

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 26 Número 89

23 de julho de 2018

ISSN 1068-2341

---

## A Decolonialidade como Emergência Epistemológica para o Ensino de História

*Tânia Mara Pedroso Müller*

Universidade Federal Fluminense



*Paulo Antonio Barbosa Ferreira*

Colégio Pedro II

Brasil

**Citação:** Müller, T. M. P., & Ferreira, P. A. B. A. (2018). A decolonialidade como emergência epistemológica para o ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(89).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3511>

**Resumo:** O presente trabalho visa apresentar os resultados e reflexões obtidos numa pesquisa realizada no campo das Relações Étnico-raciais, que tinha como objetivo compreender os efeitos de sentido que os discursos dos materiais didáticos produzem em diálogo com os contextos em que forem inseridos. Tivemos como arcabouço teórico-metodológico as contribuições de diferentes autores vinculados ao pensamento decolonial e a perspectiva de análise discursiva, mais especificamente a corrente enunciativa. Nosso objeto de estudo foi o Livro Didático Integrado de História para o ensino médio da educação básica do Grupo Positivo de Ensino. A escolha específica deste sistema se justifica pelo tamanho alcançado no mercado escolar privado e a lucratividade obtida pelas editoras, tendo em vista a grandeza do Grupo Positivo. Concluímos que objeto de análise é eivado de discurso ideológico no qual negros e negras estão postos como sujeitos subalternos na história.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Livro didático; Apostila; Ensino de História; Relações Étnico-raciais

### **Decoloniality as an epistemological emergency to history teaching**

**Abstract:** The present article aims to present the results and thoughts obtain on an ethnic-racial relationship research that had as main goal to understand the meaning effects that the teaching materials have in dialoging within the inserted context. We had as theoretical-methodological framework multiple authors' contributions, those who were linked to the decoloniality way of thinking and the discourse analysis perspective, more specifically to the enunciatively chain. Our study object was the "Integrated Teaching Book of History" for high school basic education from Positive Group of Teaching. The specific choice of this system justifies by the reached size of private school market and the profits obtain by the editors, minding the grandiosity of the Positive Group. We conclude that the material analyzed is corrupted by the ideologist speech in which black man and woman are placed as supporting roles in history.

**Keywords:** Decoloniality; Teaching Book; Workbook; History teaching; Ethnic-racial relationships

### **La decolonialidad como emergencia epistemológica para el ensino de historia**

**Resumen:** El presente trabajo tiene por objeto presentar los resultados y reflexiones obtenidas en una investigación realizada en el campo de las relaciones étnico-raciales, cuyos objetivos son entender los efectos de significado que los discursos de los materiales didácticos producen en dialogo con los contextos en que fueran insertados. Tuvimos como marco teórico-metodológico las contribuciones de diferentes autores vinculados la el pensamiento decolonial y a la perspectiva de análisis discursiva, más específicamente la corriente enunciativa. Nuestro objeto de estudio fue el libro didáctico integrado de historia para el ensino medio de la educación básica del Grupo Positivo de ensino. La elección determinada de este régimen se justifica por el tamaño alcanzado en el mercado escolar privado y por la rentabilidad obtenida por los editoriales, teniendo en vista la grandeza del Grupo Positivo. Concluimos que objeto de análisis es imbuido de discurso ideológico en lo cual negros y negras están puestos como sujetos subalternos en la historia.

**Palabras-clave:** Decolonialidad; Libro Didáctico; Apostilla; Enseñanza de Historia; Relaciones étnico-raciales

## **Palavras Iniciais**

A análise do Livro Didático Integrado do Grupo Positivo partiu do interesse de compreender como estão postulados alguns dos significantes centrais que subjazem as relações raciais em tempos que, a partir da lei 10.639/2003, os debates, senão as práticas, cresceram e estão sendo desenvolvidas nos espaços escolares e na formação docente. Consideramos que o currículo é atravessado por formulações étnico-raciais, como defende Silva (2011), isto é, os discursos propostos partem de formulações identitárias que não são neutras na promoção de subjetividades. Em outros termos, entendemos, particularmente, que o ensino de história é enunciado enquanto discurso (Maingueneau, 2002), de modo que propõe ao interlocutor efeitos de sentido que constroem empatia ou negação, dependendo dos contextos e sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos, também, realizar investigações que pudessem colaborar para uma educação voltada para o respeito à diversidade racial, na qual sujeitos negras e negros possam ser estimulados na formação de suas identidades e os não negros desenvolvam pontes humanas de sensibilidade

capazes de confrontar o discurso de que somos uma sociedade miscigenada, resultado do “mito da democracia racial”. Considerando os limites do espaço aqui disposto optaremos por concentrar nossa apresentação na parte mais empírica da pesquisa sem, contudo, deixar de esclarecer nossos pressupostos teóricos e percursos metodológicos. Além disso, esclareceremos quais foram as premissas para o desenvolvimento da pesquisa e como os dados puderam ser confrontados no decorrer do processo investigatório.

Para estabelecer um campo para nosso trabalho, partimos do entendimento que estamos inseridos no campo multidisciplinar das relações étnico-raciais, no qual dialoga, dentro desta macro temática, com o campo da educação, sobretudo no que tange a materiais didáticos, e com o campo do ensino de história, principalmente em seus aspectos epistemológicos.

Assim, os elementos que mais nos apropriamos do campo da educação, destaca-se o material didático. Em nosso caso, optamos pela utilização de um material apostilado e não um livro didático, em sua concepção teórica, selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Evidente que ao pensarmos sobre o material didático também esbarramos com várias outras reflexões subjacentes, tais como as formações curriculares e os efeitos de sentido produzidos nas mesmas.

A escolha do material didático, Livro Didático Integrado de História para o ensino médio da educação básica do Grupo Positivo de Ensino se deu por dois grandes motivos: por um lado, o interesse em observarmos as proposições de ensino como um novo modelo escolar que cresce em ritmo acelerado no país, isto é, os livros didáticos ou apostilas escolares elaborados pelos sistemas de ensino que se pautam pela lógica empresarial e alavancam outro paradigma sobre ensino-aprendizagem nos colégios/cursos privados. Por outro lado, a escolha específica deste sistema se justifica pelo tamanho alcançado no mercado e a lucratividade obtida, tendo em vista a grandeza do Grupo Positivo. Entendemos que a apostila do Sistema Positivo a despeito de não trazer cifras de vendas semelhantes a diversos livros didáticos tradicionais, bem como sua adoção pelos sistemas de ensino (atualmente também adotada pelo sistema público) possui números que já permitem uma atenção especial para a análise de suas propostas, uma vez que impactam os fazeres docentes e os processos de ensino e currículos das escolas.

Levamos em consideração que o modelo pedagógico proposto pelo Grupo Positivo, dos sistemas apostilados, prescreve uma ordem sequencial para os conteúdos (Bego, 2013). Dessa forma, ainda que os professores discordem de sua composição, deverão obrigatoriamente segui-las e se adequarem aos temas propostos. Sendo assim, o material didático, objeto de nossas análises, pode ser mais influente na produção de sentidos do que quando se usa o livro didático “tradicional”.

Sabemos que os professores, por vezes, são os principais agentes na formulação de saberes escolares (Abud, 2007), influenciando de forma determinante as narrativas sócio-históricas e as organizações de espaço e tempo propostas (Ricoeur, 1994), particularmente, para o ensino de história. Entretanto, como já foi dito, o modelo educacional que engloba o material analisado imputa maiores limitações à autonomia e à prática docente, repercutindo em seus saberes/fazeres pedagógicos.

## **Caminhos Teóricos**

Para investigar a produção de sentidos que influenciam nas relações raciais nos apropriamos de alguns pressupostos teóricos dentre os quais se destacam: A) as críticas estabelecidas por autores vinculados ao pensamento decolonial, direcionadas ao paradigma moderno eurocentrado; B) a perspectiva de análise discursiva, mais especificamente a corrente enunciativa (Maingueneau, 2002), buscando compreender não significados profundos do texto, mas sim os efeitos de sentido que os

discursos dos materiais didáticos podem produzir em diálogo com os contextos em que forem inseridos.

Sobre o primeiro elemento estruturante de nosso arcabouço teórico, destacamos o conceito de eurocentrismo, entendido como um sistema com múltiplas incidências, mas sobretudo ideológico, que coloca uma noção totalizada e totalizante de existência (Foucault, 2013) a partir de referenciais produzidos pela modernidade europeia (Dussel, 2005). Ou seja, as formas de construir sentidos universalizam percepções que são regionais e contextualizadas, tendo sido produzidas principalmente por movimentos intelectuais europeus inseridos entre os séculos XV e XVIII.

Importa esclarecer que o paradigma europeu e o conceito de Europa não se referem a uma exatidão espacial material, mas muito além disso, refere-se a um significante de superioridade herdado e apropriado por todos aqueles que se reivindicam sucessores da modernidade. Sendo assim, nos apropriamos da leitura de Enrique Dussel, no sentido de perceber que o europeu transcende a Europa sendo encontrado, por exemplo, entre as elites de países colonizados por estados nacionais europeus, com destaque para os que se encontram nas Américas.

O conceito de europeu subjaz o sentido de branquitude, deslizando segundo contextos e interesses, assim como o conceito de negro ou africano. Em outras palavras, o branco é acompanhado do sentido de europeu, ao passo que no conceito de negro subsiste a noção de África. De certa forma, os significantes Europa e Ásia são partes constitutivas de um imaginário ontológico que contribui para o edifício cognitivo da atualidade. Apropriamo-nos do sentido de raça enquanto significante deslizando, desenvolvido por Stuart Hall (2013), isto é, o conceito subjaz marcadores sociais que atravessam imaginários sociais e conduzem, por exemplo, a juízos de valores. Compreendemos que perceber a noção de raça negra como um significante deslizando (assim com a raça branca, ocultada, via de regra) abre possibilidades no sentido de atentarmos para como os efeitos de sentido destes significantes são produzidos. Vemos aí um diálogo frutífero e proeminente entre as reflexões feitas por Dussel e Hall e a perspectiva da análise do discurso.

Para aprofundar o sentido de eurocentrismo da modernidade/colonialidade, embasamo-nos em alguns conceitos centrais e relevantes de alguns autores. Primeiramente, é fundamental esclarecer o que entendemos como colonialidade, assim seja, como face constitutiva da modernidade europeia (Mignolo, 2005), na medida em que a identidade europeia/branco se forma a partir da alteridade inferiorizada dos “outros”, com destaque para populações ameríndias e africanas. Além disso, a condição de colonialidade se foi formada em meio ao colonialismo, não se encerrou com o mesmo (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2005), permanecendo nas estruturas sociais e imaginários coletivos das sociedades.

A perspectiva sobre a colonialidade permite um olhar desconfiado sobre quaisquer formas de representações da realidade, não em um reducionismo binário de verdade/mentira, mas como um alerta sobre os efeitos de construções de narrativas e valores. A modernidade/colonialidade estabeleceu e estabelece aquilo que se apreende como pensamento outro (Mignolo, 2005), isto é, formas de produzir conhecimentos que em oposição ao paradigma eurocentrado são descreditados.

Entre as principais contribuições do grupo de intelectuais Modernidad/Colonialidad parece-nos precioso aquilo que diferentes autores apontam como “estrutura triangular”, quer dizer, a composição tríade composta pelas colonialidades do “ser”, do “saber” e do “poder” (Quijano, 2007). Essa última se configura na formação de sistemas relacionais entre diferentes espaços que produzem e reproduzem assimetrias, tais como a divisão internacional de trabalho (Quijano, 2005) formulada e consolidada no bojo da expansão capitalista entre os séculos XIX e XX. Uma das características da colonialidade do poder é justamente a naturalização das diferenças e desigualdades e essa noção torna-se imprescindível para analisarmos como a África e os afrodescendentes são caracterizados pelo material didático.

Outro elemento intrínseco à colonialidade seria aquela que se refere ao saber. O processo é exemplificado de diferentes formas por Aníbal Quijano, tendo destaque os sistemas de classificação que operaram e operam no mundo de forma, em geral, dicotômicas: subdesenvolvidos/desenvolvidos, primeiro mundo/terceiro mundo, entre outros.

O processo de formação do sistema-mundo (Wallerstein, 1993), isto é, da noção de “mundo” interligado inventada pela modernidade europeia, estabeleceu critério para definir os saberes considerados legítimos, “episteme”, e os saberes entendidos como “doxa”, sensoriais e incompletos (Castro-Gomez, 2007). Nesse quadro, valemo-nos da noção de colonialidade do poder na medida em que os saberes considerados legítimos seriam aqueles capazes de dar inteligibilidade confiável a realidade produzidos por europeus. Por outro lado, conhecimentos produzidos por outras civilizações são rebaixados às condições de menosprezo, de subalternos.

Interessamo-nos, também pela noção de colonialidade do “ser”, através da qual a modernidade eurocentrada estabeleceu padrões de humanidade a partir dos quais as identidades puderam ser mensuradas e classificadas (Maldonado-Torres, 2007). Nesse caso, abrem-se questionamentos muito delicados sobre o processo de escolarização estruturado a partir do desencorajamento às identidades negras, quando aplicadas às populações negras. Quanto se influencia no processo de aprendizagem de um ou uma jovem não poder se descobrir naquilo que está sendo trabalhado? Ou pior, ser negado a construção de sua subjetividade ou ser deslocado a uma condição de “não ser”?

No decorrer do texto, em meio à apresentação das análises, aprofundaremos mais algumas ideias relacionadas às críticas tecidas pelo pensamento decolonial. Queríamos apenas, desse o início, situar o leitor ou a leitora do nosso embasamento teórico de referência. Antes de continuarmos, faz-se importante esclarecer alguns pontos referentes à análise discursiva.

Com o objetivo de fundamentar a leitura que nos guiou nas análises utilizamos alguns conceitos e categorias desenvolvidas no campo dos estudos discursivos. Sem propor outras e novas reflexões sobre o campo, justificamos a premência da análise discursiva, a nosso ver mais adequada neste caso do que a análise de conteúdo, no que se refere à busca por sentidos construídos. Isto parte de uma percepção de que a linguagem não é transparente, mas sim atravessada por ideologias (Faraco, 2009) que influenciam muito os efeitos de sentido produzidos. Desse modo, esclarecemos que não separamos discursos de ideologias, pois todos os discursos são ideológicos na medida em que dialogam com conjuntos de ideias pré-estabelecidas.

Além disso, sendo sensível a ideia de que a linguagem não manifesta apenas a representação de uma realidade, ao contrário, propondo uma intervenção sobre a mesma (Rocha, 2006), cremos que a atenção com os sentidos produzidos especificamente pelo ensino de história é algo de grande relevância e seriedade conceitual, sobretudo se considerarmos que a disciplina história possui, para muitos - incluindo docentes -, o sentido de ser aquela que trabalha com um “passado” que já se encerrou enquanto verdade. Ou seja, precisamos considerar que um discurso, enquanto elemento da linguagem, produzido sobre o passado constrói realidades presentes e não apenas esclarece o existente.

Os discursos produzidos a partir de um texto de livro didático ou de uma apostila escolares produzem desdobramentos sociais contínuos, pois interferem na sociedade através da produção de sentidos e da produção de saberes. Sendo assim, a responsabilidade social dos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem e dos fazeres cotidianos é imensurável.

Quanto ao racismo é preciso considerar que somos produtos de uma formação sócio-histórica que privilegiou brancos em detrimento de negros abrindo um caminho para provocar uma atenção em direção às ideologias que atravessam discursos. Quer dizer, as ideologias construídas ao longo da história legitimadoras do racismo estão expressas nas linguagens, que em atos comunicativos estão atravessadas por discursos. Portanto, não se pode ser neutro ou isento. Até

porque como é sabido a neutralidade não existe. Por isso, Ou confrontamos as ideologias racistas analisando as suas expressões discursivas, ou colaboramos para sua perpetuação.

O analista do discurso não pode deixar que o lugar a partir do qual se enuncia seja dissociado das palavras utilizadas, tendo em vista que o ato da enunciação deixa marcas textuais com relação aos discursos que se têm atravessados (Maingueneau, 2002). A prática discursiva é realizada através do somatório ente a comunidade e a formação, com efeito, da relação entre as coerções que constituem o discurso em sua dimensão coletiva. No caso das apostilas escolares o ambiente institucional corrobora com a apresentação de saberes autorizados que comumente formulam um sentido de verdade universal.

Outra concepção que nos apropriamos da análise do discurso foi o olhar para as aberturas da linguagem. Ir ao material analisado com uma série de certezas sobre os significados de conceitos como negro ou África, nos parecia problemático metodologicamente e, por isso, buscamos compreender como os textos em contexto pode produzir estes efeitos de sentido, ampliando as possibilidades de significação.

### **Percursos Metodológicos**

Iniciamos a pesquisa com a leitura de capítulos da apostila de História utilizada numa escola privada de ensino médio no município do Rio de Janeiro que abordavam assuntos como escravidão e história da África, porém percebemos que antes da análise mais minuciosa dos trechos diretamente relacionados às temáticas, precisaríamos de uma compreensão geral do material, sua concepção, uso e produção.

A coleção do ensino médio reforça, como um todo, o paradigma eurocentrado ao apresentar ênfase de pontos de inflexão da história a eventos notadamente protagonizados por povos europeus ou por seus ancestrais. Esse, como nos esclarece Enrique Dussel (2005), costuma ser os gregos e os romanos, além das apropriações feitas pelos segundos sobre povos como hebreus e fenícios. Interessante notar que os textos que se referem a estas civilizações trazem marcas linguísticas de tempos verbais que sugerem a existência presente. Por exemplo, o legado religioso deixado por hebreus e o legado de conhecimentos náuticos de fenícios foi capaz de mediante antiguidade clássica, deixar contribuições para um sentido de “nós” que é construído ao longo do texto. O “nós” é a expressão da modernidade/colonialidade analisada pelos diferentes autores aqui mencionados, pois se traduz em um processo que tem como apogeu a transição entre os séculos XV e XVI, quando os europeus conquistaram o “mundo”.

Em contrapartida os capítulos que abordam civilizações africanas, árabes ou ameríndias são apresentados como distante, seja pelo recurso linguístico de emprego do tempo pretérito, seja pela atribuição de contribuições banais (ou banalizadas pelo próprio texto). Citamos, então, um exemplo:

Os europeus cristãos levaram sua fé para todos os continentes do mundo difundindo o catolicismo. Das civilizações orientais, os europeus assimilaram conhecimentos técnicos, científicos e artísticos. Apesar de serem vistos como uma população exótica e selvagem pelos europeus, os nativos americanos ensinaram muita coisa ao mundo europeu. De acordo com o historiador Eric Hobsbawm, as Américas transformaram o Velho Mundo de maneira imprevisível e profunda, a ponto de Hobsbawm pode “acrescentar que o Velho Mundo deve mais ao Novo do que as Américas devem à Europa”.

Um exemplo de transformação citada por Hobsbawm é a adoção, por parte dos europeus, de um hábito alimentar tradicional da civilização inca, o consumo de batata. Logo, trata-se da adoção de um aspecto cultural.<sup>1</sup>

O trecho acima se encontra na quarta apostila da primeira série do ensino médio, na unidade 19, intitulada: *África, América, Ásia, Europa e Oceania: um mundo*. Está mais especificamente na seção *Relações comerciais e culturais*. Observemos como a narrativa, incluindo o recurso de utilização de um discurso de autoridade, ou seja, o historiador identifica as diferentes contribuições dos povos.

Em uma enunciação, é apresentado que os europeus legaram a fé, elemento fundamental para a maior parte da população e tido como complexo e profundo em sua formação. Dos orientais, os europeus assimilaram ciência e artes, por exemplo – e não os orientais ensinaram – deslocando a condição de agente para os europeus. E por fim, os nativos da América, que frisados como importantes na formação do “nosso” mundo (eurocentrado), deixaram como contribuição o consumo de batatas, sem explicações sobre a importância desse conhecimento. Evidente que a batata foi um importante nutriente nas alimentações humanas, mas sem contextualizações a informação se perde. Observamos também que os conhecimentos dos europeus são produzidos através da mediação da racionalidade humana, ao passo que o conhecimento dos nativos da América advém simplesmente da extração de recursos providos pela própria natureza.

No exemplo acima explicitado nota-se uma sintomática discursividade subjacente a colonialidade, mais especificamente na sua vertente “do saber”. Percebe-se que os conhecimentos produzidos ou assimilados pelo sujeito paradigmático branco são relevantes o suficiente para serem valorizados, em contrapartida daqueles que são menos. Outro exemplo evidencia a construção de efeitos de sentido sobre o continente africano:

Já a África Subsaariana permaneceu mais isolada do mundo mediterrâneo em função da barreira natural que representou o Deserto do Saara. Contatos com os povos de outros continentes só passaram a acontecer de forma mais significativa com a chegada dos portugueses no século XV. No início, esses contatos eram esparsos e limitados a alguns pontos do litoral. Entretanto, devido aos períodos de fome ou às dificuldades em algumas regiões de obter o sustento, os novos alimentos, que eram introduzidos no continente, eram rapidamente levados para regiões interioranas<sup>2</sup>.

O trecho acima está posto na mesma apostila do anterior, entretanto na unidade *África Atlântica*, seção *Continente africano e diversidade*. Podemos perceber que o referencial de mundo que importa é aquilo que se encontra na Europa, desprezando os contatos entre povos africanos com o Oceano Índico e a multiplicidade dos próprios africanos. Além disso, o discurso enunciado no último período dialoga com discursos prefigurados em nossa sociedade reforçando estereótipos que, por exemplo, associam a África sempre à fome e miséria.

A partir dos exemplos como os citados acima, dedicamo-nos a pensar trechos mais específicos das apostiladas, operando com categorias de análises do pensamento decolonial bem como atentando para os conceitos de memória e identidade, sobretudo através das considerações de Candau (2012). Memória e identidade são elementos constitutivos um do outro, de modo que a memória produzida pelos discursos históricos se traduz nas formulações identitárias. Além disso, é importante ressaltar que a identidade tradicionalmente fomentada no ensino de história é aquela subjacente ao projeto de nação. Tentamos, porém, avaliar quanto dessa nacionalidade não é, em verdade, marcada por traços étnico-raciais, ou até mesmo determinada por eles.

---

<sup>1</sup>Optamos por referir às apostilas em nota para diferenciar das citações bibliográficas em geral. cf. Nicolazzi (2010).

<sup>2</sup> Idem.

## **Análises e Apontamentos**

Ao longo dos estudos que realizamos optamos por separar as reflexões em quatro campos, sendo eles: a) bases enunciativas para a identidade/nós; b) construção dos significantes África e africanos; c) que “negro” viveu no Brasil?; d) o problema não é nosso.

O primeiro recorte foi dedicado a pensar como são elaborados os efeitos de sentido que conduzem à formação de uma memória social responsável pelos sentidos de identidade e alteridade (Candau, 2012). Segundo Carmem Gabriel (2013), as organizações de espaço/tempo operam no sentido de criar cadeias de equivalência para os sentidos de nós e eles. Em outras palavras, afastamentos temporais ou espaciais, mediante olhares superficiais ou silenciamentos, servem para incluir povos ou pessoas na identidade/nós ou excluir na alteridade/eles.

Neste sentido, observamos – como já exposto acima – que a identidade/nós é construída a partir do paradigma eurocentrado ao passo que os africanos, ameríndios e outros são alocados na condição de alteridade/eles. Esse processo envolve a estrutura triangular da colonialidade posto que o afastamento em questão acontece pela naturalização da subalternidade dos “outros” ou mesmo da inferiorização de valores éticos, estéticos ou políticos dos mesmos.

Outro dado relativo à identidade/nós trata-se de trechos que se encontram em unidades centrais para o paradigma moderno/colonial, Iluminismo, por exemplo. O movimento intelectual representa um momento histórico de definição e imposição da racionalidade europeia (Dussel, 2005; Quijano, 2007). Seria um ponto culminante para o *solipsismo* cartesiano (Grosfoguel, 2007), ou seja, a crença da possibilidade de avaliar experiências gerais a partir da particularidade. Esse movimento intelectual não é inaugurado nesse século, mas fica ainda mais vigoroso e evidente nos pensamentos universalistas. No livro integrado pode-se destacar a seguinte citação:

Sendo a razão e a liberdade os fundamentos filosóficos e intelectuais do iluminismo, surgiram novas formas de se tentar compreender o mundo. Entretanto, apesar das divergências entre os iluministas, a base foi sempre a mesma: a razão como fonte de conhecimento do homem para a busca da emancipação e da melhoria das condições de vida em direção ao “progresso”<sup>3</sup>.

Os termos razão, homem e progresso, utilizados no singular produzem efeitos de sentido que colocam o pensamento europeu como universal, isto é, capaz de dar conta de todas as realidades humanas. Interessante notar, também o uso da noção de emancipação, pois, novamente constrói a modernidade emancipatória europeia, porém, sem questionar o ato irracional (Dussel, 2005) subjacente à racionalidade moderna, presente na colonialidade imposta à alteridade outra, subalternizada e inferiorizada.

A percepção da alteridade negada se dá quando o assunto “Imperialismo” é explicado, tendo em vista que os brancos/civilizados mesmo que com ressalvas decorrentes da exploração que imprimiram, são apontados como superiores.

Outro recorte estabelecido foi relativo às representações de África e do negro. Como em exemplos anteriores, expusemos trechos que tematizavam a África, optaremos por dedicar nosso apontamento ao significante “africano” e de modo mais sucinto. Os povos africanos são apresentados de modo geral através de suas faltas ou enunciados a partir de estratégias linguísticas que os distanciam. Citamos: a unidade que aborda a África encontrada pelos europeus enfatiza elementos como fome, miséria e práticas como a venda de crianças e relações poligâmicas. Evidente

---

<sup>3</sup> Cf. Araujo, Nicolazzi Jr. & Cunha (2010).

que todos esses fatos podem ter comprovações historiográficas, entretanto explicados fora de contexto e sem outras informações que possam justificá-los, acabam por produzir efeitos de sentido depreciativos.

Na unidade sobre os processos de emancipação e formação de Estados Nacionais, os processos de independência em África são quase na sua totalidade associados às guerras civis, em geral com o apontamento de fatores étnicos. Novamente, não questionamos o viés étnico dos conflitos, mas sim a unicidade desta explanação e a falta de contextualização. As aulas de história costumam consagrar o Estado Nacional moderno como condição inerente às formas de sociabilidade dos povos. Sendo assim, os africanos ao não aceitarem esses modelos, sem explicações sobre os motivos, podem produzir sentidos que os posicionam como limitados em suas racionalidades.

O terceiro recorte escolhido foi uma investigação voltada para o negro que viveu no Brasil, como o signifiante negro é formulado. Entre os pontos de destaque sublinhamos que o negro é quase que exclusivamente associado à escravidão, pois no pós-abolição suas demandas não são lembradas e ele é amalgamado como classe popular e desprovido de especificidades. Em outros termos, a perspectiva de classe se impõe sobre possíveis conscientizações voltadas para as assimetrias raciais, algo também analisado pelo pensamento decolonial (Quijano, 2007).

Um trecho importante de ser destacado encontra-se na exposição sobre a introdução da escravidão no Brasil.

Apesar da grande divergência presente nos estudos e nas publicações sobre o número de escravizados africanos, que foram trazidos à América entre os séculos XVI e XIX, pode-se afirmar que cerca de 11 milhões de africanos foram retirados da chamada África Atlântica e **depositados** na América para exercer as mais variadas tarefas essenciais à sobrevivência do sistema colonial.<sup>4</sup>

O fragmento enuncia que existem divergências quanto à quantidade de africanos que foram trazidos para o Brasil, mas que o número de 11 milhões é uma margem segura para observar o fenômeno histórico. Observa-se que os africanos já estão sendo definidos em termos de função social antes mesmo de chegarem ao Brasil, pois, irão exercer as mais variadas tarefas. Em uma perspectiva pré-enunciativa, a identificação dos negros como trabalhadores está atravessada de discursos que naturalizam a condição subalternizada da população negra na sociedade brasileira. O emprego da palavra “essencial” está inscrito em uma discursividade de que a escravização da população africana negra está justificada, pois foi graças a ela que a sociedade brasileira pôde ser formada. Vale ressaltar ainda nosso destaque sobre a palavra *depositados*, visto que concretiza o imaginário em discurso sobre os sujeitos escravizados como coisas, objetos.

Na unidade que tematiza a economia na Primeira República do Brasil, encontra-se uma explicação sobre as políticas econômicas adotadas no Brasil como necessárias e adequadas para compensar os prejuízos daqueles que foram obrigados a arcar com a perda de seus *trabalhadores*. As demandas e sequelas sofridas pelos proprietários são explicadas sem que o mesmo seja feito em relação aos sujeitos escravizados que foram libertos.

Na história republicana do Brasil, negros não aparecem, o que justifica a expressão do início da seção, “viveu”, marcando o distanciamento. Portanto, a última unidade em que vão aparecer é a do Segundo império, na seção *Crise do sistema imperial brasileiro*, especificamente no item *A abolição da escravidão*. O texto explica que:

---

<sup>4</sup> Cf. Nicolazzi Jr. (2010).

As pressões externas para que fosse abolido o trabalho escravo no Brasil eram imensas. Também aqui no interior do Império os grupos abolicionistas se multiplicavam liderados por intelectuais, como Castro Alves, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Luís Gama.

Com o objetivo de ampliar seus mercados consumidores, o Parlamento britânico, em 1845, aprovou a Bill Aberdeen, uma lei que estabelecia a apreensão de embarcações negreiras e o julgamento dos tripulantes por tribunais britânicos por crime de pirataria. Em cumprimento à lei britânica, o Brasil aprovou em 1850 a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico negreiro em nosso território.

Após o fim do tráfico negreiro, em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre, que libertou todos os filhos de escravizados. Em 28 de setembro de 1885, foi promulgada a Lei Saraiva-Cotegipe, que alforriava os escravizados com mais de 65 anos (Lei dos Sexagenários). Por fim, a Lei Áurea (1888), foi assinada pela Princesa Isabel, acabou definitivamente com a escravidão negra no Brasil<sup>5</sup>.

A sequência enunciativa do primeiro parágrafo aponta: 1) havia pressões externas para o fim da escravidão; 2) no interior do império, grupos abolicionistas cresciam. A primeira enuncia coloca fora da sociedade brasileira a causa do abolicionismo enquanto a primeira coloca dentro, porém o emprego do **também** produz um efeito hierárquico de ênfase. Efeito esse confirmado no segundo parágrafo, que explica a racionalidade das pressões e práticas externas, sem haver um trecho que faça o mesmo em relação aos movimentos abolicionistas internos.

Cabe ressaltar que não há nenhuma imagem dos abolicionistas citados, tampouco as descrições de quem foram ou o que fizeram. Dos quatro mencionados, um deles, Luiz Gama, era num intelectual negro, porém sem este esclarecimento e em diálogo com outros enunciados do material, possivelmente ele será imaginado como branco.

O último parágrafo constrói uma narrativa através de enunciações que produzem um discurso de despolitização da questão abolicionista. As leis são citadas como dados, sem apresentação sobre os debates que as estabeleceram. E, dentro dessa lógica a abolição da escravidão se torna consequência, primeiro, de uma lei e possivelmente da autora da lei, já que ela é citada, das pressões inglesas e, por último, dos movimentos abolicionistas.

É importante notar que a abordagem centrada no personalismo político da realeza de Isabel faz com que o processo de abolição, que repercutiu sobre a vida e luta dos escravos negros, e que contou com a participação de intelectuais negros, permite um entendimento de que o sujeito mais interessado, tributários da Lei, é apresentado como passivo em sua própria história.

O discurso legitimador da escravidão faz parte da construção da memória social (Candau, 2012) que forma a identidade brasileira, sendo o paradigma branco europeu, a medida para avaliação axiológica em termos, por exemplo, éticos, estéticos ou políticos (Mignolo, 2005). A prática de escravizar o outro, considerada por muitos um símbolo de perversão, precisa ser atenuada e despolitizada para, assim, não atrapalhar o vínculo identitário com as elites coloniais, os brancos europeus identificados como ancestrais. Uma característica do discurso é estabelecer polos binários de atração para o interlocutor o que deslegitima uma das posições através de uma imprecisão de heterogeneidade. A menor racionalidade das mazelas gerada pela escravidão, frente aos interesses econômicos descritos como fundamentais, aproxima o interlocutor ao segundo elemento. Ou seja, possivelmente compreender a necessidade da escravidão – e compreensão aí está atrelada a

---

<sup>5</sup> Cf. Cordeiro (2012).

conformação – é mais tangível do que produzir sensibilidade quanto aos danos humanos produzidos pelo sistema escravista.

E por último, vale a ponderação sobre o recorte “O problema não é nosso”, um dos mais importantes de nossas reflexões. A ideia central é um tanto óbvia para aqueles iniciados no campo das relações étnico-raciais, isto é, que o racismo não é um problema primordial da sociedade brasileira. Todavia, o interessante foi avaliar como esse discurso foi sendo construído.

Entre os pilares constitutivos desse discurso encontramos uma unidade que se dedicou, em uma seção, a explicar os fatores que devem levar cidadãos a estudarem a história da África. Os principais motivos apontados são a celebração do centenário da abolição, em 1988 e os quinhentos anos de “nosso descobrimento” (expressão do material), no ano 2000. Em nenhum momento o conceito de raça é citado, tampouco a atuação de movimentos negros.

Entretanto, a questão racial é referida em outras partes da coleção, como é muito comum, nas páginas dedicadas aos Estados Unidos e África do Sul. Entende-se que a questão racial e o racismo são mazelas problemáticas da formação de ambos os países e se reconhecem as importâncias de personagens como Nelson Mandela e Martin Luther King. O efeito de sentido em diálogo com um imaginário coletivo de mito da democracia social confirma que se o problema do racismo existe, ele não é tão grave como nos outros países.

Essa despolitização e esvaziamento político não é por acaso estar associado à dois interessantes pontos. Por um lado, traduzem a naturalização das diferenças e o apagamento dos motivos das assimetrias entre os povos, comum à colonialidade do poder (Quijano, 2005). Por outro lado, entendemos, apropriando-nos das ideias de Joel Candau, que o esquecimento é parte constitutiva da lembrança na formulação de memórias sociais, bases de identidades. Ou seja, não falar do movimento negro, de exemplos de práticas racistas ou temas correlatos é o esquecimento que garante a coesão da memória social da democracia racial.

## **Considerações Finais**

Queremos ressaltar que nosso objetivo foi analisar o material didático de História para o ensino médio do Grupo Positivo adotado por uma escola da rede privada de ensino do município do Rio de Janeiro e o uso desse único material derivou de uma escolha teórico-metodológica. Dentro da perspectiva discursiva, com a sua densidade, não seria possível dar conta de diferentes materiais, além dos interesses citados anteriormente. Mas vale dizer que os efeitos de sentido produzidos pelos Livros Integrados são facilmente encontrados ou podem ser aplicados em outros sistemas apostilados ou em livros didáticos tradicionais.

Embora nossa pesquisa não tenha proposto uma dobra decolonial, ou seja, apresentar novos conhecimentos capazes de confrontar as narrativas e cadeias de equivalência produzidas pela modernidade/colonialidade, nós fizemos o exercício de vasculhar os discursos canônicos da colonialidade. Esse exercício serviu para investigar algumas possibilidades quanto ao ensino de História na perspectiva de uma educação antirracista, não chegando às conclusões muito otimistas. Isso porque concluímos que a inserção de “novos” conteúdos referentes à história da África e dos negros sem rediscutir os outros muitos conteúdos que reproduzem o paradigma eurocentrado limita muito os ganhos na implantação e efetivação de propostas para relações raciais mais justas. O caminho é longo, pois o processo de ensino-aprendizagem inclui muitas variáveis, porém, acreditamos que encontramos algumas pistas sobre elementos muito sensíveis para o campo. Mas entendemos que a abordagem decolonial para construção do material didático pode ser uma saída para superação dos referenciais eurocêntricos.

## Referências

- Abud, K. M. (2007). A história nossa de cada dia: Saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: A. M. Monteiro, A. G. Gasparello, & M. De S. Magalhães (Orgs). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas* (pp. 107-117). Rio de Janeiro: Mauad/Faperj.
- Araujo, M. B. De, Nicolazzi Jr., N. F., & Cunha, R. P. da. (2010). *História: ensino médio* (2ª série, 1º Vol.). Curitiba: Positivo.
- Bego, A. M.. (2013). *Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente: Estudo de Caso com Professores de Ciências e Gestores de uma Rede Escolar Pública Municipal*. Tese (Doutorado)—Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.
- Candau, J. (2012). *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto.
- Castro-Gomez, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cordeiro, L. V. (2012). *História: Ensino médio* (2ª série, 3º Vol.). Curitiba: Positivo.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e Eurocentrismo. In *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Biblioteca Virtual. [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5\\_Dussel.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf). Acessado em 25/10/2017, às 18:45.
- Faraco, C. A. (2009). Criação ideológica e dialogismo. In C. A. Faraco. *Linguagem & diálogo -As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 69-93.
- Foucault, M. (2013). *A Verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.
- Gabriel, C. T. (2013). O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In A. A. Pereira & A. M. Monteiro (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas* (pp. 287-312). Rio de Janeiro: Pallas.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando Los Universalismos Occidentales: El Pluriversalismo Transmoderno Decolonial desde Aimé Césaire hasta Los Zapatistas. In S. Castro-Gomez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Hall, S. (2013). Raça, o significante flutuante. In *Revista Z Cultural*. Programa Avançado De Cultura Contemporânea – PACC, Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro. Ano VIII, nº 2. s/pp. Disponível in: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>. Acessado em 25/10/2017, às 18:40.
- Maingueneau, D. (2002). Enunciado e Contexto. In: *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez. Tradução de Souza-e-Silva, C. P. de.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. (Orgs.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.127-168). Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javariana, Instituto Pensar.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, língua e identidade*, 34, 287-324. Tradução de Norte, Â. L.

- Müller, T. M. P., & Coelho, W. de N. B. (Org.). (2014). *Relações Étnico-Raciais e Diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa.
- Nicolazzi Jr., N. F. (2010). *História: Ensino médio*. (1ª série; 4º Vol.). Curitiba: Positivo.
- Ortiz, R. (2005). *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas* (pp. 227-278). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2007). Colonialidade del poder y Clasificación Social. In S. Castro-Gomez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e Narrativa*. (Vol. 3). Campinas-SP: Editora Papirus.
- Rocha, D. (2006). Representação e intervenção: Produção de subjetividade na linguagem. *Revista Gragoatá*. Niterói: Faculdade de História da UFF.
- Silva, T. T. da S. (2011). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Wallerstein, I. (1993). Encontros: 1492 e Depois; Descobertas: 1992 e Antes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 38. Centro de Estudos Sociais; Universidade de Coimbra, Portugal.

## Sobre o Autores

### **Tânia Mara Pedroso Müller**

Universidade Federal Fluminense

[taniamuller@id.uff.br](mailto:taniamuller@id.uff.br)

<http://orcid.org/0000-0002-0838-7575>

Pós-Doutora em Antropologia Social pela USP. Doutora em Educação pela UERJ. Mestre em Educação pela UERJ. Pedagoga pela UFF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense -UFF e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/Rio.

### **Paulo Antonio Barbosa Ferreira**

Colégio Pedro II

[pauloabarbosa@yahoo.com.br](mailto:pauloabarbosa@yahoo.com.br)

<http://orcid.org/0000-0003-0885-8792>

Mestre em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/Rio. Especialista em Educação e Relações Raciais pela Universidade Federal Fluminense - UFF, Aperfeiçoamento em Educação e Relações Raciais pela UFF. Graduado em História pela UFF. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 89

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