o presente, é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes. Não é uma autobiografia, no sentido clássico. É uma memória que não é só racional, é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Assim, no ato de rememoração, amplia-se a possibilidade de vida.

Pensar as memórias no caminho trilhado por Benjamin implica ruptura com o que está instalado e vem sendo praticado – especialmente por aqueles que consideram memórias como algo menor que a história. O pensamento do filósofo berlinense apresenta-se numa perspectiva de negar essa estrutura; recomenda que se pense a história a partir das ruínas, e não de forma determinista; assim, o trabalho com memórias passa a ser pensado como um imenso campo de possibilidades – por isso interessa-nos as memórias e histórias outras, ou seja, memórias e histórias contra-hegemônicas onde os grupos marginalizados pelo capitalismo, patriarcado/colonialismo, terão protagonismo.

Ao pensarmos a produção de conhecimentos históricos por intermédio de algumas das categorias benjaminianas – experiência vivida, memória, história aberta, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de agoras –, verificamos ser possível pensar outras formas de produção historiográfica.

Walter Benjamin nos oferece uma gama de ferramentas para percebermos que a produção historiográfica é um campo de lutas em que diferentes concepções estão disputando espaços. Por outro lado, perceber as lutas do passado na relação com o presente nos traz esperança de mudança. Nessa perspectiva, conhecendo as lutas do passado, entendemos o presente. Esse conhecer acontece pela inversão de tempos, em que o ponto de partida é os agoras – dos problemas – buscando dialogar com o passado. Interessa-nos as memórias contra-hegemônicas, onde o protagonismo local seja obrigatório em suas reivindicações.

Para nós, pesquisadores acadêmicos, são importantes as memórias e as experiências vividas para desenvolvermos nossos projetos, para pensarmos a relação deles com sujeitos que são únicos, com suas memórias, suas histórias, suas experiências diferenciadas, próprias a cada um e, ao mesmo tempo, coletivas.

Trabalhar com narrativas de memórias numa perspectiva de diálogo possibilita que os narradores percebam que muitas das respostas que buscam estão presentes em suas experiências vividas, nas suas memórias. Consequentemente, memórias e experiências vividas não podem ser jogadas fora – como até então vem acontecendo em grande parte dos cursos de formação de historiadores e educadores – pois a tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a história verdadeira – a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada –, recuperando a capacidade do homem em tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas metamorfoses em que se tecem novas histórias (Kramer, 2002, p. 70).

Além de todas as questões levantadas por Kramer, ao trabalhar com memórias, Benjamin instiga a pensarmos como as memórias podem contribuir para o fazer-se dos sujeitos. Em que medida as memórias de formação escolar, de suas experiências vividas, de sua construção como cidadãos, como profissionais, podem contribuir para que a academia passe a conhecer e respeitar os sujeitos anônimos? Em que medida, tais memórias e o ato de rememorar pode contribuir para o

fortalecimento dos próprios narradores? Em que medida podemos contribuir para narrar memórias e histórias contra-hegemônicas?

Identificando Patrimônio(s) e Fortalecendo Identidades “Outras”

Na maior parte das vezes, vivenciamos uma educação das sensibilidades (Galzerani, 2002) que nos estimula a esquecer, a apagar e a silenciar as memórias e as histórias plurais, o que significa excluir de nosso horizonte a possibilidade de trazer para a seara da política de preservação do patrimônio cultural e de construção do conhecimento histórico educacional que “[...] o campo patrimonial [...] é palco hoje de um combate desigual e incerto, no qual, o poder dos indivíduos permanece grande e em que a ordem pode mudar o destino de um monumento ou de uma cidade antiga” (Choay, 2006, p. 213).

Historicamente, a constituição do campo do patrimônio foi se pautando sem uma especificidade, quer dizer, “não designa verdadeiramente um conteúdo de pesquisas específicas, nem alega uma instância explicativa particular para pensar a articulação entre cultural, social e político” (Poulot, 2009, p. 12).

A emergência da noção de patrimônio como algo pertencente ao coletivo de uma nação deu-se como uma extensão da construção do sentimento de nacionalidade. Dessa forma, “o patrimônio nacional, além de constituir uma referência para a construção de uma identidade comum a um povo que compartilha o mesmo território nacional estaria também referido ao que de melhor a humanidade produziu” (Abreu, 2009, p. 36). Desse modo, o patrimônio era entendido como algo excepcional e, assim, estava distante das pessoas comuns, como explicitou Marcos Silva (1995, p. 49) ao problematizar como as elites brasileiras se referem às moradias populares, ignorando que

há uma materialidade dessas edificações que funciona, então, como justificativa para a desqualificação social de seus habitantes e delas mesmas. Se essa desqualificação possui certos limites, pois a existência de cortiços e exemplos congêneres de habitação para pobres faz parte da preservação destes como trabalhadores disponíveis por baixa remuneração, uma face de sua eficácia social é reiterar que tais pessoas são dotadas de identidades negativas também no plano do patrimônio histórico. Afinal quem se interessaria em preservar aqueles ambientes pouco belos e, ainda mais, tão infectos?

A Constituição brasileira de 1988, integrada às problematizações mundiais, ampliou em muito a noção de patrimônio, incorporando a perspectiva de bem cultural, pois “o bem cultural tem matrizes no universo dos sentidos, da percepção e da cognição, dos valores, da memória e das identidades, das ideologias, das expectativas, mentalidades, etc.” (Meneses, 2006, p. 37). Muitas dessas mudanças aconteceram em virtude de os estudos históricos passarem a trazer no seu bojo preocupações com as questões culturais. Cultura deixou de ter um caráter apenas erudito e passou a ser entendida como “luta e identidade que se expressam como valores e imagens, sentimentos, aspirações, projetos, crenças, mitos, artes, trabalho, rituais, regras visíveis e invisíveis de convívio social, formas simbólicas de dominação e resistência, leis, instituições, ideologia, tradição” (Khoury, 1991, p. 85).

Nesse cenário, o patrimônio deixou de ser algo com o foco na construção identitária da nação e passou a configurar-se “como uma estratégia de construção identitária por meio de cenários e simulacros” (Possamai, 2013, p.92), tendo como cenário privilegiado a cidade. Ou, ainda, como espaço para a “consolidação das identidades regionais mesmo frente a cenário de globalização” (Acevedo, 2013, p. 184). Portanto, “[...] passamos hoje de um patrimônio nacional a um patrimônio identitário, de um patrimônio herdado a um reivindicado, de patrimônio visível a um patrimônio

invisível, de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário” (Gill, 2013, p. 160).

Nos últimos tempos, a definição de patrimônio passou a considerar o que tem um sentido para uma determinada pessoa ou grupo, isto é, patrimônio passa a ser todo bem “[...] do mais modesto ao mais notável, tudo o que tem um sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente de nossa personalidade” (Varine, 2012, p. 43).

Autores como Acevedo (2013), Fonseca (2009), Gill (2013), Possamai (2013), Poulot (2009), Varine (2012) destacam características do patrimônio que possuem um caráter definidor, integrador ou excludente do que é, ou não, patrimônio. Nesse sentido, pontuamos algumas das características apresentadas pelos referidos autores:

- 1- Patrimônio é polissêmico; contém em seu interior significados múltiplos relativos a um sujeito, a uma comunidade, a um país, a aspectos culturais, espirituais, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, turísticos, dentre outros;
- 2- Patrimônio remete-nos à ideia de herança; nesse sentido, quanto mais as pessoas o sentem como seu, como algo próximo, maior será a preocupação em preservá-lo;
- 3- Patrimônio implica um conjunto de posses que devem ser identificadas como transmissíveis;
- 4- Patrimônio mobiliza um grupo humano, uma sociedade capaz de o identificar como sua propriedade, além de demonstrar sua coerência e organizar sua recepção;
- 5- Patrimônio expressa um conjunto de valores que permitem articular o legado do passado à espera de um futuro, a fim de promover determinadas mutações e, ao mesmo tempo, de afirmar uma continuidade;
- 6- Patrimônio é o resultado de um processo consciente de seleção, para tal, monumentos, sítios culturais ou saberes e fazeres devem ser identificados como importantes para algum indivíduo ou grupo;
- 7- Patrimônio não é algo dado, é um constructo social feito por determinados sujeitos e/ou apropriado por outros sujeitos;
- 8- Patrimônio não pode ser considerado como um conjunto predeterminado de bens imposto para que as pessoas os identifiquem, conheçam, reconheçam, representem e valorizem como algo que lhes pertence;
- 9- Patrimônio está associado às práticas voltadas ao fortalecimento/produção de identidades de determinados grupos;
- 10- Patrimônio é sempre definido com base em sentidos e significações de valores e, portanto, de entidades imateriais;
- 11- Patrimônio está na encruzilhada entre o papel da memória e da tradição na construção das identidades coletivas e estratégicas do Estado para a construção da ideia de nação;
- 12- Patrimônio cultural de um grupo é constituído por bens e valores que conferem ancoragem no passado e peculiaridade no presente aos sentimentos, pensamentos e projetos históricos;
- 13- Patrimônio cultural não é produzido de forma inocente; ele é calcado em disputas políticas;
- 14- Patrimônio cultural de um grupo social não é fixado para sempre, pois a identidade é mutável e, assim, o valorizado e preservado hoje poderá não o ser amanhã;
- 15- Patrimônio concorre para a identidade, imagem, educação, paisagem, ordenamento do território, habitação, satisfação das necessidades religiosas e culturais de um dado grupo;

- 16- Patrimônio cultural como prática social implica um processo de interpretação da cultura com a produção não apenas material, mas também simbólica, portador, no caso dos patrimônios nacionais, de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade;
- 17- Patrimônio, como recurso, deve servir concretamente a todos e ao conjunto das dimensões do desenvolvimento, isto é, não apenas à cultura e ao turismo, mas também à sociedade em seu todo, à economia, à educação, à identidade e à imagem, ao emprego ou à inserção social, etc.

Na esteira da ampliação da noção de cultura e patrimônio cresceu/aumentou a preocupação com o tombamento, a preservação e os usos sociais dos bens culturais. O uso social do bem cultural preservado pode ser compreendido pela “democratização do acesso ao patrimônio cultural e da incorporação ao patrimônio cultural brasileiro de representações de memória de origens sociais diversas” (Chagas, 2006, p. 112).

Ultimamente, patrimônio passou a ocupar uma posição privilegiada nas abordagens dos aspectos culturais, identitários e nas políticas sociais. Nessa direção, precisamos considerar a “emergência da ideia de culturas múltiplas, propícias a alimentar e fornecer a pluralidade de identidades” (Poulot, 2009, p. 199). Para dar conta das novas demandas relativas ao patrimônio, é necessário compreender e considerar as diferenças “entre práticas representações relacionadas com os bens culturais, sejam aqueles convencionalmente considerados como patrimônio, sejam aqueles bens que tomam parte na vida dos indivíduos sem a elaboração racional que os denomina como tal”, conforme defende Possamai (2013, p. 97).

Pelas Trilhas das História(s) e Cultura(s) Afrobrasileiras

A obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula se expressa inicialmente na Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008.

Desde a promulgação da Lei, os educadores deste país já percebiam as dificuldades que teriam para implementá-la nas unidades de ensino. As pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/2003, bem como as recomendações indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, têm evidenciado as principais dificuldades para se implementar os estudos de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula. Entre tantos outros fatores responsáveis por isso, podemos citar: um currículo escolar de História marcadamente eurocêntrico; livros didáticos com a maioria dos temas privilegiando o estudo da Europa e outros temas oriundos dela, dedicando poucas páginas e/ou capítulos à história e culturas africanas e afro-brasileiras ou simplesmente inserindo boxes de complementação; falta de tempo dos professores devido à carga horária excessiva sem formação em história e cultura africana e afro-brasileira na graduação; não oferecimentos de formação continuada por parte dos órgãos públicos, dentre outros problemas enfrentadas pelos professores em seu cotidiano.

Porém, mesmo com documentos oficiais em nível federal, estadual e municipal, ainda reconhecemos que a educação para as relações étnico-raciais e a introdução do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula não é nada tranquila: pelo contrário, é permeada por muitas disputas. E esse é um desafio proposto a todos os professores/as que têm um compromisso com uma educação pautado pela diversidade e pela alteridade. Mas o que será uma educação para a diversidade? Gomes (2008, p. 17) nos ajuda a pensar sobre isso ao afirmar que:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo nos aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura assim o nomeamos e identificamos.

Assim, pensar a diversidade é aspirar a alteridade, ou seja, colocar-se no lugar do outro. Essa diversidade, quando percebida, analisada, entendida, praticada e estudada por educadores/as em cada escola, em cada sala de aula desse país, poderá conduzir a uma educação mais humana, solidária e justa. Porém, só podemos entender as diversidades quando nos dermos conta das diferenças. É ela que nos permite olhar o outro de maneira diferente de nós, de nossos padrões e nossa visão de mundo.

A partir do olhar às diferenças é que a diversidade aparece e, junto com ela, o reconhecimento, o combate às injustiças sociais, raciais, de gênero e de sexo, bem como o respeito e a valorização do outro em todos os aspectos: culturais, políticos, sociais, religiosos etc.

Educar e ensinar na perspectiva da diversidade é orientar-se por um currículo não eurocentrado, não branco, não cristão e não heterossexual. Mas como tem sido as nossas aulas de história? Tem privilegiado a diversidade como um componente essencial das sociedades humanas em todos os aspectos?

As dificuldades em implementar amplamente as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais na educação básica – além das questões estruturais das escolas (falta de recursos materiais e humanos) – também estão atreladas a um projeto de poder iniciado no século XVI na Europa e que persiste até os dias de hoje, atravessando séculos. Esse poder, denominado por alguns pesquisadores de colonialidade do poder (conforme explicitado em tópico anterior), traduz-se em supervalorizar a cultura europeia branca, heterossexual, cristã e masculina e inferiorizar e subalternizar outros povos, em especial os indígenas e africanos.

A colonialidade nos invade e nos atinge de maneira brutal, pois nos força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Portanto, dessa perspectiva estão descartados os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, dos povos afro-brasileiros, dos quilombolas, ciganos, povos do campo, ribeirinhos, entre outros. Isso nos atinge em cheio: educadores e educadoras, gestores e estudantes que emergimos nessa colonialidade e imaginamos que não podemos ter pensamentos outros, para além das epistemes eurocêntricas. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Ou seja, essa colonialidade do saber fundada pela cultura e o mundo acadêmico europeu perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chega às escolas e sistemas educativos de todos os países.

Na educação, sobretudo, a educação das relações étnico-raciais, apesar de vislumbrarmos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com princípios epistemológicos diferentes do europeizado. Nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de aluno/a, um tipo de enquadramento curricular que, embora tentemos fugir, muitas vezes, nos faz sentirmos pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária. Quantos conhecimentos ainda passam ao largo das nossas universidades, dos cursos de formação, da mídia impressa e falada, dos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos descolonizarmos efetivamente dessa matriz europeia?

Segundo Boaventura de Sousa Santos, na América Latina e na África há outras cosmovisões; fala-se de consulta a antepassados etc. Esses povos produzem conhecimentos não reconhecidos nas universidades; porém, são aqueles conhecimentos que comandam e organizam as práticas sociais. A universidade se enriqueceria se trouxesse tais conhecimentos para dentro dela. Faz-se urgente mostrar à universidade que existem outros conhecimentos, ligados a grupos subalternizados que sofreram e sofrem o colonialismo, o patriarcalismo e o capitalismo.

Nessa perspectiva, as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e culturas africanas e afro-brasileira, têm que, obrigatoriamente, ser incorporadas às nossas práticas pedagógicas, não como mais um documento curricular oficial a ser vinculados a nossos currículos, mas como um documento político que nos faz refletir sobre novos saberes, histórias e culturas do nosso povo, da nossa gente, das nossas Américas e das nossas Áfricas. Essa proposta vincula-se necessariamente a uma educação intercultural que parta

do diálogo crítico entre grupos socioculturais, no qual as culturas se articulam, mas não se subordinam. Essa educação nasce na luta dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias. A educação intercultural crítica não se restringe a incluir novos temas ao currículo ou mudar as formas de ensinar. Essa educação coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais. (SILVA; FERREIRA; DA SILVA, 2013, p. 258)

Dessa forma, acreditamos dar um passo a mais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira vinculadas à educação para as relações étnico-raciais, numa proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade mais justa, menos desigual, solidificando assim os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais. Trazer tal conhecimento mostrando ao meio científico e acadêmico que há outros conhecimentos que são fundamentais é uma questão de justiça cognitiva (Santos, 2009) para manter e fortalecer essa diversidade, o bem-estar social etc. Essa universidade não pode continuar querendo manter esse monopólio do conhecimento e da investigação.

As impossibilidades ou dificuldades da implementação das diretrizes curriculares em sala de aula já foram demonstradas em várias pesquisas, porém, compreendemos a necessidade de aprofundarmos e ampliarmos tais pesquisas no intuito de maior divulgação dos registros de experiências pedagógicas tanto nos espaços educativos formais e não formais e/ou nos espaços de memória.

Outras Trilhas Contra-hegemônicas: História(s) e Culturas Indígenas

O PNE 2001/2010 ratifica o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, intercultural, bilíngue, diferenciada, de qualidade, que respeite os processos próprios de aprendizagem de cada povo, assumindo ser necessário o atendimento das escolas indígenas por professores também indígenas, assegurando assim as características elencadas anteriormente. O documento também aborda as responsabilidades da União na função de coordenar e financiar ações escolares da educação escolar indígena, enquanto os Estados e Municípios têm o papel de executar essas ações.

A legislação brasileira avançou muito no que diz respeito à educação escolar indígena, mas o que notamos é um descompasso muito grande em relação aos dispositivos legais e à prática política propriamente dita. O professor indígena José Mário dos Santos Ferreira, da etnia Mura, afirma que:

A legislação é muito bonita. Foi criada uma legislação maravilhosa, [...]. Se você for colocar em prática, ponto por ponto, daquilo que tem de ser feito na questão da educação indígena, é feito? Não! E ainda tem gestores que dizem que não conhecem a política, não sabem como fazer. Tem todo um manual criado pelo Conselho Nacional de Educação. Eles dizem que não sabem fazer (Ferreira, 2005, pp. 80-81).

O não cumprimento dos documentos oficiais, criados e implementados através de muita luta política indígena e indigenista, estão relacionados, na maioria das vezes, a opções políticas não declaradas dos governantes e de demais segmentos da sociedade que se esforçam em manter o *status quo* brasileiro. Os atuais modelos de gestão política fazem questão de reproduzir mecanismos de segregação concebidos desde a época do Brasil colônia.

Os povos indígenas devem poder, finalmente, gerir por conta própria seus processos de aprendizagem, o currículo e o calendário de suas escolas, suas terras e sua saúde, deixando, de uma vez por todas, a opressão e a tutela exercida pelo Estado brasileiro durante mais de cinco séculos.

Uma visão mais aberta e participante da sociedade permitiria parcerias em práticas e saberes vindas de movimentos sociais. Segundo Santos (2009), na América Latina está se abrindo e reconhecendo outros saberes – como, por exemplo, o conhecimento do uso das ervas. É dessa ecologia que nasce conhecimentos outros que empoderam gentes. O Fórum Social Mundial é um exemplo de encontro e movimento que procura articular tais saberes diferenciados. Porém, a Europa ainda é muito colonial e não quer aprender com o mundo, segundo Santos (2009).

Ao longo dos séculos, os povos indígenas sofrem diferentes formas de subalternização, como o genocídio, epistemicídio e perda de elementos indígenas, se reconfigurando ao longo da história como forma de (re)existência. Uma das formas de resistirem e (re)existirem (QUINÓÑEZ, 2016) é trazendo a necessidade de pensarmos a possibilidade dos conhecimentos e as práticas culturais indígenas ocuparem um lugar na construção de memórias outras e no processo de patrimonialização cultural. É necessário destacar que ao afirmarmos que os conhecimentos e as práticas culturais indígenas devem ocupar um lugar no processo de patrimonialização não estamos colaborando com a ideia de que estes devam ser reproduzidos nas suas formas originais como uma espécie de repetição alienada do passado. Devemos compreender a construção dos conhecimentos da cultura como movimentos complexos e dinâmicos e, conseqüentemente, mutáveis, voltados ao empoderamento identitário. Estabelecendo assim novas cartografias decoloniais (Miranda, 2017).

Aproximando-se do pensador indiano Homi Bhabha (2013), que desenvolve a noção de hibridismo nos seus trabalhos sobre o discurso colonial, compreendemos que estes conceitos se dão em processos de choques culturais, emergindo assim do contato entre duas culturas diferentes, um terceiro espaço. Tomamos esse conceito para relacionar a cultura dos povos indígenas, como se os mesmos vivessem a intersecção de um terceiro local da cultura, vivendo uma transitoriedade constante, um entre lugar, como consequência de embates culturais sofridos ao longe de mais de cinco séculos.

Sendo assim, a instituição que se propunha a apagar culturas e impor novas formas de ser, viver e produzir, hoje é vista como instrumento de fortalecimento cultural e resistência frente ao avassalador processo de colonização, dominação e expropriação que nosso continente americano vem sofrendo ao longo dos séculos.

Será então que a Educação Escolar Indígena ultrapassou sua alcunha de espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena se transformando em espaço de (re) existência e ressignificados de acordo com a cultura indígena? Afinal, seu processo de (re)construção é constante, permeado por múltiplas referências, influências, controles e jogos de poder.

Desta forma, consideramos a escola indígena como um possível *entre-lugar*, como *fronteira* entre diferentes mundos e culturas, uma forma de conquistar as especificidades, projetos societários

de cada povo, propondo a patrimonialização das leis em educação escolar indígena como uma conquista ao movimento indígena e diferentes povos originários.

Podemos compreender essas escolas indígenas na comparação com o xamanismo, pois se portam como mediadoras entre o mundo ocidental e o mundo indígena. Sendo responsáveis por manter o complexo e delicado equilíbrio entre os vários mundos, lidando com forças poderosas, perigosas e até mesmo destrutivas, porém necessárias para a vida coletiva. As escolas indígenas seriam, sob esse ponto de vista, também um espaço de mediação e tradução que permitiria o livre trânsito entre diferentes mundos. E, por meio dos conhecimentos advindos da escola, as populações indígenas teriam mais recursos para manter seu próprio equilíbrio, garantir seus modos de vida e a manutenção de práticas culturais frente ao colonialismo.

Evidentemente, que, com o desenvolvimento da pesquisa, ampliamos os estudos e conceituações das categorias ora apresentadas, ou seja, aprofundamos os conceitos de Memória, patrimônio, decolonialidade e história e cultura indígenas e afrobrasileiras.

No Entrecruzar dos Conceitos, Possibilidades para uma Educação Outra

Nem sempre está assegurada a preservação dos bens culturais, mesmo que estejam sob a proteção legal, isto é, tombados. Há um grande desconhecimento, e para tal contribuem a falta de consciência da ampla maioria da população, que ainda está distante dos debates correntes, acarretando, desse modo, vandalismos e descuidos – o que acontece em razão da “nossa incapacidade de valorizar o patrimônio, de transmitir não só o simples respeito, mas a consciência dos inúmeros trunfos que representa”. (Varine, 2012, p. 37)

Como um dos trunfos utilizados para combater o desconhecimento, a desvalorização e os vandalismos com os diferentes patrimônios, vêm crescendo muito, especialmente no Brasil, as chamadas ações de educação patrimonial. Educação esta que se desenvolve como tentativa de fazer com que a maioria da população acabe por reconhecer os espaços de memória e os bens patrimoniais como seus. Essa é também uma tentativa de constituição de identidades e sentidos de pertencimento dos sujeitos. Interessa-nos sobremaneira as memórias contra-hegemônicas, ou seja, as histórias e memórias subterrâneas silenciadas pelas memórias e história oficiais.

Mais recentemente, passou a existir um diálogo entre os espaços de memória e as escolas, e, assim, as questões da memória e do patrimônio aos poucos estão sendo incorporadas aos currículos escolares. O patrimônio passou a contribuir “potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo. O escopo é gerar o sentido, o conhecimento e o respeito ao patrimônio” (Matozzi, 2008, p. 149). Porém, resta-nos perguntarmos: que patrimônio e que memórias estão sendo escolarizados nos textos didáticos?

De maneira geral, as pessoas só respeitam, admiram, preservam e se identificam com aquilo que conhecem. Para que ocorra especialmente a identificação (ou não) com os bens patrimoniais, faz-se necessário pensar e construir possibilidades de educar para o patrimônio, a fim de que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais. Portanto, para que efetivamente ocorra uma educação para o patrimônio, não basta falar *em* ou *sobre* patrimônio, é preciso *viver com* o patrimônio.

Como podemos constatar, nosso desafio como educadores, historiadores, historiadores do ensino de história, educadores patrimoniais e trabalhadores nos lugares de memória e patrimônios, de modo geral, é imenso. Para que consigamos despertar nas crianças e jovens o interesse para as

memórias e patrimônios como forma de constituição de identidades, nosso papel deve ser o de mediadores do processo. Segundo Fonseca (2003, p. 164), somos mediadores das relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica .

Em síntese, consideramos que o trabalho de entrecruzamento das histórias, memórias, patrimônios e identidades, certamente, contribuirá para a “compreensão do 'eu', a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história” (Fonseca, 2003, p. 250). Para isto não podemos apenas apresentar a história ou memória oficial; faz-se necessário apresentar as memórias e histórias locais, dos trabalhadores, dos cidadãos anônimos que também fazem – e muito – a história.

Não Finalizando, mas Construindo Possibilidades “Outras”....

Temos por opção o caminho de romper com o que Boaventura de Sousa Santos (2010) chama linhas abissais, invisíveis, mas que não permitem que enxerguemos o outro lado, onde estão a maioria da população mundial, toda a gama de excluídos sociais e econômicos – é a tal sociedade civil incivil denominada por Boaventura, como já afirmamos.

Portanto, partilhar essas noções de pertencimento, de pertença a uma comunidade, a um grupo social, são fundamentais na construção de uma cidadania ativa, na reinvenção de sociedades mais democráticas, como nos afirma Candau (2002, p. 37) no trecho a seguir:

Contudo, a busca da cidadania nos países da periferia esbarra na falta de cumprimento de direitos universais básicos, embora muitas vezes suas populações tenham esses direitos consagrados em lei. Além disso, num mundo em constante transformação podem surgir novos direitos, fruto de novas lutas e reivindicações. E é exatamente esse movimento que caracteriza a cidadania.

Essas questões nos remetem ao conceito de cidadania. Para que possamos ampliar de fato a garantia de acesso ao maior número de bens e direitos básicos, propomos como um dos caminhos a educação pela memória e patrimônio, por entendermos que a memória possui uma dimensão educativa que pode empoderar grupos sociais subalternizados. Porém, o que garantirá o processo como mais democrático e igualitário é como e quais memórias serão construídas, e quais histórias serão narradas. Daí a importância da busca por novos saberes rompendo verticalizações históricas, buscando novas epistemologias que nos desafiem a produzir conhecimentos históricos com outras metodologias, com outras perguntas, decolonizando pensamentos, conhecimentos e mentalidades.

Urge buscarmos justiça social nas sociedades latino-americanas e africanas, porém não há justiça social se não houver justiça epistemológica (Santos, 2010). Precisamos pensar que os conhecimentos e as práticas sociais e culturais se configuram em mosaicos de lutas sociais de forma a não separá-las dos sujeitos. Resistir cartografando novas perspectivas, novas formas de olhar para as temáticas de pesquisa, buscando novos autores – especialmente latino-americanos ou africanos –, outras epistemologias, dialogando com outros espaços de produção de conhecimentos (países do eixo Sul, países latinos, universidades fora do eixo sudeste brasileiro, dentre outros caminhos).

Resistir e (re) existir podem se dar de diferentes formas e em diversas dimensões: fazer pesquisa dialogal, ou seja, *com* os sujeitos e não *sobre* os sujeitos que fazem e fizeram outras formas de

educação; continuar aprendendo outras pedagogias, dentre outros. Mas acima de tudo manter a pedagogia da indignação onde:

Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pesando, refletindo, meditando, buscando, *inteligindo*, comunicando o *inteligido*, sonhando e refletindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela. (Freire, 2000, p.125)

Temos consciência da urgência de identificação de referenciais culturais, religiosos e linguísticos que sejam elos de fortalecimento identitário nas lutas das comunidades populares por uma vida mais justa e menos desigual no acesso aos bens e direitos do cidadão. Logo, apostamos na possibilidade de fazer da(s) memória(s) instrumentos de luta das populações marginalizadas, assumindo-se estas como protagonistas e autoras dessa mesma construção nos movimentos sociais em que estão imersas. E fazendo da escola um espaço vivo e das aulas de história espaços de (re)existência (Miranda, 2017).

Fazendo um corte epistemológico, não nos interessa neste estudo a memória do poder e sim, o poder da memória (Chagas, 2011). Como instrumento de luta em prol do empoderamento de grupos sociais subalternizados numa perspectiva intercultural e decolonial. Essa concepção de memória que vai contra a corrente, que desliza por outros territórios e outras concepções de poder talvez nos ofereça chaves de compreensão e atuação na busca de conquistas sociais outras na possibilidade real de maior justiça social, política, cognitiva e econômica.

Memórias outras, ou seja, memórias contra-hegemônicas são marcos referenciais nos territórios populares que visibilizam memórias subterrâneas (Pollack, 1989) descortinando riquezas culturais, lutas de trabalhadores por terra, trabalho, educação, saúde, melhores condições de vida e qualidade de sobrevivência. Tais memórias “pós-abissais”, parafraseando Boaventura, são aquelas que estamos querendo revelar.

Temos como tarefa construir uma memória como na rememoração benjaminiana (1995), revisitando o passado para criar um presente e futuro mais justos e igualitários narrando memórias mais equânime(s), segundo Ricoeur (2007) memórias felizes. E para narramos memórias felizes precisamos tal qual Sarlo (2007) entender que a memória é muito mais do que um direito, é uma necessidade moral, jurídica e política.

Concluindo, é assim que entendemos que estas reflexões podem colaborar para a divulgação de conhecimentos libertadores e contra-hegemônicos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Tais conhecimentos podem e devem ser divulgados quer em ambientes acadêmicos de salas de aula da Educação Básica, como da formação de professores, ou em espaços educativos não formais junto aos movimentos sociais podendo contribuir para a ampliação da cidadania cultural (Santos, 2010).

Referências

- Abreu, R. (2009). A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In R. Abreu & M. Chagas, M. (Orgs.). *Memória e Patrimônio: Ensaios contemporâneos* (2ª ed, pp. 34-58). Rio de Janeiro: Lamparina,
- Acevedo, F. (2013). A determinação do patrimônio cultural. Anotações para um debate. In A. F. Da Silva, A. Gasparotto, C. C. Al-Alam, E. Ferrer, H. J. Fraga & M. A. Bergamaschi (Orgs.). *Ensino de História no Cone Sul: Patrimônio cultural, territórios e fronteiras* (pp. 183-201). Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão.
- Antonacci, M. A. (2015). Decolonialidade de Corpos e saberes: ensaio sobre a diáspora do eurocentrado. In M. A. Antonacci, *Memórias ancoradas em corpos negros*. 2ª ed. São Paulo: EDUC.
- Bhabha, H. K. (2013). *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense (Obras Escolhidas v. 1).
- Benjamin, W. (1995). *Rua de Mão única* (5. ed., pp. 73-142). São Paulo: Brasiliense (Obras Escolhidas v. 2).
- Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Candau, V. M. F. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In C. Walsh (Org.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 145-161). Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Candau, V. M. F. (2002). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes.
- Choay, F. *A alegoria do Patrimônio*. Trad. de L. Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001.
- Cardoso Jr., H. R. (1996) Tempo e Narrativa Histórica nas “Teses” de Walter Benjamin. In: J. Malerba (Org.). *A Velha História: Teoria, Método e Historiografia* (pp. 51-60). Campinas: Papirus.
- Chagas, M. de S. (2006). *Há uma gota de sangue em cada museu: A ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos.
- Chagas, M. de S. (2009). Memória e Poder: Dois Movimentos. *Cadernos de Sociomuseologia*, [S.l.], 19(19). <http://revistas.ulusoфона.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/367>
- Da Silva, M. A. (1995). *História: O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense.
- Ferreira, M. L. K. (2001). A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In A. Lopes da Silva & M. L. K. Ferreira (Orgs.), *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.
- Fonseca, M. C. L. (2009). Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio material. In R. Abreu & M. Chagas, M. (Orgs.). *Memória e Patrimônio: Ensaios contemporâneos* (2ª ed., pp. 59-79). Rio de Janeiro: Lamparina
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- Galzerani, M. C. B. (2002). Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In A. L. G. de Faria, Z. de B. F. Demartini, & P. D. Prado (Orgs.). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gay, P. *A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- Gill, C. Z. de V. (2013). Patrimônio Cultural e ensino de história: Reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. In A. F. Da Silva, A. Gasparotto, C. C. Al-Alam, E. Ferrer, H. J.

- Fraga & M. A. Bergamaschi (Orgs.). *Ensino de História no Cone Sul: Patrimônio cultural, territórios e fronteiras* (pp. 147-162). Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão.
- Gomes, N. L. (2009). Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In B. De S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 419-441). Coimbra: Almedina.
- Grosfoguel, R. (2009) Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*, p. 383-417. Coimbra: Almedina.
- Guimarães, M. de F. (2013). Versões monolíticas de memória e história em questão: A colonização do presente pelo passado. *Simpósio Nacional de História – ANPUH*, Natal, RN, Brasil, 27.
- Kramer, S. (2002) *Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola*. 3ed. São Paulo: Ática.
- Khoury, Y. A. (1991) Documentos orais e visuais: organização e usos coletivos. In: *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo, Departamento de Patrimônio Histórico, 200, p.77-97.
- Larrosa, J. (2002) Notas sobre o saber e a Experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*.jan-abr./ . no 19. p.20-28.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Maldonado-Torres, N. (2009). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In B. De S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul*, p. 337-382. Coimbra: Almedina.
- Marín, P. C. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In C. Walsh (Org.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69-103). Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Matos, O. (1992). Memória e História em Walter Benjamin. In O. Matos, *Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania* (pp. 151-156). São Paulo: DPH.
- Mattozzi, I. (2008). Currículo de História e Educação Para o Patrimônio. *Educação em Revista*, 47(1), p. 135-155.
- Meneses, M. P. (2009). Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In B. De S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 177-214). Coimbra: Almedina.
- Miranda, C. (2017). Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionários e insurgencia en afroamérica. In R. C. Septien & K. A. Bidaseca, K. A., et al., *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Buenos Aires: CLACSO.
- Nunes, J. A. (2009). O resgate da epistemologia. In B. De S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 215-242). Coimbra: Almedina.
- Oliveira, L. F. de; Candau, V. M. F. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In Walsh, C. (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, p. 273-303. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Pereira, J. S. (2011). Diálogos sobre o exercício da docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade*, 36(1), 147-172.
- Pollak, M. (1989). Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 2(3), 3-15.
- Possamai, Z. R. (2013). Patrimônio e Identidade: Qual o lugar da história? In A. F. Da Silva, A. Gasparotto, C. C. Al-Alam, E. Ferrer, H. J. Fraga & M. A. Bergamaschi (Orgs.). *Ensino de História no Cone Sul: Patrimônio cultural, territórios e fronteiras* (pp. 87-98). Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão.
- Poulot, D. (2009). *Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do documento aos valores*. São Paulo: Estação Liberdade.

- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. De S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 74-117). Coimbra: Almedina.
- Quiñonez, S. A. (2016). *Se han florecido nuevas estrellas al cielo: Suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Cali: Poemia su casa editorial.
- Ricoeur, P. (2007) *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. M. Benedito. São Paulo: Boitempo.
- Santos, B. de S. (2009). Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de pascal. In B. De S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 446-486). Coimbra: Almedina.
- Santos, B. de S. (2010). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. De S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). São Paulo: Cortez.
- Sarlo, B. (2007) *Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG.
- Silva, J. De S. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo.” In C. Walsh (Org.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I; pp. 469-507). Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Tassinari, A. M. I. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In A. Lopes da Silva & M. L. K. Ferreira (Orgs.). *Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.
- Varine, H. de. (2012) *As raízes do Futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Trad. M. de L. Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa*, 9(1), 131-152.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In C. Walsh (Org.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I; pp. 23-68). Quito: Adicione Abya-Yala.

Sobre o Autores

Elison Antonio Paim

Universidade Federal de Santa Catarina

elison0406@gmail.com

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória).

Helena Maria Marques Araújo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

hmaraujo@ig.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-2067-4187>

Professora Adjunta de História do CAP/ UERJ e de Estágio Supervisionado de História da UERJ, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) do CAP/ UERJ e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória – UERJ). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A autora agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pela bolsa de estudo para pós-doutoramento.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 92

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

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

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

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

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University