



Pedagogy and Theatre of the Oppressed Journal

Vol. 7, Número 1 (2023)

Apresentando a pedagogia Hānai: um chamado para a equidade na educação através das lentes da AANAPI

Robin Brandehoff¹

Tradução de Patricia Freitas dos Santos²

Este artigo introduz uma nova abordagem pedagógica intitulada Pedagogia Hānai, que engloba identidade cultural, linguagem e relações familiares para contrariar narrativas dominantes em torno de sistemas educacionais históricos e coloniais. Derivado de um estudo mais amplo sobre mentorias informais (Brandehoff, 2020) e conceitos indígenas de conexão familiar e comunidade, a Pedagogia Hānai é prática; constrói alianças com alunos, famílias e membros da comunidade; aprofunda questões ligadas a opressões raciais, culturais e econômicas; enfoca a Autenticidade entre os educadores e nas práticas de aprendizagem; e incentiva o ensino exploratório através de inter-relações de tradição cultural e de métodos modernos de aprendizagem. A partir da perspectiva asiático-americana, nativa americana e das ilhas do Pacífico (AANAPI), esta nova estrutura pedagógica será aplicada a futuros programas preparatórios para professores do Grow Your Own. O objetivo desses estudos é refinar essa estrutura pedagógica e entender melhor como os educadores de cor usam a cultura, as tradições indígenas e a linguagem para orientar o aprendizado e explorar os métodos de ensino, construindo grades

¹ Robin Brandehoff é Co-Presidente da PTO, Professora Assistente e supervisora do Programa de Educação em Justiça, Equidade e Diversidade Identitária na Escola de Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade do Colorado Denver. Como educadora e fazedora de teatro, seu trabalho e pesquisa examinam as opressões e traumas de Comunidades de Cor marginalizadas através da mentoria, performance e contra-narrativas liberatórias, de modo a apoiar e formar não só jovens promissores, além dos líderes e mentores pedagógicos que trabalham com tais jovens.

² Patricia Freitas dos Santos é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, membro do corpo editorial da revista argentino-brasileira *Teatro Situado* e coordenadora do Grupo de Estudos em Teatro Político (GETEPOL). E-mail: pfreitassantos@yahoo.com.br

curriculares e relações em sala de aula impulsionadas pela identidade cultural, línguas indígenas e epistemologias comunitárias.

Como asiática-americana e nativa das ilhas do Pacífico, lembro-me de ter crescido em Maui, Havaí, e da influência de meus kumus (professores) e das maneiras pelas quais o 'ōlelo Hawai'i (língua havaiana) foi proibido de ser usado ou ensinado nas minhas escolas. Lembro-me claramente de meu professor da segunda série atribuindo tarefas a cada um de nós quando o diretor ou os líderes distritais vinham nos visitar. Lembro-me que as paredes da sala eram adornadas com cartazes desenhados à mão e plastificados, com vocabulário em 'ōlelo Hawai'i e vivas imagens de plantas e animais nativos para auxiliar em nosso aprendizado.

Também me lembro que esses cartazes eram cobertos por fotos em inglês, compradas em lojas, para mostrar o calendário mensal e a contagem dos números. Os cartazes permaneceriam cobertos durante todo o dia, mas expostos durante a aula, para aprendermos o idioma e sua aplicação. Meu kumu (professor) também era fã de *flip-chart*. As últimas páginas tinham canções e mitos em 'ōlelo Hawai'i, as páginas do meio ficavam em branco e as primeiras páginas tinham canções "americanas" em inglês como "*My Country Tis of Thee*", "*American the Beautiful*" e "*This Land is Your Land*". Meu dever era virar as páginas das músicas em 'ōlelo Hawai'i até as páginas das músicas em inglês, ao lado direito da lousa de giz. Levava essa função muito a sério.

Também me lembro de um debate em aula, ao tentarmos aprender tais canções americanas, mas com muita dificuldade. Elas eram difíceis de memorizar, pois suas figurações eram estrangeiras para nós. O que eram campos de trigo e grãos? Por que estávamos "coroando

o bem com a fraternidade de mar a mar”³? Éramos uma ilha rodeada por água e não usávamos coroas. Usávamos colares. Nunca fez sentido. Nós o memorizamos de qualquer maneira.

Na quinta série, minha família mudou-se para o continente americano, para uma cidade rural na Carolina do Norte. Eu era a única criança “asiática” que meus colegas já tinham visto, com exceção de Ke Huy Quan, n’*Os Goonies* ou de *Indiana Jones e o Templo da Perdição*. Acrescente a isso minha pele bronzeada e sotaque pidgin, e eu me tornei uma pessoa de pele escura estrangeira em uma sala com rostos predominantemente brancos (eu tinha um colega negro). Era difícil fazer amigos e os professores de meu continente repreendiam meu sotaque e inglês *pidgin*.

Eu aprendi o inglês “adequado” por conta própria, assistindo TV e programas como *Avonlea* no canal Disney. Depois que aprendi a falar como todo mundo, parei de me meter em confusão e até tirei notas melhores, mas sentia falta dos sons líricos de casa. Acabamos nos mudando para o leste de Los Angeles, onde eu me sentia mais em casa. A mistura de espanhol e inglês lembrava minha infância, e as relações no bairro eram semelhantes a como, em Maui, eu me referia aos mais velhos, como tia e tio, e aos vizinhos, como primos. Aqui, era *Tía*, *Tío* e *Primo*, e todos os mais velhos me chamavam de *mija*.

Como educadora e estudiosa, minha epistemologia decorre de minhas experiências crescendo em Maui e East LA. As conexões e relacionamentos que cultivei entre mim e meus mentores automeados foram voltadas a motivos acadêmicos e profissionais, mas também nos entrelaçaram através do tecido de estruturas familiares subjacentes. Por sua vez, usei as estruturas dessas mentorias como minha própria pedagogia na sala de aula, enfocando-as na área de pesquisa de minha tese sobre jovens rurais, latinos, afiliados a gangues e seus mentores comunitários (Brandehoff, 2020).

³ No original: “crowning good with brotherhood from sea to shining sea”. (Nota de tradução)

Este trabalho me conduziu à minha atual pesquisa em andamento (discutida mais adiante neste relatório) no lado oeste de Oahu, Havai, e ao incrível trabalho e mentoria que ocorre por meio de um programa comunitário *Grow Your Own Teacher* chamado *Ka Lama*, organizado pelo INPEACE (Instituto de Educação e Cultura Nativa do Pacífico). Eles gentilmente concordaram em fazer uma parceria comigo nesta pesquisa, para descobrir como seu programa e professores usam tradições, língua e cultura Kanaka 'Ōiwi (que são nativas do Havai) em suas próprias pedagogias, e como a mentoria fornecida pelo INPEACE apoia os professores em seus próprios percursos acadêmicos e profissionais.

A mentoria é fundamental para o meu trabalho como educadora e como ser humano. Minhas experiências de infância me ensinaram a importância e a necessidade de relações de mentoria, mesmo que cultivadas além dos muros de programas formais de mentoria, como *Boys and Girls Club* ou *Big Brother Big Sister* (Brandehoff, 2020). Nunca participei desses espaços, mas, em vez disso, cultivei minhas próprias mentorias por meio de meus relacionamentos e conexões com adultos do meu bairro e com educadores que encontrei na escola e no trabalho.

Meus mentores me aconselharam, mas também se tornaram a família que eu escolhi. Não tendo uma família ampla, além de minha mãe e irmãos, essa comunidade familiar auto-estabelecida tornou-se meu sistema de amor e apoio. Meus vizinhos comemoraram minhas formaturas e ingresso na faculdade com mais força do que os próprios membros da minha família (ligados pelo DNA). Minhas tias e tios sentaram-se comigo para ouvir minhas dificuldades como membro da primeira geração de minha família a se graduar no ensino médio e, embora não pudessem oferecer conselhos sobre as inscrições da FAFSA ou sobre redações de Sociologia, eles estavam lá para me apoiar e compartilharam experiências semelhantes de luta e resiliência. Eles me orientaram a perseverar e a manter minha cabeça erguida, independentemente da minha

origem, porque era a minha origem e a minha comunidade que me diferenciavam dos outros. E isso era motivo de orgulho.

Pedagogia Hānai

Cada cultura tem um termo para a família escolhida. No Havaí, usamos Hānai, e a tradução mais próxima é: uma pessoa que é parente adotivo. Eles não precisam ser biologicamente ligados à pessoa, mas podem ser membros de sua comunidade: um ancião, uma criança, um vizinho, um estudante. Esse conceito de conexão familiar é comum em comunidades de cor, particularmente aquelas que passaram por opressões sociais e raciais, e pela colonização (Smith, Yzaguirre, Dwanyen, & Wieling, 2022). A conexão indígena honra e fortalece os laços familiares que existem dentro de uma comunidade, ligando-se ao núcleo da unidade familiar de avós, pais e filhos (Ullrich, 2019). Red Horse (1997) descreveu o potencial de uma unidade familiar como sendo tanto biológico quanto espiritual, o que significa que uma família pode ser relacionada por DNA e/ou por seus princípios, valores e conectividade. As anciãs da comunidade Anishinaabe estão presentes no nascimento de todas as crianças, acolhendo-as na tribo por meio de canções e histórias (Talaga, 2019). À medida que as crianças Anishinaabe crescem, elas aprendem sobre o parentesco comunitário por meio de seus familiares biológicos e espirituais dentro de sua comunidade, preservando assim o passado enquanto avançam para o presente.

No Brasil, as conexões comunitárias de base familiar ligam tribos individuais a um todo maior e funcionam como uma resposta à colonização, escravização e separação que divide tribos e famílias em todo o país (Barretto Filho, 2018). A história e a colonização nos ensinaram que as divisões opressivas de uma comunidade podem ao mesmo tempo separar tribos e povos, mas também os reúne em solidariedade, enquanto unidade.

Em minha pesquisa com a juventude de áreas carentes de recursos e de programas formais de mentoria, os jovens adultos geralmente descrevem os mentores de sua comunidade local e seus professores favoritos em termos familiares: “outra mãe”, “tio/Tío”, “tia/Tía” ou “primo/Primo” (Brandehoff, 2020). Movendo-se em direção a essa noção coletiva de mentoria familiar e influenciado por minha própria cultura e experiências de Hānai, este relatório apresenta uma estrutura pedagógica que ainda está em processo, construindo-se sobre as bases de educação cultural e linguística afirmativa, e abrangendo valores centrais do Hānai para compartilhar e destacar identidades indígenas e epistemologias culturais. No centro dessa estrutura estão as relações familiares que as mentorias informais cultivam e que, em última análise, podem sustentar entre educadores, alunos e a comunidade em geral.

Em meu estudo mais amplo, mencionado acima, sobre mentorias entre jovens afiliados a gangues latinas e mentores da comunidade, os pupilos compartilharam que os mentores escolhidos eram membros de suas famílias que não viviam nas suas casas (irmãos e tios mais velhos) ou indivíduos da comunidade (empregadores, professores e diretores) que ficaram no lugar de um membro da família, como pai ou mãe (Brandehoff, em revisão). Estes mentores oferecem um ponto de vista e uma perspectiva singular como adultos influentes na vida das crianças, capazes de empregar uma pedagogia educacional baseada em relações de proximidade. Eles podem obscurecer a linha entre a família e o mentor, ou o educador e o mentor, fornecendo aos alunos um mentor próximo, compreensivo e incondicionalmente amoroso e afirmativo, que vê o aluno como um indivíduo completo - alguém com um passado, um presente e um futuro, com pontos fortes e fracos.

Essa perspectiva familiar de mentoria foi a centelha que acendeu este estudo da Pedagogia Hānai⁴. Situado em Wai'anae, Havaí, este estudo etnográfico centra o programa de preparação de professores Ka Lama, que orienta os educadores Kanaka 'Ōiwi e AANAPI, atendendo a uma população que concentra o maior número de nativos havaianos do estado (Hawaii.gov). Nessa área, a maioria da população vive na linha de pobreza ou abaixo dela, com 46% dos residentes com diploma de ensino médio, 11% com bacharelado e apenas 3% com diploma de pós-graduação (World Population Review, 2023).

Assim como as histórias dos pupilos e mentores que compartilharam suas experiências em meu estudo inicial (Brandehoff, 2020), a Pedagogia Hānai é propositalmente esperançosa e colaborativa. Ela é elaborada a partir de visões de mundo sociais e educacionais semelhantes à educação e pesquisa decoloniais (Smith, 1999; Meyer & Kotler, 2008; Wilson, 2008; Bishop, 2011), mas (por enquanto), dentro da estrutura deste estudo, está especificamente situada em Wai'anae, Hawai'i, na comunidade de professores, mentores e alunos asiático-americano e de nativos das ilhas do Pacífico.

Suas experiências e conhecimentos estão enraizados na comunidade e nas histórias vividas de cada um, mas também são semelhantes às experiências atuais e às formas de aprendizado dos indígenas asiático-americanos, nativos americanos e dos nativos das ilhas do Pacífico (AANAPI) que também se agarraram a seu capital histórico e educacional frente aos atos dolorosos de colonialismo e violência cultural, de modo a transmitir seu conhecimento ancestral às gerações futuras. Essa pedagogia reconhece e honra nossa história, amplia nossas experiências silenciadas e celebra as conexões familiares que podem ser forjadas em espaços educacionais e

⁴ Este estudo ainda está em fase preambular, mas este artigo apresentará as descobertas iniciais da primeira etapa da coleta de dados, que inclui 18 horas de entrevistas semiestruturadas presenciais com seis educadores, cinco líderes escolares e cinco funcionários do INPEACE, bem como cinquenta horas de observações de campo etnográficas baseadas na comunidade, visitas a locais e uma observação em sala de aula. Conforme mencionado na seção de discussão, este estudo está em andamento e continuará a desenvolver a estrutura pedagógica geral por meio de coleta e análise de dados adicionais em 2023.

comunitários para servir e apoiar uns aos outros para o desenvolvimento contínuo da próxima geração.

Os cinco valores do H.Ā.N.A.I

A Pedagogia Hānai abraça a identidade cultural e as relações familiares para estabelecer uma estrutura de ensino **pragmática**; constrói **Aloha** (amor e gratidão) com alunos, famílias e membros da comunidade; **explora** as opressões raciais, culturais e econômicas; enfoca a **Autenticidade** entre os educadores e as práticas de aprendizagem; e incentiva o ensino investigativo, através de **interrelações** de tradição cultural e modos de aprendizagem modernos. Essa estrutura é baseada em sete princípios que oferecem aos educadores uma oportunidade de situar sua pedagogia e conexões em processo com alunos e famílias por meio de práticas culturalmente amparadas.

Os Sete Princípios

Identidade cultural

Os sete princípios da Pedagogia Hānai foram desenvolvidos usando dados preliminares coletados de entrevistas semiestruturadas, visitas a locais e observações de trabalho de campo da comunidade.

Eles incluem: Identidade cultural, Língua; Relacionamentos; Comunidade; Serviço; Conto Oral; e História. Estabelecer uma sala de aula que seja culturalmente amparada (Paris, 2012) significa aprender sobre as identidades culturais de todos os membros da comunidade de aprendizagem, e representar essas identidades de forma intencional em todos os aspectos do processo de aprendizagem: celebrando a linguagem cultural (Sembante & Tian, 2021),

representando a **identidade cultural** por meio de textos em sala de aula, acolhendo as experiências dos alunos e colaborando com os membros da comunidade para conduzir uma experiência de aprendizado autêntica por meio do compartilhamento de conhecimentos e tradições culturais.

Para fazer isso, os educadores devem abandonar as práticas modernas e coloniais de avaliação para compartilhar e explorar métodos decoloniais de aprendizagem e crescimento. Entrevistas com educadores Ka Lama e líderes escolares mostraram concordância unânime de que o aprendizado em sala de aula deve abranger as mitologias locais de Wai'anae e a integração dos membros e dos ideais da comunidade na grade diária. A identidade cultural de Wai'anae foi melhor articulada por Ikaika, uma professora de educação especial do Ensino Médio, que afirmou que Wai'anae são "o 'āina (terra) e o povo". Os educadores concordaram que, para que ocorra a aprendizagem, a cultura deve ser reconhecida, honrada e celebrada. Além disso, os alunos devem ter a oportunidade de explorar sua identidade cultural como um posicionamento crítico, uma forma de capital social, compartilhando seu aprendizado por meio de atos de linguagem (Nawyn et al., 2012) que representem a eles mesmos, suas comunidades de fala, suas famílias e sua investigação juvenil da linguagem em curso como auto-expressão (incluindo "gírias").

Linguagem em uso

Nas populações Kanaka 'Ōiwi, **linguagem em uso** não é apenas uma expressão, mas um ato circular de honrar o passado por meio de lições culturalmente amparadas e do compartilhamento de conhecimento, transmitindo sabedoria e experiências ao longo das gerações. É assim que os indivíduos se relacionam: misturando línguas influenciadas por culturas e povos introduzidos nas ilhas - tal como os anciãos Kanaka ensinam seus filhos sobre o poder da linguagem, e como a linguagem em uso pode unir as comunidades para que recuperarem o poder

que lhes foi tirado pela colonização. É uma forma de trazer o passado para o presente e continuar a alimentá-lo, noção que aparece ao longo de culturas e histórias indígenas.

Em entrevistas e observações em sala de aula, verifiquei que os educadores lançavam mão de um sotaque e dialeto local (Pidgin) ao conversar com sua classe, e especialmente em conversas particulares com os alunos, de forma individual. Do ponto de vista raciolinguístico, essa forma de translanguagem (Chaparro, 2019) é inestimável nas salas de aula da AANAPI, nas quais raça, cultura e bilinguismo se entrelaçam, formando uma linguagem complexa de movimento, conexão e debate.

Relacionamentos

Essa pedagogia não se estabelece da noite para o dia, mas por meio de **relacionamentos** construídos e cuidados dentro e fora dos espaços de sala de aula. Para os educadores Ka Lama, o relacionamento começa com seu mentor Ka Lama. Sherry, uma professora de História do Ensino Médio, atribuiu seu sucesso como professora não tradicional a seu mentor e aos colegas do Ka Lama que passaram pelo programa e pelos cursos universitários com ela. Outros educadores de Ka Lama também mencionaram o mesmo mentor de Ka Lama como a pessoa que verificaria como estavam, estimulando-os constantemente e auxiliando-os em seus trabalhos, mesmo quando eram acometidos pela síndrome do impostor nas aulas. Além do auxílio social e emocional, Ka Lama também auxilia financeiramente seus alunos, oferecendo aulas gratuitas, comprando seus livros, pagando taxas de laboratório e muito mais. Para graduados não convencionais e de primeira geração, essas formas de apoio relacional ajudam a quebrar barreiras e encorajar os alunos a continuar lutando para alcançar seus sonhos.

As relações de mentoria entre os líderes do programa Ka Lama e os alunos-professores não terminam com a formatura. Em vez disso, essas relações de mentoria seguem até os anos

profissionais da vida do graduado. Em alguns casos, os graduados retornam para oportunidades de desenvolvimento profissional gradual, e contatam alunos atuais como mentores, dando continuidade ao círculo de mentoria e ampliando a família de educadores Hānai. Nesses relacionamentos e conversas, os graduados do Ka Lama e os líderes do programa compartilham suas experiências pessoais e suas dúvidas com os alunos atuais. Essas discussões fornecem contornos e orientam o aprendizado gradual e a investigação pedagógica de todos os participantes, proporcionando um espaço de apoio para moldar conversas e relacionamentos emergentes, visando ao uso em sala de aula, com alunos mais jovens.

Assim, ao usar esses espaços de mentoria para investigar corajosas conversações (Singleton & Linton, 2006), os educadores podem criar espaços semelhantes em salas de aula, convidando os alunos a compartilhar mais sobre si mesmos. Em conjunto com outros princípios da Pedagogia Hānai, os educadores também devem compartilhar sobre si mesmos nessas conversações corajosas e estar abertos para discutir suas próprias epistemologias e fundamentos para a aprendizagem com outros educadores e, especialmente, com seus alunos. Ao articular de forma ativa uma apreciação autêntica e honrar representações de identidades culturais em sala de aula, na totalidade do currículo escolar, os educadores podem encontrar oportunidades para se conectar com seus alunos além dos dados de avaliação e dos padrões de aprendizado obrigatórios. Os professores provavelmente encontrarão interseções entre sua(s) própria(s) cultura(s) e educação e as de seus alunos, o que trará um forte senso de conexão e comunidade dentro do espaço de sala de aula

Comunidade e serviço

Com conexões estabelecidas, é mais fácil trazer os membros da comunidade para a sala de aula, diluindo as fronteiras entre a escola e a **comunidade** para encontrar um terreno comum –

um espaço compartilhado de sabedoria, apoio e tradição. Dentro desses espaços comunitários, educadores e líderes escolares podem aprender mais sobre os pontos fortes de seus alunos, formas de capital (Yosso, 2005) e necessidades. A escola e a comunidade podem, assim, trabalhar em sintonia para descobrir as necessidades de seus membros e trabalhar coletivamente para entender e resolver obstáculos por meio de **serviços** orientados à comunidade (Newman et al., 2020).

No estudo em andamento em Wai'anae, um diretor do Ensino Fundamental discutiu a importância de se conectar com a comunidade local e estabelecer laços familiares com os membros da comunidade como parte de sua pedagogia. Esta escola do Ensino Fundamental participa de um programa local no qual eles “adotam” um avô. Nesse programa, os kapunas, ou anciãos, são designados à escola para trabalhar com as crianças nas salas ao ar livre. Os kupuna compartilham histórias e mitologias locais e ancestrais, conectando os 'āina às crianças e aos seus professores como uma forma de história, de aprendizado contínuo e como uma forma de registro indígena.

A pedagogia Hānai incentiva a aprendizagem liderada pelos indígenas por meio da contação de histórias como uma maneira de se envolver com a informação e transmitir conhecimento por meio de narrativas. Isso fornece aos alunos uma base para sua própria memória e escrita de histórias no papel. Os educadores Kapuna e Ka Lama vinculam essas histórias locais aos padrões STEM, concentrando-se em 'āina, biologia e sistema solar. Outros conectam os mo'olelo (histórias) à história do Havaí e dos Estados Unidos e aos impactos da política e da opressão nas famílias locais. Finalmente, essas histórias se misturam perfeitamente com as aulas diárias de inglês, como escrita, tradições orais e exercício de linguagem.

Conto oral através da História

Os dois últimos princípios da Pedagogia Hānai são Conto oral e História, ambos conectados ao conhecimento cultural exercido pela comunidade (Brown et al., 2021). O aprendizado prático pode ser incorporado aos currículos escolares diários e orientado por meio da dança, linguagem, das tradições, espiritualidade, comida e do cuidado com o 'āina. Para celebrar o conhecimento indígena e os métodos de aprendizagem decolonial, tanto os idosos quanto os estudantes podem comunicar uma informação que obtiveram por meio do **Conto oral**, uma avaliação narrativa de suas experiências de aprendizado e de vida, tecidas a partir da **história** de sua terra e de seus ancestrais.

A Pedagogia Hānai pode ser vista no trabalho do INPEACE, particularmente com seu programa de extensão comunitária e de suas oportunidades de aprendizagem de STEM⁵. O INPEACE e o Ka Lama oferecem oportunidades de desenvolvimento profissional para todos os educadores interessados em aprender mais sobre as histórias e cultura Kanaka e implementar a pedagogia culturalmente amparada em seus currículos escolares e ofertas de cursos. O diretor de STEM da Ka Lama realizou aulas incríveis sobre Kapa (a história da fabricação de tecidos usando métodos indígenas), agricultura e fases da lua. Esses ensinamentos foram compartilhados com educadores e implementados em salas de aula em Wai'anae, e atualmente estão sendo divulgados ao público com exposições interativas disponíveis gratuitamente para residentes em toda a ilha. Essas exposições não apenas exaltam o valor do debate na forma de um conto oral, mas também iniciam conversas mais profundas sobre opressões sociais e históricas enquanto celebram e honram a libertação indígena.

Debate

⁵ STEM é o acrônimo para Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) (Nota do Tradutor).

A Pedagogia Hānai reflete a missão da Pedagogia e Teatro do Oprimido (PTO) ao desafiar os sistemas opressores que impactam os residentes da AANAPI no Havaí e os efeitos contínuos do colonialismo. Essa pedagogia exige o pensamento crítico culturalmente sustentável e sua implementação nos currículos escolares com vistas à libertação por meio da educação e da ligação comunal. Convido vocês, leitores do PTO, como estudiosos e profissionais, a examinar suas próprias epistemologias e histórias vividas, e questionar como as relações que cultivamos refletem os princípios da Pedagogia Hānai, para levar adiante nossas práticas pedagógicas. Como os princípios da Pedagogia Hānai podem ser utilizados fora da sala de aula em espaços de prática e em movimentos de justiça social? Como as mentorias podem apoiar esforços de libertação e educação popular? Como as teorias PTO e as práticas se tecem dentro dos princípios do Hānai, e como você se vê exercendo essas práticas dentro do seu trabalho com os alunos e a comunidade?

Este estudo ainda está em fase preliminar. Essa pedagogia continuará a se desenvolver e crescer, assim como a corrente de conhecimento e experiência em constante mudança, tal como as comunidades, alunos e educadores que a utilizam. Com um número crescente de alunos que se identificam com a AANAPI (Vaughn et al., 2021), é imperativo que adotemos uma lente AANAPI para nossos programas preparatórios de professores, para que os alunos que foram profundamente marginalizados por formas de pesquisa racialmente binárias sejam sublinhadas, valorizadas, e ouvidas. Meu trabalho futuro aplicará a estrutura da Pedagogia Hānai aos programas *Grow Your Own Teacher* (Rogers-Ard et al., 2019): um no Colorado, que atende a alunos racial e culturalmente diversos (Goings, Brandehoff e Bianco, 2018); e em minha própria pesquisa no Havaí, atendendo jovens e famílias Kānaka 'ōiwi (<https://inpeace.org>).

Usando uma lente AANAPI, minha nova estrutura pedagógica continuará a examinar como os educadores de cor conduzem o aprendizado e incursionam pelo ensino, para tecer um

currículo escolar orientado pela identidade cultural e por epistemologias comunitárias que honram o aprendizado de cada aluno por meio da Pedagogia Hānai e do amor e da compreensão que as comunidades e educadores de cor fornecem.

References

- Barretto Filho, H. T. (2018). Tapeba: A synthesis of historical ethnography of ethnic territory and subjects. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*. Retrieved from <https://www.scielo.br/j/vb/a/bd6P8v77VzkXbym3sTcbKPs/?lang=en>
- Bishop, R. (2011). A culturally responsive pedagogy of relations. In *The Professional Practice of Teaching*, 4th Edition (Eds. McGee, C. & Fraser, D.), 185-205. Cengage Learning, South Melbourne, Australia.
- Brandehoff. (Under review). One moment, two plates of food: Dismantling the carceral education pipeline through mentorship. *About Campus*, Special Issue, Fall 2022.
- Brandehoff. (2020). The ripple effect of mentorship: A cross-case analysis of five rural Latinx youth (Publication No. 27828776) [Doctoral dissertation, University of Colorado Denver]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Brown, H., Isaac, T., Timler, K., Newman, E. V., Cranmer, A., & Cranmer, D. (2021). Amxsame' su sa'nawalakw (the supernatural spirit wraps around us): Impacts of kwakwaka'wakw regalia making on identity, wellness and belonging in 'yalis, British Columbia. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 17(4), <https://doi.org/10.1177/11771801211058401>
- Chaparro, S. E. (2019). *But mom! I'm not a Spanish Boy*: Raciolinguistic socialization in a two-way immersion bilingual program. *Linguistics and Education* 50(1). <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.01.003>

- Goings, R. B., Brandehoff, R., & Bianco, M. (2018). To diversify the teacher workforce, START EARLY. *Educational Leadership*, 75(8), 50-55. Hawaii.gov. (2018, July 25). *Hawaii underserved population research*.
<https://labor.hawaii.gov/wdc/files/2018/12/Hawaii-Underserved-Population-Research-7.25.18.pdf>
- Meyer, M. A. & Kotler, A. (2008). *Hawaiian knowing: Old ways of seeing a new world* (Ala Kūkui). Koa Books, HI.
- Nawyn, Stephanie J., Linda Gjokaj, DeBrenna LaFa Agbényiga, and Breanne Grace. "Linguistic Isolation, Social Capital, and Immigrant Belonging." *Journal of Contemporary Ethnography* 41, no. 3 (2012): 255-282.
- Newman, S., McLoughlin, J., Skouteris, H., Blewitt, C., Melhuish, E., & Bailey, C. (2020). Does an integrated, wrap-around school and community service model in an early learning setting improve academic outcomes for children from low socioeconomic backgrounds? *Early Child Development and Care*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1803298>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
<https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Red Horse, J. (1997). Traditional American Indian family systems. *Family Systems & Health*, 15, 243-250.
- Rogers-Ard, R., Knaus, C., Bianco, M., Brandehoff, R., & Gist, C. D. (2019). A critical race movement to transform education. *Teacher Education Quarterly (Claremont, Calif.)*, 46(1), 23-34.
- Sembiante, S. F., & Tian, Z. (2021). Culturally sustaining approaches to academic

- linguaging through systemic functional linguistics. *Language and Education*, 35(2), 101105. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1896538>
- Singleton, G. E., & Linton, C. (2006). *Courageous conversations about race*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books Ltd., New York, NY.
- Smith, E. P., Yzaguirre, M. M., Dwanyen, L., & Wieling, E. (2022). Culturally relevant parenting approaches among African American and Latinx children and families: Toward resilient, strengths-based, trauma-informed practices. *Adversity and Resilience Science*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.1007/s42844-022-00059-9>
- Talaga, T. (2019). The power of indigenous kinship. *The Walrus*. Retrieved from <https://thewalrus.ca/the-power-of-indigenous-kinship/>
- Ullrich, J. S. (2019). For the love of our children: An Indigenous connectedness framework. *AlterNative*, 1(1). 1-10. DOI: 10.1177/1177180119828114.
- Vaughn, K., Saelua, N., & Taione-Filihia, ' (2021). Cultivating a cultural kipuka: Pacific islander practitioner reflections. *About Campus*, 26(1), 30-35. <https://doi.org/10.1177/1086482220953161>
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing, Black Point, Nova Scotia.
- World Population Review. (2023). *Waianae, Hawaii population 2023*. <https://worldpopulationreview.com/us-cities/waianae-hi-population>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>