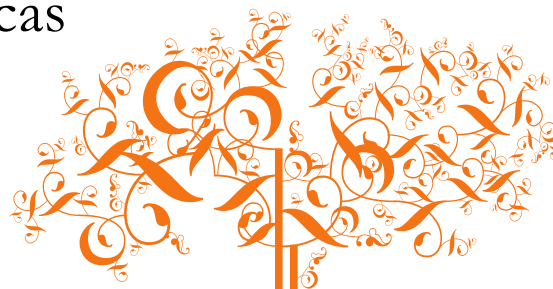


Dossiê Especial

Educação e Povos Indígenas: Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de políticas
educativas

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



aape | epaa
Arizona State University

Volume 28 Número 75

4 de maio de 2020

ISSN 1068-2341

A Representação dos Povos Indígenas Contemporâneos nos Livros Didáticos

Luana Barth Gomes

Denise Regina Quaresma da Silva



Cledes Antonio Casagrande

Universidade La Salle/Canoas
Brasil

Citação: Gomes, L. B., Silva, D. R. Q., & Casagrande, C. A. (2020). A representação dos povos indígenas contemporâneos nos livros didáticos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(75). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4754> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Angnes e Kaizo Iwakami Beltrao.

Resumo: Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que objetiva refletir sobre o modo como os povos indígenas são representados imageticamente nos livros didáticos atuais. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo com ênfase exploratória, baseado na análise documental, no estudo de imagens e dados coletados em manuais educativos brasileiros. A análise e a interpretação dos dados embasam-se na hermenêutica filosófica. A investigação evidenciou que embora haja avanços nas políticas públicas que visibilizam o indígena na sociedade brasileira, ainda há muito a ser melhorado

na retratação dos ameríndios nos livros didáticos, visando a constituição de sua identidade na contemporaneidade livre de estereótipos, invisibilidades e eurocentrismos existentes na sociedade e reiterado nos livros didáticos. A imagem dos povos indígenas advém de ideias distorcidas que desde crianças aprendemos na escola, a seu respeito. Essa projeção estereotipada permanece por não se ter contato com materiais que retratem esses povos de forma correta, mas também por concepções prévias equivocadas de quem produz esses artefatos culturais.

Palavras-chave: povos indígenas; livros didáticos; imagem do indígena; indígena na escola

Representations of indigenous people in contemporary textbooks

Abstract: This paper presents data from a research on how indigenous people are visually represented in contemporary textbooks. It is a qualitative study with exploratory emphases, based on documental analysis, in the study of images and data collected from Brazilian educational handbooks. The data analysis and interpretation are based on the hermeneutical philosophical tradition. The investigation highlighted that although there are signs of progress in the public policies that make indigenous people visible in our society, there is much improvement needed regarding the visual representation of Amerindians in textbooks, particularly the construction of this identity in the contemporary world that is free from stereotypes, invisibility, and Eurocentrism that exists in society and is reaffirmed in textbooks. The image of indigenous people come from the twisted ideas that we learn when we are in school. This stereotypical projection remains once we are not in touch with materials that portrait these people in the correct way, but also because of the previous mistaken conceptions that people who produce these cultural artifacts have.

Keywords: Indigenous people; textbooks; portrait of indigenous people; indigenous people in school

La representación de los pueblos indígenas contemporâneos en los libros de textos

Resumen: Este artículo presenta datos de una investigación que objetiva reflexionar sobre el modo en que los pueblos indígenas son representados en los libros de texto actuales. Se trata de un estudio de carácter cualitativo con énfasis exploratorio, basado en el análisis documental, en el estudio de imágenes y datos recogidos en manuales educativos brasileños. El análisis y la interpretación de los datos se basan en la hermenéutica filosófica. La investigación evidenció que aunque hay avances en las políticas públicas que visibilizan al indígena en la sociedad brasileña, aún queda mucho por mejorar en la retractación de los ameríndios en los libros didáticos, visando la constitución de su identidad en la contemporaneidad libre de estereotipos, invisibilidades y eurocentrismos existentes en la sociedad y reiterado en los libros didáticos. La imagen de los pueblos indígenas viene de ideas distorsionadas que desde niños aprendemos en la escuela, a su respecto. Esta proyección estereotipada permanece por no tener contacto con materiales que retraten a esos pueblos de forma correcta, sino también por concepciones previas equivocadas de quien produce esos artefactos culturales.

Palabras-clave: pueblos indígenas; libros didáticos; imagen del indígena; indígena en la escuela

Introdução

O presente artigo, oriundo de uma pesquisa em desenvolvimento, apresenta dados parciais de uma investigação que tem por objetivo refletir acerca do modo como os povos indígenas são representados imageticamente em alguns dos livros didáticos atuais utilizados em escolas brasileiras.

A motivação para essa pesquisa decore da constatação de que, embora os ameríndios¹ dividam o mesmo espaço que o restante da população na sociedade brasileira, infelizmente nem sempre são percebidos, sendo por vezes quase que sujeitos invisíveis na sociedade. Ademais, pode-se dizer que há um certo “esquecimento” histórico que explica esta desvalorização e uma ausência do reconhecimento da autoria acadêmica deles no Brasil (Reichert, 2018).

Os livros didáticos são elementos importantes que se fazem presentes nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em todo o Brasil. Esse significativo instrumento, muitas vezes, é a principal fonte de estudo e de busca por informações em sala de aula.

Para verificar a imagem do ameríndio que circula nessas obras, foi realizada uma análise acerca das diversas imagens e elementos textuais dos povos indígenas, abordadas em livros didáticos de diferentes disciplinas escolares, como Língua Portuguesa, Robótica Educacional e Inteligência Emocional, objetivando observar de que forma a identidade indígena se constitui e nos impregna por meio desse artefato cultural.

Foi realizado, também, um levantamento da legislação vigente, buscando ressaltar a implementação de ações e políticas públicas que incluíram a temática indígena nos currículos escolares e nos livros didáticos, a fim de que os estudantes tivessem acesso à história e a cultura dos povos indígenas do Brasil.

Com esse estudo, foi possível perceber que, embora haja avanços nas políticas públicas que visibilizam o indígena na nossa sociedade, há ainda muito o que melhorar na retratação do ameríndio nos livros didáticos, visando a constituição de sua identidade na contemporaneidade, livre de estereótipos, invisibilidades e eurocentrismos².

Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa, com objetivos exploratórios, incluindo análise documental, análise de imagens e revisão de literatura. Conforme Chizzotti (2003, p. 221) “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”. Essa forma de pesquisa permite a análise com enfoque na observação, na reflexão e na interpretação dos pesquisadores acerca dos dados obtidos.

Uma pesquisa de natureza qualitativa com objetivos exploratórios almeja, de acordo com Gil (2002), proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Elegemos a pesquisa qualitativa com ênfase exploratória, pois relaciona-se com a análise documental envolvendo imagens. Outro fator que motiva a eleição dessa metodologia é o fato de ser uma abordagem flexível, que permite a criação e a inovação por parte dos pesquisadores que conduzem a pesquisa.

¹ Termo empregado para referir-se aos povos indígenas como pertencentes a América, como aquele que aqui se encontrava, que se faz presente atualmente e que, apesar de não possuir mais os recursos naturais que tinha antigamente, busca outras formas de sobrevivência.

² Conforme Araújo (2012), a visão eurocentrista não corresponde às necessidades e interesses dos grupos menos favorecidos, racializados e excluídos. Concepção essa, que além de deficiente, seletiva e excludente, ignora em seu currículo a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Além disso, oculta e se cala diante de conflitos e tensões.

Para a realização do estudo aqui relatado, foram selecionados três livros didáticos utilizados em uma escola privada de Porto Alegre e direcionados ao público do quinto ano do Ensino Fundamental. Esses livros, disponíveis no mercado editorial brasileiro e empregados também em outras escolas, foram eleitos por apresentarem imagens de indígenas ilustrando narrativas, enquanto personagens de uma história ou como mera figuração em meio à natureza.

Na análise dos livros, utilizou-se a abordagem da análise documental e do estudo de imagens. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 138):

[...] estes registros não estão isentos de problemas, ou acima de manipulação, e eles não são nada mais que representações, ou traços, de um complexo maior de ações passadas. Devido ao fato de os acontecimentos do mundo real serem tridimensionais e os meios visuais serem apenas bidimensionais, eles são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhes deram origem.

As imagens não são isentas de julgamentos, nem são meramente inocentes, elas traduzem os conceitos que o ilustrador e o autor querem transmitir associados ao texto. As ilustrações selecionadas para compor esse artigo foram eleitas visando observar a forma como o indígena está sendo representado contemporaneamente nos livros didáticos. Apesar da legislação vigente, ainda se observa a representação estereotipada (indígena utilizando tanga, em contato com a natureza, em uma representação de modo de vida selvagem), genérica (não caracteriza particularidades de povos, mas os generaliza) e eurocêntrica (ignora a diversidade étnica e cultural, a medida em que retrata de forma ampla mais de 240 povos diferentes). Após serem escolhidas as ilustrações, os aspectos citados foram analisados e trabalhados à luz da perspectiva da hermenêutica filosófica.

Em relação à análise documental, Pimentel (2001) afirma que estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise documental e de imagens contidas em materiais didáticos, será dada ênfase ao trabalho hermenêutico. Por isso, a análise dos dados se dará na perspectiva da hermenêutica filosófica proposta por Gadamer (2005, 2006), buscando, numa atitude de abertura e de diálogo frente aos principais elementos que emergiram no decorrer da pesquisa, interpretar, estabelecer sentidos e compreender a situação, o contexto e as intencionalidades a partir dos quais a representação dos povos ameríndios é tematizada em alguns livros didáticos atuais no Brasil. O procedimento hermenêutico interpretativo permite-nos assumir um movimento circular reconstrutivo do leitor com o texto, as imagens e o seu contexto. De acordo com Gadamer (2005, p. 358):

Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem uma “neutralidade” com relação à coisa nem tampouco um anulamento de si mesma; implica antes uma destacada apropriação das opiniões prévias e preconceitos pessoais. O que importa é dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade, podendo assim confrontar sua verdade com as opiniões prévias pessoais.

Consideramos que a abordagem hermenêutica é adequada ao estudo em questão porque respeita a situação concreta e as particularidades dos objetos, fatos e situações retratadas, interpretando-os em busca de sentidos possíveis. Por isso, pode-se afirmar, consoante a Hermann (2002), que o problema

fundamental da hermenêutica é a busca de sentido e a interpretação. Sendo assim, a interpretação ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si em um mundo comum.

Interpretamos a partir de nossa visão de mundo, de nossa historicidade. Nosso olhar não é isento de pré-conceitos, já que falamos desde o lugar no qual estamos inseridos. As relações que estabelecemos, os pensamentos que formulamos, resultam da nossa constituição enquanto pessoas, dentro de um contexto histórico e cultural.

Conforme Stein (1996), a interpretação implica, necessariamente, a compreensão. Ou seja, o fato principal da interpretação hermenêutica é que nós não temos o acesso aos objetos em si mesmos, ou ao significado unívoco e descontextualizado do conceito. Nosso acesso ao conceito dá-se pela via dos significados num contexto, ou em um mundo histórico determinado, numa cultura determinada. O que somos, a forma como pensamos, tudo advém do nosso ser e estar no mundo, da nossa história, dos objetos e das pessoas com os quais nos relacionamos.

O Que a Legislação Diz sobre a Temática Indígena na Escola?

Para entendermos a historicidade da educação escolar indígena no Brasil, recorremos a Bergamaschi e Medeiros (2010), que apontam o quanto o percurso desta instituição escola situam-se posições diversas, que as autoras categorizam em dois grupos principais, a “escola para índios” e as “escolas indígenas”. Por “escola para índios”, as autoras compreendem os processos escolares empreendidos entre indígenas nesses séculos de conquista, apontando com o conceito para o papel ocupado pela escola nesse momento, que também foi o de invadir e conquistar, “portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional” (Bergamaschi e Medeiros, 2010, p. 56). A “escola indígena” é aquela construída em decorrência de políticas públicas em educação e processos concretos de colocar a escola a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, especialmente através do protagonismo dos professores indígenas (Bergamaschi, 2010, p. 161).

Em relação a legislação, esta tem avançado a passos largos, buscando a inclusão da temática indígena no currículo da Educação Básica, visando dar visibilidade aos povos ameríndios em relação à população. A exemplo disso, o Brasil se tornou signatário em 2003 da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). O artigo 31 defende que:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

Desde 2003 já havia uma preocupação em retratar com equidade os povos constituintes da nação brasileira, a fim de superar preconceitos e avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Entrou em vigor em 2008 a Lei 11.645 (Brasil, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 (Brasil, 1996), criando como adendo a Lei 26-A (com a mesma redação). Os parágrafos a seguir, definem em que áreas devem ocorrer as mudanças e como:

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

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

A Lei 11.645 (Brasil, 2008) foi um avanço conquistado pelos movimentos indígenas, visando maior visibilidade e reconhecimento de suas histórias e culturas, proporcionando ao povo brasileiro o direito de conhecerem sua ancestralidade.

Em 2013 foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2013), que se propôs a divulgar e produzir conhecimentos, visando a formação do educando voltada a posturas e valores que reconheçam seu pertencimento étnico-racial. No documento estão listadas diretrizes e metas, além de outras informações, que orientam as escolas quanto a inclusão da temática nos currículos.

Entre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações presentes no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2013, p. 99), cita-se:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

Após estas orientações, percebe-se que as temáticas indígena e afrobrasileira foram incluídas nos livros didáticos. Porém, permaneceu o caráter folclórico, estereotipado, que associa esses povos ao passado e não os abordando na contemporaneidade.

Outro documento importante é o Parecer CNE/CEB – 14/2015 (Brasil, 2015, p. 6) que aponta os seguintes problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;

- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência “aos índios ” em geral;
- ênfase no “empobrecimento ” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas.

Embora a Lei 11.645 (Brasil, 2008) tenha sido implementada há dez anos, é possível notar, até mesmo pela demora em se homologar o parecer, que poucos avanços foram alcançados na área e que ainda assim, nessas poucas conquistas, ainda há reprodução da imagem do índio genérico, estereotipado, invisível, eurocêntrico. Tal visão empobrece a riqueza das 305 etnias indígenas presentes em nosso país, a pluralidade de línguas, culturas, religiões, entre outros.

O Parecer CNE/CEB – 14/2015 (Brasil, 2015, p. 8) afirma que:

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas.

Portanto, a intenção principal do Parecer CNE/CEB – 14/2015 (Brasil) era reconhecer e fortalecer a nossa ancestralidade ameríndia, por meio do ensino apropriado da história e da cultura indígena. Para tanto, este direcionou os conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores que necessitam ser abordados no currículo escolar.

O Indígena nos Livros Didáticos: O Presente Invisibilizado

Após a breve explanação das leis que instituem a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena nos currículos da Educação Básica, serão abordados alguns dos meios de como esse assunto tem entrado em pauta nos colégios a partir dos exemplares de manuais escolares.

Os livros didáticos abordam diferentes assuntos, contextualizando-os aos alunos por meio de imagens, textos e atividades. Esse material tão presente em nas salas de aula, auxilia na formação dos educandos e os auxilia a formar suas primeiras impressões de mundo. De acordo com Telles (1996) convém observar que, sendo os manuais veículos de difusão de valores culturais dos grupos dominantes e, possuindo o caráter de autoridade de serem obra escrita e obras que se referem à cultura, eles inibem as manifestações próprias de vários grupos sociais envolvidos no processo educativo.

Os estudantes acabam constituindo seu olhar a partir dos pontos de vida que lhe são apresentados ao longo de sua trajetória escolar, reproduzindo as informações que lhe são transmitidas.

Para a realização desse estudo, foram selecionados três livros didáticos utilizados atualmente em escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais materiais trazem diferentes versões de imagens a respeito dos povos indígenas, formando distintas constituições de identidades ameríndias. De acordo com Jovino (2014) olhar as imagens separadas ou em conjunto, como texto, como objeto

de significação e comunicação, como algo que é dado a ver e como arte pode ser um exercício de entender o que está sendo dado a ver e o que não está.

A imagem pode até parecer uma mera ilustração, mas está dotada de significados profundos que podem reforçar estereótipos, exaltar uma determinada cultura ou até invisibilizar determinados povos.

O livro de Língua Portuguesa da coleção “Faça!” (Azevedo, Botosso & Almeida, 2016) apresenta a imagem do indígena vinculada aos fenômenos da natureza. Aqui, o ameríndio aparece retratado com tanga, cabelo liso com corte reto, vivendo em uma oca, utilizando arco e flecha.



Figura 1: Indígena na natureza (Azevedo, Botosso & Almeida, 2016, pp. 184-185).

A figura acompanha a narrativa do povo Ikolen que retrata a “Queda do Céu”. É interessante ressaltar a importância das vozes dos povos originários aparecem em livros didáticos, como nessa coleção. Conforme Bonin (2008, p. 315),

Ao que parece, um dos efeitos de práticas é a produção de índios posicionados no passado, descritos de maneira homogênea e fixa, que ocupam um lugar subordinado em narrativas escolares. Um índio genérico que serve de referência para pensar os distintos sujeitos indígenas que vivem no Brasil [...]

É necessário maior cuidado com as ilustrações que acompanham os textos nos manuais escolares, pois, as imagens podem passar uma noção, muitas vezes equivocada, da representação de ameríndio que está tentando ser transmitida ao leitor. De acordo com Heidegger (2009, p. 211), “A interpretação de algo como algo funda-se, essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é apreensão de um dado preliminar, isenta de pressuposições.”

Muitas vezes as imagens são escolhidas intencionalmente, buscando reforçar algum ponto de vista que pré existe na cultura. Nesse caso, reforça a ideia de que o indígena vive preso ao passado e ligado permanentemente à natureza. Aqui aparece reproduzida a visão do ameríndio *selvagem* e ameaçador. Em outras representações pode evidenciar-se também como canibal (esta é uma das visões mais antigas de índio). Vive em ocas, utiliza arco e flecha. Oliveira (2008) afirma que os livros didáticos tendem a universalizar associações do tipo: índios que usam arco e flecha, moram em ocas,

furam o corpo para colocar objetos “estranhos” como ossos e pedaços de madeira considerados enfeites, andam nus (ou seminus), enfim, são diferentes e ... assustadores.

A imagem apresentada reforça nos não indígenas o medo do diferente, dessa maneira o indígena é visto com estranheza e como uma ameaça, tanto “às nossas terras” quanto à nossa integridade física.

Outro livro analisado faz parte da coleção Lego Zoom de Signorelli (2014), voltada para a robótica educacional. Na montagem “Robô Arbóreo”, aparece uma imagem que liga os indígenas à natureza, em que estes aparecem pintados e um deles está adornado com penas. Ambos estão vestidos com calça e aparecem se segurando em um galho, assim como fazem os bichos-preguiças que dividem a ilustração com eles.

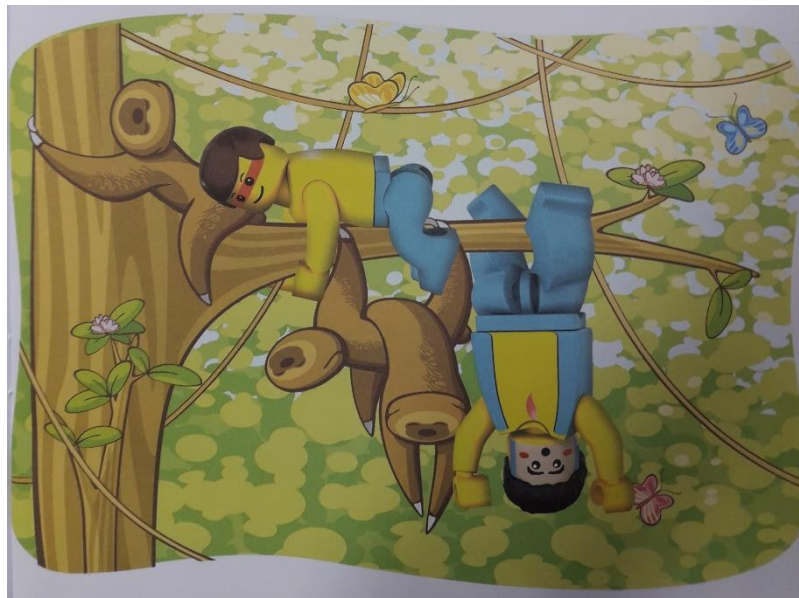


Figura 2: Robô Arbóreo (Signorelli, 2014, p. 7)

Essa imagem acaba reforçando o estereótipo do ameríndio como o *bom selvagem*, que é puro, convive harmoniosamente com o meio ambiente, é bondoso e romântico. O mesmo aparece nas obras “O Guarani” e “Iracema” de José de Alencar. Segundo Oliveira (2008, p. 32), o índio “[...] é representado como dotado de um tipo de conhecimento que parece constituir-lo como uma extensão da natureza, como uma espécie ‘natural’ quase em extinção.”

Quando abordamos os indígenas a partir dessa ótica, desconsideramos o fato que de nem todos os integrantes desses povos vivem em meio a natureza. Boa parte integra a população das cidades, vive da renda obtida da venda do artesanato e das apresentações culturais (canto, dança), estuda em escolas e universidades em meio aos não indígenas.

Já em “As armadilhas da mente” de Cury (2016, p.18), no sexto livro da coleção da Escola da Inteligência, aparece uma nova personagem, chamada Erê. A menina está vestida com uma regata com estampa étnica, uma calça, botas, utiliza brincos de penas, possui cabelo preto, liso e olhos puxados, lembrando traços da cultura ameríndia. Apesar de seus traços e características lembrarem um indígena, há um detalhe importante a ser ressaltado que é o branqueamento, já que a menina possui a mesma cor de pele do que a maior parte dos integrantes que compõe a história. Erê aparece solitária e aprisionada em outra dimensão devido ao orgulho, ao egoísmo e à arrogância, pois acreditava ser melhor que todos e por isso era merecedora de permanecer nesse lugar. Com ajuda dos amigos, consegue sair da posição de isolamento.



Figura 3: Erê (Cury, 2016, p. 101 e 106, respectivamente)

A forma como Erê foi apresentada, lembra os povos isolados em florestas, que estão sem contato com os não indígenas e com o mundo envolvente. Embora não estivesse em uma floresta, as demais condições estavam reproduzidas na situação. Também é passada ao leitor a ideia de que os não indígenas a “salvaram” da situação que estava vivendo.

Pensando nas imagens aqui apresentadas, percebe-se um “esforço” que há em manter os indígenas atrelados a uma visão ligada ao passado e que reforça os estereótipos. De acordo com Gadamer (2006, pp. 18-19, grifo do autor), a consciência histórica assume

[...] uma posição reflexiva com relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição. A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios. Esse comportamento reflexivo diante da tradição chama-se *interpretação*. [...] Falamos de interpretação quando o significado de um texto não é compreendido de imediato. Uma interpretação torna-se então necessária. Em outros termos, torna-se necessária uma reflexão explícita sobre as condições que levam o texto a ter esse ou aquele significado.

A partir das ilustrações e dos livros didáticos analisados, pode-se perceber que a imagem do índio que ainda é reproduzida na escola é, geralmente, a do bom selvagem que se pinta, caça, realiza rituais, vive em ocas, cuida da natureza, entre outras coisas, ou do ameríndio *selvagem* e ameaçador. Também há tendência na reprodução da figura do ameríndio vinculada ao passado, dando uma ideia de descontinuidade na existência dos povos indígenas ou passando a visão de que os que se encontram na cidade não são mais índios, essa invisibilidade se deve ao fato de não os reconhecerem por estarem idealizando uma certa visão a respeito destes.

Considerações Finais

A imagem dos povos indígenas advém de ideias distorcidas que desde crianças aprendemos na escola, a seu respeito. Essa projeção estereotipada permanece por não se ter contato com materiais que retratem esses povos de forma correta, mas também por concepções prévias equivocadas de quem produz esses artefatos culturais. Conforme Gadamer (2005), a questão portanto não está em

assegurar-se frente à tradição que faz ouvir sua voz a partir do texto, mas, ao contrário, trata-se de manter afastado tudo que possa impedir alguém de compreendê-la a partir da própria coisa em questão. São os preconceitos não percebidos os que, com seu domínio, nos tornam surdos para a coisa de que nos fala a tradição.

Ao falar sobre a história do conceito do preconceito, Gadamer (2005, p. 360) afirma: “Em si mesmo, “preconceito” (*Vorurteil*) [grifo do autor] quer dizer um juízo (*Urteil*) [grifo do autor] que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão.” Ou seja, é um julgamento prévio, emitido ou feito sem considerar elementos próprios da história, da cultura e do modo de ser dos povos em questão. Uma opinião a respeito de outra cultura só pode ser formada caso sejam conhecidos pelo menos alguns elementos respeito dessa. O que se percebe é o oposto, visto que “recebe-se” um julgamento fechado, seja por meio da escola, dos livros didáticos ou dos meios de comunicação em massa. A visão dos povos ameríndios acaba sendo formada a partir do olhar do outro, seja ele historiador, repórter, escritor...

Sendo assim, é indispensável que haja um aprofundamento a respeito da temática indígena para que esta não seja tratada de forma superficial, sendo lembrada somente 19 ou 22 de abril. Afinal de contas, trata-se de uma parte importante da história brasileira, que normalmente é esquecida ou omitida, e deve ser trabalhada como conteúdo indispensável nos anos iniciais. Oliveira (2008, p. 38) fala sobre o

[...] esforço que empreendemos na escola para modificar a vida dos “outros”: é com um currículo urbano, branco, machista, heterossexual e cristão que ensinamos colonos/as, negros/as, índios/as, homossexuais, pobres, etc. Tal situação sugere, também, que o modo de viver de índios e índias e de vários outros grupos sociais pode, ao menos, ampliar as possibilidades de discussão sobre o modo de vida “civilizado”.

Embora perceba-se também que as leis e as práticas escolares estejam mudando quanto a questão indígena na escola, constata-se a importância da Lei 11.645 (Brasil, 2008), sendo que se observa que temos somente o início de uma longa caminhada na educação. É importante que os educadores tenham consciência de que só os livros didáticos não são suficientes, que é necessário buscar novas formas de lidar com o tema, criando alternativas para superar a imagem genérica, eurocêntrica e estereotipada criada para retratar os povos ameríndios.

Referências

- Araújo, J. A. A. (2012). Educação, desigualdade e diversidade: Grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 4(8), 114-125. Recuperado em 27 abr., 2019, de <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/255>
- Azevedo, B. A., Botosso, C. F., & Almeida, C. B. (2016). *Faça! Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bergamaschi, M. A. (2010). Povos indígenas e ensino de história: A Lei Nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In V. L. M. Barroso Maciel, N. M. Pereira, M. A. Bergamaschi, S. T. Gedoz, & E. S. Padrós (Orgs.). *Ensino de história: Desafios contemporâneos* (pp. 151-166). Porto Alegre, RS: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH.
- Bergamaschi, M. A., & Medeiros, J. S. (2010). História, memória e tradição na educação escolar indígena: O caso de uma escola kaingang. *Revista Brasileira de História*, 30(60), 55-75.

- Recuperado em 23 abr., 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>.
<https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>
- Bonin, I. T. (2008). Narrativas sobre diferença indígena: Como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89(222). Recuperado em 20 abr., 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>.
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.89i222.703>
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- Brasil. (2015). *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43. Brasília, DF. Recuperado em 23 abr., 2019, de
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (1996). LDBEN. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236. Recuperado em 20 mar., 2019, de
http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf
- Cury, A. (2016). *As armadilhas da mente* (5 ed.). São Paulo: Escola da Inteligência.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (Vol. 1, 7 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.
- Gadamer, H. G. (2006). *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4 ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Heidegger, M. (2009). *Ser e Tempo* (4 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Hermann, N. (2002). *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Jovino, I. S. (2014). Crianças negras em imagens, imagens de crianças negras: Infância e raça na iconografia do século XIX. In A. J. Ferreira (Org.). *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: Perspectivas contemporâneas* (pp. 37-64). Ponta Grossa, MT: Editora UEPG.
<https://doi.org/10.7476/9788577982103.0004>
- Ministério da Educação. (2013). *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, SECADI. Recuperado em 23 abr., 2019, de
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192
- Oliveira, T. S. (2008). Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios. In R. S. Silveira (Org.). *Estudos culturais para professor@s* (pp. 27-39). Canoas, RS: Editora da Ulbra.
- Organização Internacional do Trabalho. (2011). *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais* (2nd). Brasília: OIT. Disponível em:
http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: Seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 179-195. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>

- Reichert, I. C. (2018). *Tramas indígenas contemporâneas: Doutores indígenas e os sentidos da autoria acadêmica indígena no Brasil*. (Tese de doutorado). Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil. Recuperado em 13 mar., 2020, de: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000013/00001339.pdf>.
- Signorelli, V. et. al. (2014). *Programa ZOOM Educação Tecnológica: Grua motorizada/robô arbóreo*. 5º ano: aluno. Curitiba, PR: ZOOM Editora Educacional.
- Stein, E. (1996). *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Telles, N. A. (1996). *Cartografia brasílica ou: Esta história está mal contada* (3 ed.). São Paulo, SP: Loyola.

Sobre o Autores

Luana Barth Gomes

Universidade La Salle/Canoas

luanabarth@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-3598-1772>

Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle/Canoas, com bolsa CAPES/PROSUC.

Professora dos anos iniciais do Colégio La Salle São João de Porto Alegre.

Denise Regina Quaresma da Silva

Universidade La Salle/Canoas

Universidade Feevale/Novo Hamburgo

denise.silva@unilasalle.edu.br

<http://orcid.org/0000-0002-3697-8284>

Professora do Programa de PPG em Educação da Universidade La Salle/Canoas. Professora do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale/Novo Hamburgo.

Cledes Antonio Casagrande

Universidade La Salle/Canoas

cledes.casagrande@unilasalle.edu.br

<http://orcid.org/0000-0003-1499-1661>

Doutor em Educação pela PUCRS. Professor do PPG em Educação da Universidade La Salle.

Sobre o Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)

julianeangnes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilíngue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste

(UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e aos Programas de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional) e Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: educação escolar indígena; comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

Kaizo.beltrao@fgv.br

<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Dossiê Especial

Educação e Povos Indígenas: Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 75

4 de maio 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. 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), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

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.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **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

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, 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: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

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)

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

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, 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
University of Toronto, Canada
Aaron Bevenot 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

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

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

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

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

A. Chris Torres
Michigan State 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

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel