

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



Arizona State University

Volume 28 Número 79

11 de maio de 2020

ISSN 1068-2341

A Geometria no Fazer das Roças do Povo Pataxó Hãhãhãe

Amagilda Pereira de Souza

Keli Cristina Conti



Diogo Alves de Faria Reis

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Citação: Souza, A. P., Conti, K. C., & Reis, D. A. F. (2020). A geometria no fazer das roças do povo Pataxó Hãhãhãe. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(79).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4763> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

Resumo: Este artigo teve como objetivos revisitar um trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, na habilitação Matemática. A pesquisa foi desenvolvida na aldeia Indígena Caramuru do Povo Pataxó Hãhãhãe, pesquisando de forma histórico-bibliográfica e utilizando como instrumentos de coleta documentos, livros e registros que contavam a história do povo. Utilizamos, também, fotografias das práticas do povo Pataxó Hãhãhãe, destacando as roças e hortas, além de entrevista com dois membros da aldeia. Destacar a geometria presente nos formatos das roças e hortas, para que esses saberes fossem registrados e lembrados, tanto pela escola

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 20/5/2019
Revisões recebidas: 31/3/2020
Aceito: 31/3/2020

como na comunidade, foi de grande valor para a formação e ampliação dos conhecimentos da pesquisadora e para o povo Pataxó Hãhãhãe. Com isso estamos valorizando e resgatando os conhecimentos tradicionais que o povo nos ensina com a vivência na comunidade. O trabalho também servirá de pesquisa e estímulo na comunidade.

Palavras-chave: Educação Matemática; Formação de Professores Indígenas; Práticas tradicionais indígenas; Geometria

Geometry in the making of the plantations of the Pataxó Hãhãhãe people

Abstract: This article aimed to revisit a course conclusion work on the Intercultural Training for Indigenous Educators, in Mathematics qualification. The research was carried out in the Caramuru Indigenous village of the Pataxó Hãhãhãe people, researching in a historical-bibliographic way and using documents, books and records that told the history of the people as collection instruments. We also used photographs of the practices of the Pataxó Hãhãhãe people, highlighting the gardens and gardens, in addition to interviewing two members of the village. Highlighting the geometry present in the fields and gardens, so that this knowledge could be registered and remembered, both by the school and in the community, was of great value for the formation and expansion of the researcher's knowledge and for the Pataxó Huhãhãe people. With that, we are valuing and rescuing the traditional knowledge that the people teach us with the experience in the community. The work will also serve as research and encouragement in the community.

Keywords: Mathematical Education; Training of Indigenous Teachers; Traditional indigenous practices; Geometry

Geometría en la realización de las plantaciones del pueblo Pataxó Hãhãhãe

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo revisar el trabajo de conclusión de un curso sobre Capacitación intercultural para educadores indígenas, en calificación de Matemáticas. La investigación se llevó a cabo en la aldea indígena Caramuru del pueblo Pataxó Hãhãhãe, investigando de forma histórico-bibliográfica y utilizando documentos, libros y registros que contaban la historia de las personas como instrumentos de recolección. También utilizamos fotografías de las prácticas de la gente Pataxó Hãhãhãe, destacando los jardines y jardines, además de una entrevista con dos miembros de la aldea. Destacar la geometría presente en los campos y jardines, para que este conocimiento pudiera ser registrado y recordado, tanto por la escuela como por la comunidad, fue de gran valor para la formación y expansión del conocimiento del investigador y para el pueblo Pataxó Huhãhãe. Con eso, estamos valorando y rescatando el conocimiento tradicional que las personas nos enseñan con la experiencia en la comunidad. El trabajo también servirá como investigación y estímulo en la comunidad.

Palabras-clave: Educación matemática; Capacitación de maestros indígenas; Prácticas indígenas tradicionales; Geometría

Introdução

Txihi pataxó Hãhãhã hameá no hamãgui.
Txihi pataxó Hãhãhã hameá no hamãgui.
Com puhuy atexê e maraká.
Com puhuy atexê e maraká.
Hamea pataxó no hamãgui.
Hamea Hãhãhãe no hamãgui.¹

A pesquisa aqui apresentada fez parte de um trabalho de conclusão de curso (TCC)² da Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), na turma de habilitação em Matemática. O FIEI é um curso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que visa à formação de professores indígenas, com enfoque intercultural, para atuar nos Ensinos Fundamental e Médio. O curso possui quatro áreas de concentração (habilitações): Língua, Arte e Literatura (LAL); Ciências Sociais e Humanidades (CSH); Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e Matemática (UFMG, 2009). O curso está organizado em tempos/espacos diferenciados: são oito etapas chamadas de intensivas, desenvolvidas na universidade, e oito etapas chamadas de intermediárias, período de formação que ocorre em território indígena (meio sociocultural). Entre as etapas também são desenvolvidas atividades propostas pelos professores aos estudantes, como atividades de pesquisa, de campo, estudo do meio, relatórios, estágio, entre outras.

De acordo com Tavares, Valadares e Silveira Junior (2017), o curso [...] busca, sobretudo, subsidiar a construção de currículos e práticas inovadoras nas escolas indígenas, sempre permeadas pelo diálogo intercultural entre os saberes tradicionais dessas comunidades e o conhecimento científico acumulado historicamente, ou seja, a interculturalidade é a componente característica de um modelo pedagógico para esse Curso e para o trabalho docente indígena em suas escolas. (Tavares, Valadares, & Silveira Junior, 2017, p. 163)

Nesse contexto, de atividades acadêmicas os estudantes realizam, ao longo do curso, “Projetos de Pesquisa e Intervenção” (UFMG, 2009, p. 19) que têm “questões definidas por cada estudante ou grupo de estudantes e com o acompanhamento de um professor orientador, culminando na elaboração do TCC” (UFMG, 2009, p. 19). O objetivo deste trabalho, portanto, é socializar o que foi realizado por uma das estudantes do curso, no âmbito do seu TCC. A primeira autora do artigo, na ocasião, estudante da habilitação Matemática, será chamada de pesquisadora, e os demais autores, os quais orientaram a pesquisa, de professores.

Procuramos, neste artigo, trazer trechos da pesquisa com o objetivo de revelar olhares para a Geometria e os saberes e fazeres do povo Pataxó Hãhãhãe nas roças e hortas, bem como as experiências pessoais da pesquisadora e entrevistas com membros da comunidade.

O interesse pela temática surgiu no momento em que a pesquisadora estudou o conteúdo de Geometria no curso, relacionando o novo aprendizado com o que percebia em torno da aldeia, nos objetos, construções, costumes, pinturas, plantio que eram/são utilizados pelo povo. Durante a convivência com seus os pais e demais parentes, como avós, tios e tias, a pesquisadora foi crescendo e vendo todos trabalhando especificamente com roças e hortaliças. Porém, ela relata que “não prestava muita atenção nos momentos em que eles estavam nas roças e hortas, só observava que eles

¹ Tohé cantado pelo povo Pataxó Hãhãhãe em festividades, celebrações e comemorações.

² Pesquisa aprovada pelo COEP, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 97429518.7.0000.5149.

sempre faziam as roças e hortas sempre de uma mesma forma” (Souza³, 2018, p. 46), e, ao lembrar essas questões, nasceu o desejo de pesquisar mais sobre as formas que eles mais utilizam nos plantios. Iniciamos, portanto, trazendo o resgate da história do povo Pataxó Hãhãhãe, o resgate da história da pesquisadora, o percurso metodológico da pesquisa desenvolvida em seu TCC e, por fim, alguns fragmentos desse trabalho, destacando a presença da Geometria nos saberes e fazeres da aldeia.

História do Povo Pataxó Hãhãhãe

Entre os princípios norteadores do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, há o “destaque na relação com o território” (UFMG, 2009, p. 17),

Uma vez que grande parte das etnias indígenas tem problemas relacionados com o acesso ao seu território tradicional, bem como a necessidade de criar meios de sustentabilidade e da auto-gestão em territórios sempre pressionados pelo sistema de produção dominante e pelas disputas por ele geradas em relação às populações locais. (UFMG, 2009, p. 17)

Com isso, a pesquisadora buscou resgatar a história de seu povo, conforme seu trabalho de conclusão de curso, destacando, de início, a localização de sua aldeia:

O povo Pataxó Hãhãhãe está localizado na Aldeia Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, que é dividida por regiões como: a Água Vermelha, Bahetá, Braço da Dúvida, Taquari, Toucinho, Ourinho, Caramuru, Milagrosa, Panelão e Rio Pardo, que ocupam um território de 54.105 hectares, situado no sul da Bahia, nos municípios de Pau Brasil, Itajú do Colônia e Camacan (Figura 1). De acordo com os dados da Sesai, atualmente conta com 2.973 habitantes cadastrados. Mas os caciques lideranças afirmaram, em um seminário da saúde no dia 06 de fevereiro no ano de 2017, realizado no Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru, pela SESAI, que existem aproximadamente 4.000 habitantes na aldeia. É denominado Pataxó Hãhãhãe, porque é formado por uma junção de etnias tais como: Os Bainãs, Kariri-Sapuyá, Kamakã, Mongoió, Guerens, Tupinambá, Funiô e entre outras. (Souza, 2018, p. 10, Adaptado)

³ Os trechos escritos pela pesquisadora no TCC que originou este artigo foram reproduzidos conforme consta no original, respeitando-se a forma de escrita desse português indígena.



Figura 1. Aldeia Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu

Fonte: CIMI, Regional Leste. Diocese de Itabuna (BA), 2000.

O resgate da história de seu povo constituiu um importante momento de pesquisa em documentos históricos. De acordo com Carvalho e Souza, (2005, s/p), em entrevista concedida em 1977 na aldeia de Barra Velha, localizada em Porto Seguro, no estado da Bahia:

Nas terras onde está localizada a Reserva Indígena Caramuru-Paraguaçu, criada pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1926, entre as terras devolutas do Estado da Bahia, para “gozo dos índios Pataxós e Tupinambás” (Lei Estadual nº1916/ Diário oficial. Salvador,11/01/1926.), viviam tradicionalmente os Pataxó Hãhãhãe e Baenã, conforme preconiza a tradição oral. O índio Kamuru-Iguaxó Iguelicis, por exemplo se referiu aos Hãhãhãe como “os nativos do posto, conquistado na Serra do Couro Dantas”.

Ainda de acordo com Carvalho e Souza (2005, s/p),

Devido à extinção de suas aldeias, por força da Lei N.198, de 21/08/1897, o poder Executivo do Estado da Bahia, diferentes grupos indígenas foram, em épocas distintas, deslocadas para área da reserva Caramuru Paraguaçu. De Olivença teria vindo contingentes os Tupiniquim e Botocudos (Aimoré e Guerén); de Santa Rosa, - os Kariri Sapuyá, que já haviam sido expulsos de Pedra Brancas, situada na porção do sul da Recôncavo baiano; e da antiga aldeia de Ferradas (São Pedro de Alcântara), grupos Kamakã e Guerén.

A Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu é uma das mais antigas no Estado da Bahia, pois, no ano de 1926, o Estado reservou essa terra para o povo, que foi expulso de suas terras por fazendeiros de cacau e posseiros. Em 1934, Telésforo Martins Fontes estabeleceu um contato definitivo com o grupo de Hãhãhãe ainda arredio, na Serra do Couro D´Anta (Ribeiro, 1982, apud Brasil, 1988). No ano de 1935, tiveram o reconhecimento oficial de suas terras e, então, aumentaram os conflitos entre os indígenas e os fazendeiros na região, quando começam os acordos com SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e o governo da Bahia, com o objetivo de reduzir a área do Caramuru Catarina Paraguaçu. Sobre isso foi encontrado o seguinte documento:

Está datado de nove de março de 1926 e emana exatamente do Poder Executivo posteriormente, a Assembleia Legislativa do Estado da Bahia com assinatura do governador Góes Calmon, sanciona a Lei nº 1.916 de 9 de agosto de 1926, que estabelece os limites da área reservada, 50 léguas quadradas de terras em florestas gerais e acatingadas, destinadas à conservação das essências naturais e ao gozo dos índios Tupinambá e Pataxó e outros ali existentes. (Brasil, 1988, p. 114)

Fez parte do resgate histórico, o estudo do processo de medição das terras. De acordo, com depoimento da Sr.^a Maria Ilda (Brasil, 1988), entre os anos de 1926 e 1933, começam então o trabalho de medição feito pelo Capitão Vasconcellos, capitão do exército brasileiro a serviço do SPI. Nessa demarcação, alguns fazendeiros, que não tinham terra na área, introduziram pessoas para trabalharem em péssimas condições, para garantir também uma indenização ou reconhecimento dos seus direitos. O capitão Vasconcellos resistiu aos subornos, às ameaças e foi afastado do trabalho. Então, Telésforo Martins Fontes, funcionário do SPI, assume a direção. No entanto, Telésforo procede com o trabalho da medição e apaziguamento de construção de benfeitorias em diversas localidades da aldeia. Naquela época, foram trazidos para dentro da reserva os Bainã e os Pataxós. Havia trabalhadores recebendo um salário do SPI para “ensinar” os indígenas a trabalharem com a terra.

Em 1936, o SPI já deixava construídas 12 casas, para os índios, a sede do PI caramuru galpão de casa de farinha, pastagem aberta em toda área, plantação de mandioca, café; outra sede administrativa na Serra das Bananeira, onde havia mais plantações de milho, banana, café, mandioca e laranja; outra sede administrativa em Água Branca, outra sede em Rancho Queimado e mais uma ainda na Água Vermelha, hoje apropriada por um fazendeiro que foi vendida recentemente. (Brasil, 1988, p. 116)

No período de 1936, houve a invasão da Reserva por tropas da PM da Bahia para superar a suposta “Revolução Comunista do Posto” (Paraíso, 1976, apud Brasil, 1988). O SPI, órgão indigenista responsável pelos índios junto aos interesses políticos e econômicos, acaba fazendo arrendamentos das terras indígenas para os fazendeiros e posseiros, facilitando a invasão, ameaças aos índios, estupro de suas filhas, queimas de suas roças, extorsão de dinheiro, tendo apoio da polícia militar. Isso fez com que os indígenas reagissem com arcos e flechas, motivo pelo qual acabaram sendo presos. Além disso, títulos falsos foram distribuídos para alguns trabalhadores (Brasil, 1988).

No ano de 1937, foi feito um acordo entre o governo do estado da Bahia e o Ministério da Guerra, de acordo com a lei do estado, de 9 de agosto do ano de 1926, em que novos limites foram fixados, reduzindo mais a área, agora para 36 mil hectares. O governo do estado da Bahia foi quem cedeu essa demarcação, na qual os trabalhos foram feitos por um capitão que era do SPI, capitão Moisés Castelo Branco Filho, e por um engenheiro Alfredo Amorim Coelho, representante do estado da Bahia.

Durante a demarcação, conforme pesquisa, ocorreram muitas ameaças e tentativas de suborno, para que, nas medições de terra, fossem diminuindo a terra indígena e aumentando o

espaço dos fazendeiros, ou seja, para que aumentasse as linhas, deixando grandes pedaços de terras indígenas fora das medições. Com isso, devido às ameaças e opressões, a demarcação não foi toda concluída. Com isso, uma boa parte do território indígena ficou sem ser medida, inclusive, um trecho nas proximidades do Rio Pardo.

Para facilitar o trabalho, eles dividiram a área em dois núcleos, um ao norte e o outro ao sul, estabelecendo dois polígonos e cada um demarcou exatamente um desses polígonos. O capitão de SPI demarcou o polígono norte e o engenheiro da Bahia demarcou o polígono sul. (Brasil, 1988, p. 116)

Há duas outras versões sobre o impedimento da conclusão das medições, uma seria a presença de índios bravios e outra versão seria a determinação do então interventor Juraci Magalhães, impedindo que a demarcação fosse concluída. Então a demarcação ficou da seguinte forma:

A área ficou dividida realmente em dois polígonos: o polígono norte, que tinha a sede do PI Caramuru, e o polígono sul com a sede do PI Paraguassu. A linha divisória passava na altura do Racho Queimado e do Mundo Novo, bem ao centro. E, em qualquer consulta ao mapa da demarcação feito pelo capitão Moises Castelo Branco. A área sul foi destinada aos demais índios destinados Pataxós e Bainã e a área e Sul foi destinada aos demais índios que se refugiaram. Exatamente aqueles índios a que me referi anteriormente e que pela extinção das suas aldeias vagavam por aquela região. Então nós temos Botocudos, Tupiniquim, Camacã e Mongoió. Também nessa ocasião se dá o deslocamento de um pequeno grupo Kariri e Sapuíá, originário de Pedra Branca, de onde foram expulsos em 1834. A peregrinação desse grupo indígena é alguma coisa realmente lastimável. A partir 1834 esses grupos vêm sendo sucessivamente deslocado, escorraçado, com força policial. E exatamente em 1939 esses índios vão estar localizados na região de Baixão, Município de Jequié, onde vão ser contactados por um etnólogo de maior respeito deste país, chamado Curt Nimuendaju, e sobre esses contatos desses índios Kariri e Sapuíá para a reserva Caramuru Paraguassu. (Brasil, 1988, p. 117)

Nesse contexto de demarcação das terras, também foi possível, por meio dos documentos históricos, saber como o povo se encontrava. De acordo com Brasil (1988), em um trabalho feito pela professora Rosário Guérios e pelo etnólogo Curt Nimuendaju, falava-se no estado em que se encontravam de pobreza, miséria e no desrespeito em abandoná-los ali, sem nenhuma assistência.

Entre eles estava o índio chamado Samado, que era o chefe do povo Pataxó Hãhãhã, quem transmitia o contato dos índios com Nimuendaju. No entanto, os índios vão ficar na região Sul, pois, em condições de ter bons contatos, eles são muitos evoluídos e recebem alguns pedaços de terras. Então, recebem essas terras de familiares em uma área muito produtiva, onde havia muitos plantios de cacau e isso gerou muita ambição e cobiças por partes dos fazendeiros e arrendatários. No entanto, a medida tomada pela nova administração do SPI, foi organizar os problemas dos trabalhadores, ou seja, dos invasores no ano de 1936, no entanto, eles distribuíram para os invasores das terras indígenas os primeiros títulos de arrendatários. (Souza, 2018, p. 13)

Naquela época, nos anos de 1942, houve explorações dos índios nos trabalhos da agricultura e também nas riquezas da terra, ainda havia muitos índios, aproximadamente uns 338 e chegavam mais famílias de outras regiões do Estado da Bahia, que procuravam se refugiar na aldeia Caramuru Paraguaçu. Mas os arrendamentos eram muito comuns e ilegais na região, e isso causava grandes

maus tratos aos índios, que resistiam. No entanto, o chefe de posto daquela época se omitiu diante aos maus tratos aos indígenas, por causa dos arrendamentos ilegais no posto indígena Caramuru. Ele foi demitido e começou, então, um processo do cancelamento dos arrendamentos ilegais e dos indivíduos que provocaram os maus tratos aos índios (Brasil, 1988).

Mas mesmo com o arrendamento proibido, os índios eram ameaçados e obrigados a arrendar suas terras para fazendeiros e arrendatários, pois, caso contrário, eles expulsavam ou até mesmo matavam os que resistiam: ou saíam ou arrendavam. Naquela época foi enviada para a comunidade uma força da Polícia Militar da Bahia para dar proteção aos índios, mas alguns também faziam parte dos grupos que pertenciam os fazendeiros, ainda assim, alguns índios resistiram e fizeram o que o chefe do SPI deveria ter feito, com seus arcos e suas flechas e suas rezas e crenças espirituais, conseguiram expulsar os fazendeiros, mais isso contribuiu para a prisão do chefe da aldeia, o Samado, e de alguns índios também. Outras retomadas foram feitas pelos índios, mas na região do Mundo Novo, também houve outra retomada na região do Rancho Queimado (Brasil, 1988).

Em 176, eu ainda fotografei todas as casinhas construídas pelo SPI. Ainda estavam lá, inteiras, assim como a sede do PI Paraguassu, que foi destruída recentemente. Eu tenho fotografias da sede, dentro da fazenda, sendo usada pelos vaqueiros dos fazendeiros. Também no posto caramuru encontrei uma situação calamitosa. Os índios vivendo na casa dos vaqueiros e os vaqueiros na fazenda vivendo na sede admirativa do PI Caramuru. E os índios largados. Baheté inclusive, uma velha que hoje deve ter seus 80 a 90 anos, passando fome, porque lhe era proibido catar minhocas para pescar, o fazendeiro dizia que estragavam o pasto. Baheté, com 80 e tantos anos, pescava de panela dentro do rio Colônia, porque não podia pegar minhocas para pescar, vivia num quatinho, trancada com um monte de galinhas, gatos e cachorros. Era um desespero porque Baheté tinha medo de que as galinhas saíssem e o fazendeiro reclamasse, porque estragavam o pasto. (Brasil, 1988, p. 119)

Cronologicamente, também foram descobertos vários fatos históricos, pela pesquisadora, que retratam a luta pela terra, seus mártires e as brutalidades a que foram submetidos. Esses dados são apresentados a seguir de forma resumida, mas representam importante resgate na constituição da história da pesquisadora:

Quadro 1

Cronologia da luta pela terra

1978 e 1980: despertar de algumas famílias nas aldeias Baheté e Jacarecy, onde vivia numa situação muito precária. Uma grande parte do povo estava disperso em toda a região e também em outros estados do Brasil. Com isso, algumas lideranças como: Samado, Hígino, Lucila e Saracura, resolveram se articular para a conquista da terra, e foram de viagem para Brasília. Nesse período o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) entra com ajuda, ao divulgar a luta para conquista do território.

1980 e 1984: foram expulsos novamente de suas terras, condenados ao exílio e forçados a esquecer-se de sua história, reiniciando a luta para a reconquista do seu território tradicional (Brasil, 1988).

1982 e 1984: presença do CIMI na aldeia, igrejas católicas, igrejas evangélicas, primeira escola indígena em que os professores eram não indígenas, pagos pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e também a primeira professora indígena, Maria Muniz de Andrade.

1985: as lideranças Samado, Hígino e Nailton traçam uma estratégia política para a luta da terra, os mesmos, afirmam que a terra é sagrada e não concordam em sair dela. Samado era uma das lideranças mais velhas e nunca tinha saído da terra. Também na aldeia Baheté, o cacique Jorge, começa a acompanhar a luta pela terra, então, a articulação das aldeias de Panelão, Baheté e São Lucas, fica mais forte para lutarem na conquista do território (CIMI, 1984).

1986: houve uma emboscada que deixam muitos indígenas feridos à tiros. Os índios que sofreram o atentado foram:

Antônio Xavier, Aniraldo Calixto, Enedito Vitor e Leonel Muniz. (CIMI,1986).

29/03/1998: depois de ter sido sequestrado na aldeia, o senhor Djalma Souza Lima é encontrado morto, foi muito torturado, suas unhas arrancadas, castrado, dente e couro cabeludo arrancado e com queimadura em várias partes do seu corpo. Em 16 de dezembro numa emboscada que liga a aldeia a cidade de Pau Brasil – BA, o líder João Cravim é brutalmente assassinado, aos 29 anos de idade. Ele era casado e pai de três filhos (CIMI, 1988).

Década de 1990: houve uma organização dos índios para o processo de retomadas nas regiões, Bom Jesus, Paraíso e Mundo Novo, mas foram retirados pela a polícia militar.

20/04/1997: o irmão de João Cravim, Galdino de Jesus dos Santos é queimado vivo, por cinco jovens de classe média alta em Brasília, quando dormia em um ponto de ônibus. Galdino estava com um grupo de lideranças, que tinha ido para Brasília em busca de justiça para a regularização da terra (CIMI,1997).

1998: morre um ancião Euzébio José dos Santos Pataxó, que no início dos anos de 1990 foi Cacique junto com o senhor Wilson de Jesus, além, dos conhecimentos que tinha com o seu povo, mesmo nos momentos difíceis em que todos passavam na aldeia, o senhor Euzébio, nunca pensou em desistir da luta da terra. Então ele dizia “o sangue dos seus parentes era adubo que dava força e coragem na luta pela reconquista da terra”.

2000: inicia a política partidária na aldeia devido o massacre que o povo Pataxó Hãhãhãe vinha sofrendo com os políticos da cidade de Pau Brasil-BA. Isso fez com que a comunidade se organizasse e lançassem dois candidatos a vereadores da aldeia para disputar as eleições. No entanto, só um deles foi eleito, Agnaldo Francisco dos Santos que foi o primeiro vereador indígena, na cidade de Pau Brasil-BA. Houve também a estadualização do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru.

2002 a 2007: teve algumas conquistas do povo Pataxó Hãhãhãe: a criação de uma rádio comunitária dentro da aldeia Caramuru, também houve o cadastro de algumas famílias no programa Bolsa Família, Luz para Todos, formações das associações na comunidade, houve a autorização do Ensino Médio no Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru. Jovens Pataxó Hãhãhãe ocuparam a sede da Diretoria Regional de Educação e Cultura DIREC 7, Itabuna-BA, protestando contra as péssimas condições de ensino na aldeia. Professores e Estudantes Pataxó Hãhãhãe foram recebidos pelo Deputado Estadual do PT da Bahia, Zilton Rocha na Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, para discutir e reivindicarem melhorias no campo da Educação nas aldeias Pataxó Hãhãhãe. Inicia o ingresso dos professores indígenas na universidade.

2008: houve uma reunião das lideranças indígenas com o Governo do Estado da Bahia A reunião teve como objetivo principal, discutir ações que pudessem solucionar definitivamente a questão da Terra dos Pataxós Hãhãhãe (CIMI,2008).

2009 a 2013: houve também alguns avanços na comunidade como: programas do governo inseridos na aldeia, o projeto das moradias, mais até o momento ainda não foi concluído, um dos momentos mais marcante para o povo Pataxó Hãhãhãe, a retomada da região do Rio Pardo que foi em maio de 2012.

Fonte: Souza, 2018.

Atualmente, muitos indígenas trabalham e sobrevivem da agricultura, saindo da aldeia para comercializar as mercadorias na cidade. Outros dependem da pecuária, tiram seu sustento com as entregas de leite para alguns laticínios na cidade de Pau Brasil, Itajú do Colônia (municípios do estado da Bahia), entre outras. Alguns sobrevivem da pesca. Mesmo na região, os artesanatos indígenas não são valorizados, sendo esta uma atividade pouco produzida na comunidade. Mas alguns ainda dependem dos artesanatos para sobreviver, e vendem em eventos e seminário dentro da própria comunidade ou se deslocando para outros municípios. A prática de produzir artesanato também faz parte do cotidiano da aldeia, é uma forma de manter a cultura do povo viva, mas essa temática não será explorada aqui.

A História da Pesquisadora

Enquanto pesquisava sobre seu povo, a pesquisadora também pôde refletir sobre sua própria história e sobre a Geometria, destaque de seu TCC, ou seja, sua história pessoal e sua trajetória acadêmica. Já os professores puderem refletir sobre o quanto “os povos indígenas chegam marcados pelos problemas sociais e políticos de suas regiões” (Tavares, Valadares, & Silveira Júnior, 2017,

p.167), como “questões ligadas à demarcação de terras, as lutas contra o agronegócio e as monoculturas, falta de água e saneamento básico, trabalho em lavouras, enfim, pelas condições precárias de vida” (p. 167), mas também trazem a riqueza de seus conhecimentos tradicionais, seus rituais e práticas culturais:

[...] Nasci no dia oito de janeiro do ano de mil novecentos e oitenta e seis, na cidade de Pau Brasil Bahia, fui criada pelos meus pais na Aldeia Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, na região do Rio Pardo. Sou filha de Manoel Rodrigues de Souza que pertence a etnia Kariri-Sapuyá, por parte do meu avô paterno, a minha avó que era não-indígena. Minha mãe Joselita Pereira dos Santos, que pertence a etnia Kamacã, por parte de meu avô materno, também por parte de minha avó materna, que pertence a etnia Gueren, por essa junção de etnias sou denominada Pataxó Hãhãhãe, porque tenho mistura de várias etnias. Hoje devemos esclarecer para os nossos filhos, que eles não pertencem a uma só etnia, pois quando se casam pessoas com etnia diferentes não pertence a uma etnia só, ou seja, pertence ao povo Pataxó Hãhãhãe. A valorização da nossa cultura está também em conscientizar os jovens a se casarem com pessoas que são também de algum povo indígena para que sempre permaneça o sangue indígena, assim, mantendo a cultura viva, sendo Pataxó Hãhãhãe. (Souza, 2018, p. 20)

Num contexto de formação de professores indígenas, a pesquisadora refletiu sobre sua própria formação enquanto estudante,

Minha trajetória escolar iniciou-se quando comecei a estudar com 7 anos de idade no período do Ensino Fundamental I, na época, de 1ª a 4ª série na Escola Municipal Indígena Caramuru, era um período em que os professores indígenas eram leigos. Os professores mesmo sem a formação acadêmica, já tinham um pouco de experiência para ensinar, pois eles aprenderam com a nossa primeira professora indígena, que foi a professora Maria Muniz. Mas o ensino foi de grande valor para mim, pois aprendi a importância em valorizar aquilo que eu aprendia com os meus pais, pois as professoras também ensinavam muitas coisas importantes da cultura do nosso povo, como: contar histórias, contos e também cantar os nossos tohés (músicas). As aulas sempre eram iniciadas com alguns daquele tohés ou também alguma das brincadeiras que brincávamos em casa ou na escola.

Naquela época, aproximadamente no ano de 1998, a escola não atendia todas as necessidades escolares da aldeia, ou seja, não tinha o Ensino fundamental II, na época, de 5ª a 8ª série, isso obrigou que nós fôssemos estudar numa escola não-indígena na cidade de Pau Brasil no período noturno. Foi um período muito difícil para nós estudantes indígenas, pois não havia transporte escolar e tínhamos que se locomover da aldeia até a cidade a pé com aproximado uns 7 quilômetros, tanto para ir da aldeia para cidade, quanto para voltar da cidade para aldeia totalizando uns 14 quilômetros por dia. Éramos aproximadamente uns 30 alunos.

Os indígenas viviam em constantes conflitos com os fazendeiros da região e não foi muito favorável nossos estudos lá, por sermos indígenas. Depois a FUNAI conseguiu um transporte provisório para nos transportar da aldeia para a cidade de Pau Brasil, mas por um tempo curto pois, alguns vândalos a mando dos fazendeiros, atearam fogo no carro que era do tipo Kombi. Isso foi em frente do colégio que estudávamos. Nós éramos sempre discriminados, e sofremos muito preconceitos. Naquele período também as ameaças eram constantes para nós indígena. Um tempo depois, a Funai comprou um outro transporte, um ônibus, mas outros vândalos atearam fogo novamente. Ficamos mais um período sem

transporte escolar. Posteriormente a Funai conseguiu alugar um outro ônibus, mais no caminho de volta do colégio de Pau Brasil para a aldeia, tentaram nos assassinar. Jogaram pedras no motorista e o ônibus quase capotou com todos os estudantes dentro.

Devido essas constantes ameaças dos fazendeiros contra nós estudantes indígenas, na cidade de Pau Brasil e as necessidades de expandir a escola na aldeia, as lideranças da aldeia resolveram lutar para implantar o Ensino Fundamental II. Mas só foi possível implantar uma modalidade: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou aceleração como era chamada de 5.^a e 8.^a série no período noturno. Estudei essa modalidade na aldeia e foi um período muito proveitoso para mim e muito gratificante, apesar de que eram duas séries juntas, só de estar estudando mais próximo e mais seguro já era glorioso.

Alguns dos professores eram da cidade de Pau Brasil, e outros da aldeia, mas a maioria já tinha uma formação para ministrar as aulas, com o magistério, ou magistério indígena, Pró Formação e também alguns tinham o antigo “Formação Geral”, ou seja, o atual Ensino Médio completo.

Mas alguns anos depois a escola também não supria todas as necessidades da aldeia, então tive que novamente me deslocar para estudar o Ensino Médio, no Colégio Estadual Luiz Eduardo Magalhães em Pau Brasil. Também foram muito sofridos meus estudos lá, porque nós indígenas ainda estávamos em constantes conflitos territoriais, as retomadas com os fazendeiros da região, e também não havia transporte escolar constante, às vezes tinha, mas maioria da vezes tínhamos que seguir andando. Então, sentíamos intimidados com a presença de filhos, sobrinhos e parentes dos fazendeiros, sendo nossos colegas de classe, ainda continuava os insultos, as discriminações, e nos chamavam de ladrões de terras. Mas, diante dessas dificuldades todas, não desisti e consegui concluir o Magistério que foi o Curso Normal no ano de 2004. (Souza, 2018, pp. 20-22)

Nesse resgate, tecemos olhares para a Geometria e, de acordo com Tavares, Valadares e Silveira Júnior (2017, p. 163), “abrindo possibilidades de um diálogo intercultural entre os saberes acadêmicos presentes na cultura da universidade e os saberes tradicionais indígenas, presente na cultura dos estudantes e lideranças indígenas que participam do curso”. Conforme apresentado pela pesquisadora:

Na escola indígena onde concluí o Ensino Fundamental, havia diversas formas geométricas que os professores indígenas nos ensinavam, como: o formato do círculo que os professores pediam pra nós fazermos, quando iríamos fazer uma oração, ou, cantar o tohé (música), fazer algumas brincadeiras, tinha também formas que relacionávamos com o quadrado que era os formatos das roças de milho, feijão e mandioca. Nossos desenhos também podiam ser relacionados a alguma forma geométrica, nossa casa, no caminho de casa para a escola, alguns objetos que produzíamos com a argila tanto em casa, como na escola, nos artesanatos, nas pinturas corporais, ou seja, algo que havia em nosso redor de alguma maneira podíamos associar à uma figura ou forma geométrica.

Já a Geometria que estudei na escola não-indígena era um pouco diferente, pois só estudava aquelas formas geométricas que havia nos conteúdos dos livros didáticos que tinham as imagens dos quadrados, retângulos, triângulos, losangos, círculos e entre outros, percebi que a Geometria que estudei fora da aldeia não era muito explorada, contextualizada e valorizada. Era só mais um conteúdo da disciplina de Matemática que tinha que ser trabalhada. (Souza, 2018, p. 22)

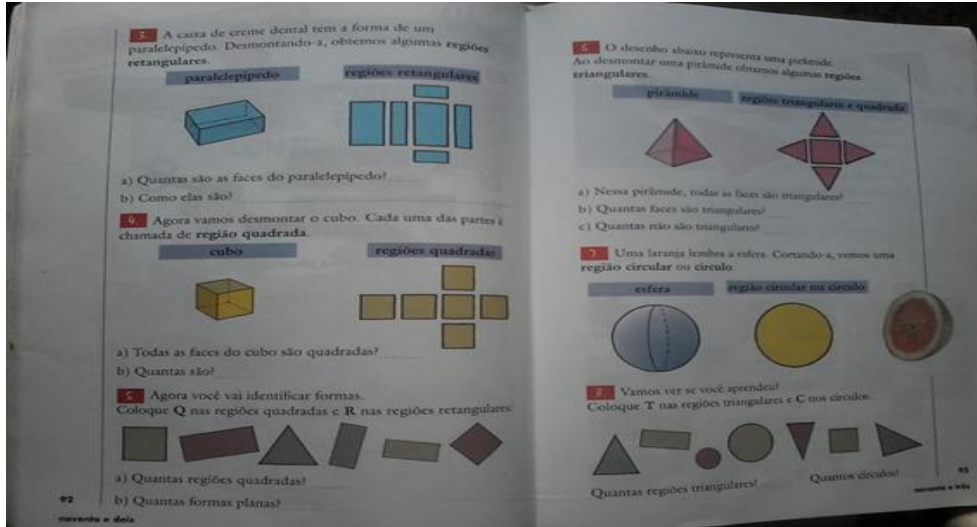


Figura 2. Ilustração das formas geométricas trazidas nos livros didáticos
 Fonte: Dante, 2001, p. 92-93.

Mas diante desses saberes, tanto no escolar quanto no tradicional indígena, ambos foram muito importantes para minha formação, pois, vejo que, esses conhecimentos adquiridos durante toda minha trajetória escolar foram de grande valor para minha formação acadêmica. Isso me fez perceber o quanto a Geometria está presente na aldeia e é valorizada em diversas situações do cotidiano dentro da comunidade, para o povo Pataxó Hãhãhãe. (Souza, 2018, p. 23)

E o mesmo olhar também é levado em conta quando a pesquisadora comenta sobre a chegada na universidade e o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, que iniciou em agosto de 2014.

No início do curso estudamos a Geometria Espacial, em que os professores foram muito dinâmicos, mostrando os conceitos, trazendo objetos, caixas, que tinha um formato que lembrava as formas geométricas. Adquiri conhecimentos e troca de experiências com a convivência, entre outros povos de etnias diferentes, na cultura, nos costumes e em cada relatos de convivência que cada povo nos trazia de suas comunidades em diferentes momentos de cada aula. No intermódulo, que é o período que ocorre em uma aldeia indígena em que os estudantes moradores se organizam para receber os colegas e a equipe de professores e bolsistas da universidade, a professora pediu para que nós levássemos objetos tradicionais do povo indígena, que lembravam as formas geométricas espaciais, para discutir com os colegas na sala de aula, outra atividade foi o Tangran, a professora nos ensinou a produzir um Tangran, depois nós criamos vários objetos e animais que tinha semelhança com o que estudamos.

Estudamos também na Geometria espacial, que foi bastante produtivo, uma atividade em que a professora, nos ensinou a entrar no “google maps” para podermos pesquisar a nossa região através da imagem dos satélites, depois nós desenhamos um ponto de referência de nossa aldeia e passamos para a malha quadriculada.

A Geometria que estudamos estava relacionada ao conhecimento tradicional indígena e também ao científico, pois, vemos esses conceitos das figuras geométricas

planas e das formas geométricas espaciais. Relacionando-as ao convívio dentro da aldeia, mapeando essas formas nos objetos tracionais, comparando e relacionado com as formas geométricas. No conhecimento escolar estudamos esses conceitos, com exemplos que são ensinados nos livros didáticos e relacionando ao conhecimento tradicional indígena. Já na aldeia, não tem um saber escolarizado que destaca o nome das figuras e formas, ou suas propriedades, no entanto o conhecimento está lá, cheio de saberes e fazeres, passados dos mais velhos para os mais novos, como uma forma de melhorar o plantio, usar melhor o espaço da terra, fazer utensílios melhores, por exemplo. (Souza, 2018, pp. 23-24)

As discussões na universidade, o diálogo com a escola indígena, o resgate dos saberes e fazeres do conhecimento tradicional indígenas são, numa perspectiva intercultural, de acordo com Tavares, Valadares e Silveira Júnior,

De grande relevância para as pesquisas relacionadas à formação de professores indígenas, visto que nesse processo formativo há, além de uma circulação de diferentes saberes e de diferentes atores (professores indígenas, professores universitários, bolsistas universitários) por diferentes espaços (universidades, aldeias e as escolas indígenas), uma série de situações de incompreensões e interdições, nas relações e nos discursos desses sujeitos. (2017, p. 167)

Daí a relevância do estudo da temática pela pesquisadora, de reconhecer esses saberes no sentido de integração e de forma que nenhum deles se anule, já que o saber indígena, de acordo com Tavares, Valadares e Silveira Júnior (2017), “não é mera oposição ao conhecimento científico, mas uma formulação específica da cultura e das vivências sociais” (p. 168)

O Percorso Metodológico

O interesse pela temática surgiu no momento em que a pesquisadora estudou a Geometria no curso, como mencionado, relacionando o novo aprendizado com o que percebia em torno da aldeia, nos objetos, construções, costumes, pinturas, plantio que eram/são utilizadas pelo povo, temática que consideramos ser importante para o Povo Pataxó Hãhãhãe, podendo reconhecer os valores que são transmitidos através das vivências no cotidiano da aldeia.

Com isso, os objetivos do trabalho de conclusão de curso foram:

- Apresentar as diversas formas geométricas utilizadas dentro da comunidade, nos artesanatos, nos plantios das hortaliças, nas roças, construções e pinturas corporais pelo povo Pataxó Hãhãhãe.
- Destacar a Geometria presente no formato das roças, das hortaliças, para que esses saberes sejam registrados e lembrados por todos, tanto da escola como da comunidade (Souza, 2018, p.25).

Com o intuito de alcançar esses objetivos, foi proposta a seguinte questão de pesquisa: “Em quais situações do cotidiano, as formas geométricas estão presentes na comunidade do Povo Pataxó Hãhãhãe?” (Souza, 2018, p. 25).

O trabalho de campo, foi realizado na aldeia Indígena Caramuru, do povo Pataxó Hãhãhãe, e para coletar informações, foram feitas:

Pesquisa histórico-bibliográfica: buscando documentos, livros e registros que contassem a história do povo Pataxó Hãhãhãe;

Pesquisa de campo: coletando informações diretamente na aldeia Caramuru. No campo, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta: fotografias das práticas do povo Pataxó

Hãhãhãe em situações que envolva a utilização das formas geométricas no cotidiano da aldeia, registro das observações num caderno, especificamente nas roças e hortas, e entrevista com dois membros da aldeia. (Souza, 2018, p. 25)

Para este artigo, nosso destaque será para as roças e hortas, devido à maior aproximação da pesquisadora com os saberes e fazeres pesquisados e os conhecimentos que trazia nesse sentido.

Geometria: Saberes e Fazeres na Aldeia

As formas geométricas estão presentes em todo cotidiano da aldeia, devido aos conhecimentos tradicionais que são transmitidos de geração em geração. Essas formas são vivenciadas em todo momento dentro comunidade, nas coisas que estão sempre ao redor e são utilizadas, mas não são nomeadas como conhecimentos formais da Geometria, como, por exemplo, quadrado, retângulo, ângulos, paralelismos. O trabalho, nesse sentido, é o de valorização do conhecimento científico, considerando-o relevante, de acordo com Tavares, Valadares e Silveira Junior (2017), mas sem tratá-lo como único ou melhor conhecimento dentre os vários que circulam na sociedade.

Os objetos produzidos são muito importantes para a sobrevivência do povo Pataxó Hãhãhãe, pois ele utiliza essas formas geométricas em muitos utensílios, objetos, artesanatos, entre outros, como saberes e fazeres do povo que devem ser valorizados e repassados pelos mais velhos aos mais novos. Nos artesanatos, são utilizados os colares, nos objetos de defesa (como bordunas, arcos, flechas, lanças), nos utensílios (como gamelas, cestos, peneiras, potes, móveis, mesas, tamboretas, bancos), nas construções (como no formato do fogão de lenha, nas construções de moradia e em outras situações dentro da aldeia). Ela também está presente nas pinturas corporais, no formato do círculo na prática das danças e nos rituais. São muito importantes também para praticar e valorizar a cultura do povo.

As formas geométricas além de serem vistas em todo espaço na comunidade, também são vistas e presenciadas no contexto escolar na aldeia. A escola é um espaço onde todos aprendem e adquirem conhecimentos tradicionais indígenas e conhecimentos escolares, almejando ser diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade. O trabalho é feito numa perspectiva intercultural, em que são valorizados aquele conhecimento que os estudantes adquirem com a convivência dentro da comunidade e levam para a escola. Nessa situação, o conhecimento presente na aldeia pode servir como ponto de partida para atividades matemáticas e auxiliar na construção do pensamento geométrico dos estudantes, valorizando e cultuando o saber e fazer indígena.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2001), quando diz que a Constituição Brasileira deve garantir aos índios uma educação escolar indígena “respeitosa de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de viver e pensar, de valorização de seus conhecimentos e dos processos próprios de sua produção e transmissão” (Silva, 2001, p. 31). Para isso, é necessária uma educação que considere as especificidades dos povos indígenas, que busque contribuir para a valorização da identidade indígena e que tenha os saberes desses povos na centralidade de qualquer ação educacional. Pois, segundo Ferreira (2005), os desejos, as línguas e os mitos são fundamentais e fontes que “dinamizam as suas culturas, seus universos constituem bases para a construção de uma educação escolar em um só tempo diferenciada e significativa” (Ferreira, 2005, p. 169).

Intuímos que as formas geométricas foram sendo trazidas de várias etnias que formaram o povo Pataxó Hãhãhãe, sendo recriadas e muito utilizadas em objetos, artesanatos, construções, plantio de roças e hortaliças. Observamos, também que a geometria é importante a todos povos indígenas pois, são utilizadas em muitas situações do dia-a-dia.

Nesse sentido, concordamos com Tavares, Valadares e Silveira Júnior (2017, p. 164), quando afirmam que

[...] trabalhar nessa perspectiva implica em constantes interrogações dos sujeitos envolvidos nas suas práticas culturais – inclusive escolares – possibilitando a construção de um currículo de formação de professores, assim como dos currículos da escola fundamental indígena, baseada em um movimento da periferia para o centro, buscando sempre o diálogo no contexto da diversidade e das diferenças.

Diante disso, escolhemos destacar a Geometria presente no plantio das roças e hortaliças do Povo Pataxó Hãhãhãe.

A Geometria nos Fazeres de Roças e Hortaliças

A hortaliça é uma cultura bem típica do povo Pataxó Hãhãhãe. Notamos essas práticas dentro da aldeia. As formas geométricas estão bem visíveis nos plantios, como no formato em que são cavadas e construídas as leiras, que têm um formato que lembra um retângulo. Esse olhar para os fazeres em relação ao formato das roças veio depois das aulas na universidade, para a pesquisadora e para nós professores, mas isso já era um fazer comum ao povo.

Essa é a perspectiva intercultural de ensino de acordo com Tavares, Valadares e Silveira Júnior (2017), que “pressupõe um conjunto de inter-relações no âmbito tanto individual como coletivo, uma abertura ao diálogo com o outro, sínteses quando é possível produzi-las e respeito a olhares diferenciados de conceber a realidade” (p. 166).

Para fazer o plantio da hortaliça, de acordo com o que foi investigado, é necessário primeiro escolher um local que é mais acessível à água. Depois, faz-se um cercado utilizando madeira, arame e, depois do cercado pronto, começa a preparação da terra para o plantio. Observamos que a maioria desses cercados tem formato que lembra o retângulo ou o quadrado. A terra é preparada fazendo capina com enxadas, depois é feita a limpeza do local capinado.

Existem diferentes maneiras de plantar hortaliças, de acordo com a cultura local. Algumas são plantadas nas leiras como: coentro, alface, cebolinhas, entre outras, que são plantadas no formato de retângulo ou quadrados. Outras são plantadas no formato de cova, como couve, salsa, rúcula. Outras covas são cavadas com a quina da enxada, que tem um formato parecido com um triângulo.

De acordo com a comunidade, há tempos o povo Pataxó Hãhãhãe utiliza esses saberes sobre os formatos nos seus trabalhos, e até hoje ainda são muito utilizadas essas formas geométricas nas suas atividades de roças e hortaliças.

Nessa foto da roça de milho (Figura 3), a forma geométrica mais próxima é a de um quadrado, assim como no formato da roça de mandioca (Figura 4).



Figura 3. Roça de milho
Fonte: Acervo próprio da Pesquisadora.



Figura 4. Roça de mandioca
Fonte: Acervo próprio da Pesquisadora.

Já no plantio de mangalô (Figura 5), que é um tipo de feijão (Figura 6), o plantio é feito no jirau⁴. A forma geométrica mais visível é a de um retângulo.



Figura 5. Estaleiro de um plantio de mangalô
Fonte: Acervo próprio da Pesquisadora.



Figura 6. Feijão Mangalô
Fonte: Acervo próprio da Pesquisadora

⁴ Armação de madeira.

No desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora também deixou seus registros, que refletem a importância da proposta da Universidade, seus estudos e os reflexos na sua vida, reforçando também a importância da terra:

Durante toda minha vida convivi na Aldeia Indígena Caramuru, cresci vendo o quanto foi importante a produção de roças e hortaliças na aldeia, meus familiares, avós e meus pais trabalharam muitos anos nas roças e, também, nas hortas. As roças mais comuns na aldeia eram as de milho, feijão, batata doce e mandioca, e as hortaliças. Os anciãos já tinham esses saberes e fazeres em relação às roças.

A roça de mandioca era que tinha mais na aldeia, pois as maiores das famílias plantavam com mais quantidades, porque da mandioca eles faziam a farinha, tirava a puba, e também a goma, conhecida como polvilho, e depois faziam o beiju, da massa e da goma, nas farinheiras que havia na aldeia, uma no lado do Salgado (que é o nome do córrego) e a outra farinheira na baixada porque era um local mais plano, depois da farinha e os beijos prontos, levavam para venderem na cidade de Pau Brasil (Bahia - Brasil).

Naquela época tudo era mais difícil para nós indígenas, principalmente para se locomover da aldeia Caramuru para a cidade de Pau Brasil, na aldeia nenhum indígena tinha um transporte mais rápido como um carro ou ônibus, entre outros, todos transportavam suas mercadorias nos animais como nos jegues, nos cavalos e nos burros, em forma de cargas, e andavam aproximadamente uns cinco quilômetros da aldeia para a cidade de Pau Brasil, e mais cinco quilômetros também pra retornar de Pau Brasil para a aldeia, tinham que sair bem cedo ou de madrugada.

Naquele tempo, os plantios das roças eram mais comuns na aldeia, porque todas as famílias faziam os plantios e cultivavam as roças, e faziam a farinha de mandioca nas farinheiras comunitária que havia dentro da aldeia, pois todos dependiam da produção da farinha para a sobrevivência. Com isso, a produção da farinha era muito grande então, as famílias se organizavam de uma forma que todos conseguissem fazer suas farinhas tendo que esperar uma família terminar para outra começar, como eram muitas famílias aguardando algumas começavam aproximadamente da meia noite em diante e já saiam de madrugada da farinheira, direto para Pau Brasil.

Vender essas mercadorias que também não era tarefa fácil, muitas vezes não eram valorizados, muitas vezes não vendia o suficiente, tinha momentos que eram necessários fazer algumas trocas, nos açougues, e também em outras barracas por outros alimentos para não houvesse muitos desperdícios e voltasse com algum mantimento para casa. Neste contexto também havia os conflitos entre fazendeiros e posseiros, discriminação pelos moradores da cidade, tudo era muito difícil para todos.

Hoje na Aldeia Indígena Caramuru, existem poucos plantios, as pessoas não trabalham mais com grandes roças e hortaliças, alguns ainda plantam um pouco para seu comércio e ajudar no sustento da família que também não tem outra fonte de renda, e outros plantam para seu consumo, ainda existem alguns idosos, que já são aposentados, mas não deixam de trabalhar nas roças, também faz parte da cultura, onde aprendemos muito com a convivência e a participação nos trabalhos. Também as maiores das pessoas não plantam mais, devido suas outras fontes de renda, como alguns funcionários, tanto da saúde e educação, devido o tempo nos trabalhos.

Com isso, percebi o quanto foi importante para minha formação, e através do meu estudos, observações para o meu percurso, estimulou a fazer a minha horta

(Figura 7) e também alguns pequenos plantios de milho e feijão, vejo, que isso faz parte da minha vivência na aldeia, também é cultura do povo Pataxó Hãhãhãe, e não podemos deixar morrer esses conhecimentos tradicionais, esses saberes e fazeres, para que no futuro os meus filhos cresçam conhecendo o quanto foi importante aprender a cuidar e plantar na terra, que a terra é sagrada para todos os povos indígenas é dela que podemos tirar o nosso sustento tanto, nas produções das roças, como nas hortaliças, pois, essas produções podem contribuir para uma economia sustentável dentro da aldeia.(Souza, 2018, pp. 38-39)



Figura 7. Pequeno plantio de milho, leira de alface e coentro ainda para nascer

Fonte: Acervo próprio da Pesquisadora.

As formas geométricas mais visíveis nas leiras são de um retângulo.



Figura 8. Pequeno plantio de milho e alface

Fonte: Acervo próprio da Pesquisadora.

A pesquisadora afirma que, no começo, a horta era só para o consumo próprio, mas diante do aumento das produções, ela e sua família puderam comercializar alguns produtos na cidade.

Conversando com os Membros da Aldeia

No dia 11 de agosto do ano de 2017, foram realizadas duas entrevistas com membros da aldeia e parentes da pesquisadora: Morador 1 e Moradora 2, ambos residentes na aldeia indígena Caramuru, na região do Rio Pardo, e pertencentes ao povo Pataxó Hãhãhãe da etnia Kamakã. As entrevistas aconteceram na própria horta próxima às suas casas, aproximadamente às 16h40min, com o objetivo de sabermos mais sobre o formato das roças e o aprendizado sobre isso. No momento em que a entrevista foi realizada, o Morador 1 estava plantando mudas de alface. Eles já haviam sido avisados previamente e consentiram em colaborar. Antes de iniciarmos, mais uma vez foi falado do que se tratava a visita.

Pesquisadora: Porque as roças e hortaliças têm esse formato? O senhor aprendeu com quem?

Morador 1: a gente faz as leira, aduba, moiá, se não num sai que presta.

Pesquisadora: O senhor aprendeu com quem fazendo esse formato aí?

Morador 1: eu aprendi com os meus pais, meus pais trabalhava muito com isso aí, alface coentro, prantava muitas coisas.

Pesquisadora: E porque tem que cavar esses buraquim aí pra plantar?

Morador 1: Temo que adubar não tem? A gente cava assim: A gente cava e vai joga o adubo e planta o alface, depois agente móia se não num sai boa.

Pesquisadora: Beleza! Aqui são as duas leiras!

Morador 1: É que um dia o cara tem que ter técnica né pra poder prantar num fica legal não se não tiver técnica, a bicha num sai que presta.

Pesquisadora: Todas são plantadas nesses quadradinhos assim?

Morador 1: pranta no quadradinho, todas nas leira.

Pesquisadora: E porque que planta nos quadradinho e nas leiras?

Morador 1: Porque fica mais bom e melhor pra a rente tabaiá ne?

Pesquisadora: Fica melhor de trabalhar?

Morador 1: economiza mais a terra né! Certo fica mais bonitinho.

Pesquisadora: Fica mais bom e economiza mais a terra e fica mais certo, e aqui é alface?

Morador 1: alface, cuento, tem cuento também lá... tem jiló.

Pesquisadora: Os cuento também e plantado nesse formato? Cuento, alface?

Morador 1: Nesse mesmo formato, cuento, alface cebolinha. (Entrevista com o Morador 1. Souza, 2018, p 41-42)

A seguir, podemos ver a horta do Morador 1, no dia da entrevista (Figura 9).



Figura 9. A horta do Morador 1

Fonte: Acervo próprio da Pesquisadora.

Entrevista com a Moradora 2:

Pesquisadora: Porque o formato das roças e das hortas? Porque que a senhora faz desse jeito assim?

Moradora 2: É porque meu pai e minha mãe prantava desse jeito e ai eu aprendi assim, prantar desse jeito assim, quantão agente pranta assim, tomate.

Pesquisadora: O que mais a senhora planta assim nesse formato além do tomate?

Moradora 2: Aqui arrente só pranta assim nas cova em filera arrente põem esterco de gado ai pranta tomate, aqui é jiló, e cá é a leira de cuento, arrente faz desse jeito assim.

Pesquisadora: E aprendeu com quem?

Moradora 2: Aprendi com minha mãe e com meu pai, desde pequena nasci na zona rural e não sei fazer outro trabai ao não ser esse, né? Meu trabai é esse.

Pesquisadora: Leira de coentro né? Isso nesse formato?

Moradora 2: Cuento. Pra cá tem alface,

Pesquisadora: Todas também têm o mesmo Formato? Ou uma de um jeito e a outra do outro, né? Uns é mais lago e outros mais comprido?

Moradora 2: Assim tomate e jiló arrente pranta nas cova e alface arrente pranta no formato de leira. (Entrevista com a Moradora2. Souza, 2018, p. 43)

A seguir, podemos ver a horta da Moradora 2, no dia da entrevista.



Figura 10. A horta da Moradora 2
Fonte: Acervo próprio da Pesquisadora.

Durante essas entrevistas, novamente foram reforçados os saberes para trabalhar na horta, como o fato de que, quando plantamos as leiras nos formatos retangulares, e também nas covas, aproveitamos mais os espaços que temos na terra, ou que muitas das plantas da horta devem ser plantadas em fileiras, como tomate, jiló, couve e pimentão. O coentro, a cebolinha, a alface e outras são plantadas nas leiras tanto em formas de quadrado quanto de retângulo, aproveitando, assim, os espaços da terra preparada. E a terra deve estar bem preparada, cuidada, utilizando, nos momentos dos plantios, o esterco do gado como adubo para poder vitaminar a terra e a planta crescer com mais qualidade. São saberes e fazeres que já faziam parte da cultura, mas foram ampliados com um olhar geométrico que foi trazido do curso. Nesse sentido, consideramos que o curso, o currículo e as disciplinas, de acordo com Tavares, Valadares e Silveira Júnior (2017), “se tornam espaços para a ação social, política e cultural” (p. 171), complementando que “referenda a construção de uma prática investigativa e de pesquisa da realidade dos povos indígenas e de suas escolas, bem como a construção didática da memória pessoal, do grupo e do território” (p. 171).

As Contribuições do Trabalho: Algumas Considerações

Durante a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, ao desenvolver o tema sobre as formas geométricas nas práticas tradicionais do Povo Pataxó Hãhãhãe, gostaríamos de destacar a importância da observação com mais atenção da diversidade de formas geométricas ao redor da aldeia, nos saberes e fazeres do povo, que nunca frequentou a escola ou recebeu conhecimentos formais sobre Geometria, mas que tem o conhecimento tradicional.

Para a pesquisadora, foi importante conhecer mais um pouco da história do povo Pataxó Hãhãhãe e valorizar sua cultura e tradições, principalmente praticando a cultura no que se refere aos trabalhos coletivos, dos grupos nas roças, contribuindo também nos mutirões, na preparação da terra para o plantio, no coletivo, para plantar e também para colher. A pesquisadora também aprendeu a valorizar mais a terra, sabendo que devemos cuidar dela, pois é muito importante para a sobrevivência do povo. Além de importante e gratificante, o TCC inspirou a pesquisadora tanto no trabalho com a terra quanto no plantio de uma horta junto com sua família. Isso propiciou o aprendizado em relação à lida com a terra, a partir da experiência com familiares, e também o compartilhamento desse aprendizado na aldeia.

Para nós, professores, mais do que oferecer apenas referenciais teóricos ou leituras sobre o contexto, a pesquisa, como metodologia de ensino no contexto indígena, trouxe consequências para a prática docente: práticas docentes mais interacionistas como resultado do encontro entre o conhecimento científico e os saberes e fazeres tradicionais.

Além disso, reforça-se a questão do aprendizado da Geometria, nos saberes e fazeres de roças e hortaliças, quando a pesquisadora relata que compartilhou esse aprendizado com seu esposo e filhos: “passando esses saberes para poder desenvolver em nossa horta, diante dessas técnicas que aprendi com meus tios, a nossa horta estar bem evoluída, onde no começo nós plantávamos só pra o consumo, diante da qualidade e da produtividade, já estamos trabalhando para entregar nossa mercadoria no comércio da cidade, possibilitando, assim, melhorar a nossa renda financeira, ter uma alimentação mais saudável e também estimular os meus filhos a cuidar e trabalhar com a terra, porque o trabalho com a agricultura faz parte da cultura do povo Pataxó Hãhãhãe, especificamente da minha família Kamakã” (Souza, 2018, p. 46). Além disso, a pesquisadora relatou: “Com o trabalho, espero contribuir com minha família, meus parentes e estimular e passar um pouco dos conhecimentos adquiridos para aqueles que não trabalham com a terra, para que possam também trabalhar com a roça e hortaliça, pois elas podem melhorar a qualidade de vida” (Souza, 2018, p. 46).

Referências

- Brasil, Câmara dos Deputados, Comissão do Índio. (1988). *Relatório Pataxó*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- Carvalho, M. R. G., & Souza, J. M. A. (2005). Verbete Pataxó Hãhãhãe. *Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil* (Vol. 1, pp. 1-24). Net: Instituto Socioambiental
- CIMI. (1984). *História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- CIMI. (1986). *Seminário Amazônia: Dossiê*. Brasília: CIMI
- CIMI. (1988). *Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil: por uma educação descolonial e libertadora*. Brasília: CIMI.
- CIMI. (1997). *20 anos de história junto aos povos indígenas*. Recife: CIMI/NE.
- CIMI. (2008). *Os povos indígenas e a constituinte 1987 – 1988*. Conselho Indigenista Missionário. Brasília: Livros.
- Dante, L. R. (2001). *Matemática* (Vol. 1, 6ª ed.) São Paulo: Ática.

- Ferreira, R. (2005). *Educação escolar indígena e etnomatemática: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna*. (Tese Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Silva, A. L. (2001). Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In A. L. Silva & M. K. L. Ferreira, *Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola* (2a ed.). São Paulo: Global.
- Tavares, M. de L., Valadares, J. M., & Silveira Junior, C. da. (2017). O currículo da área de ciências e a construção de uma pedagogia intercultural: Formação de educadores indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *CADERNOS CIMEAC*, 7, 160-183.
- Souza, A. P. (2018). Formas geométricas nas práticas tradicionais do povo Pataxó Hãhãhãe. Trabalho de conclusão de curso. Formação Intercultural para Educadores Indígenas, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG.
- Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG]. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Intercultural de Professores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG.

Sobre os Autores

Amagilda Pereira de Souza

Universidade Federal de Minas Gerais

amagildapereira12@gmail.com

Licenciada em Matemática pela Faculdade de Educação no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Keli Cristina Conti

Universidade Federal de Minas Gerais

keli.conti@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5662-2923>

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professora adjunta da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Diogo Alves de Faria Reis

Universidade Federal de Minas Gerais

diogofaria.ufmg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3693-6620>

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professor do Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

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 Bilingüe 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 79

11 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

Síganos 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 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 Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade 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 Rolfe
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