


ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E PERCEPÇÃO: ENGAJAMENTO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA/RS

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-025>

Data de submissão: 02/09/2024

Data de publicação: 02/10/2024

Renata Colbeich da Silva

Doutora em Ciências Sociais
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
E-mail: rcolbeich@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2293-5451>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3247616718779567>

Tatiane Motta da Costa e Silva

Doutora em Educação em Ciências
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
E-mail: tatianemottaesilva@gmail.com/
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7232-2357>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1759747037902988>

Cristiano Miguel Stefanello

Doutor em Educação em Ciências
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
E-mail: cristianostefanello@unipampa.edu.br/
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3977-3700>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4372129538180540>

RESUMO

Este artigo explora a convergência crítica entre antropologia e educação, destacando seu papel essencial na inclusão de estudantes indígenas, especialmente no contexto do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A antropologia é apresentada como uma ferramenta prática para compreender e superar barreiras estruturais, promovendo uma educação sensível à diversidade cultural. A escuta ativa dos estudantes, adaptação curricular e criação de espaços inclusivos são estratégias cruciais. A abordagem da antropologia, especialmente no contexto da Educação Física, visa compreender os diferentes corpos em movimento, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Inclusão, Estudantes Indígenas, Diversidade Cultural.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes indígenas na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) foi um processo cuidadosamente planejado a longo prazo pela instituição, iniciado antes mesmo da efetivação das primeiras ações. Em 2011, a Unipampa promoveu o I Encontro com Líderes Indígenas em sua reitoria, na cidade de Bagé, RS, onde líderes indígenas e administradores universitários discutiram estratégias para facilitar o acesso ao ensino superior. O objetivo era encontrar soluções que atendessem não apenas aos requisitos legais, mas também às necessidades específicas das comunidades indígenas. Durante o evento, questões relacionadas à assistência estudantil foram amplamente debatidas, com destaque para a preocupação em evitar o isolamento cultural dos alunos. Propôs-se, assim, a implementação de mecanismos que garantissem a conexão dos estudantes com suas raízes.

As lideranças indígenas expressaram insatisfação com o processo de ingresso via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tratava de maneira semelhante negros, pardos e indígenas, sem levar em conta as características socioculturais específicas, especialmente das comunidades oriundas do Rio Grande do Sul. Na época, a Unipampa reservava 50% das vagas para ações afirmativas, conforme previsto na Lei Federal 12.711/2012, mas sem diferenciar as especificidades socioculturais. As lideranças buscaram ajustar os acordos estabelecidos anteriormente com o setor privado, garantindo maior supervisão das comunidades sobre aqueles que almejavam cursar a graduação.

Para os indígenas aldeados, o processo seletivo passou a consistir em uma prova de redação dissertativa, aplicada em suas próprias comunidades. Os critérios de avaliação incluíam o atendimento ao tema proposto, progressão temática, predomínio da tipologia dissertativa e adequação à norma culta do português brasileiro. Além disso, o candidato deveria apresentar uma declaração de indígena aldeado, que incluía a nomenclatura da terra indígena de origem e a assinatura de lideranças, bem como uma declaração de pertencimento étnico. Em Dom Pedrito, para o curso de Licenciatura do Campo, destaca-se um processo seletivo específico adicional que ocorre nas instalações do campus. Este curso se desdobra em dois períodos distintos: o "universidade", que acontece durante o período convencional de férias, e o "comunidade", que ocorre durante o ano letivo, proporcionando aos estudantes a oportunidade de integrar-se às suas comunidades enquanto desenvolvem atividades práticas relacionadas ao curso.

Em 2011, a Unipampa estabeleceu o Programa ANAUÊ, que tinha como objetivo integrar os indígenas ao ambiente acadêmico, visando assegurar sua permanência e autonomia. Contudo, o programa foi extinto e suas atividades não se estenderam ao longo do processo de ingresso dos

estudantes, resultando na perda da oportunidade de contribuir efetivamente para a garantia dos direitos dos estudantes indígenas.

No primeiro semestre de 2012, os primeiros acadêmicos indígenas ingressaram na Unipampa, recebendo suporte financeiro através do Programa de Bolsas Desenvolvimento Indígena (PBDAI) e do Programa de Bolsas Permanência (PBP). Esse suporte incluía garantias de apoio pedagógico e social, além do monitoramento por professores-tutores e colegas de curso. A partir de 2013, o Ministério da Educação, por meio do Programa de Bolsas Permanência, passou a focar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, incluindo os indígenas. As bolsas destinadas a indígenas possuíam um valor dobrado em comparação com as destinadas a outros estudantes, considerando as especificidades culturais, geográficas, linguísticas, crenças e tradições, conforme amparado pela Constituição Federal.

Em 2014, com o aprimoramento da política de assistência estudantil, as condições de permanência foram ajustadas em resposta às demandas dos próprios indígenas. Além das políticas gerais do Governo Federal, a Unipampa, caracterizada por sua estrutura multicampi, buscou adaptar as ações para atender às demandas específicas de cada cidade sede. A Universidade Federal do Pampa é uma instituição relativamente recente, estabelecida em 2008, com um pouco mais de 10 anos de atuação. Suas unidades foram estrategicamente instaladas em cidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na região do pampa, abrangendo partes dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unipampa (2019-2023), essa área apresenta particularidades, como pequenos municípios, baixa densidade demográfica e desigualdades socioeconômicas, tornando a criação da Unipampa um fator significativo no desenvolvimento regional e no acesso à educação superior para as populações locais (FONSECA, 2015).

A região possui características que indicam oportunidades para diversificação da base econômica, como a localização em relação ao MERCOSUL, a excelência na produção agropecuária, reservas minerais e energéticas (carvão e xisto betuminoso), além da presença de instituições de ensino, pesquisa e extensão. Setores como geração de energia elétrica, indústria cerâmica, cadeia integrada de carnes, vitivinicultura, olivicultura, extrativismo mineral, cultivo de arroz e soja, silvicultura, fruticultura, e capacidade de armazenagem de grãos destacam-se como potenciais para o desenvolvimento. A Unipampa, comprometida com a identificação dos limites e potencialidades locais, visa contribuir e planejar ações que modifiquem a realidade regional, considerando a preservação do Bioma Pampa. Esse comprometimento é refletido em todas as áreas de atuação da

instituição, desde a gestão até as atividades de extensão e desenvolvimento sustentável (PDI UNIPAMPA, 2019-2023, p.20).

Com dez campi distribuídos em cidades fronteiriças, algumas na divisa com a Argentina e outras com o Uruguai, como São Borja, Itaqui, Uruguaiana, Alegrete, Santana do Livramento, Dom Pedrito, São Gabriel, Caçapava do Sul, Jaguarão e Bagé, onde está localizada a reitoria, a Unipampa foi criada com a intenção de atender às necessidades locais. Cada cidade foi escolhida para abrigar um campus com base na carência de mão de obra especializada na região. Por exemplo, Alegrete oferece cursos voltados para o setor de engenharias. É importante ressaltar que cada campus tem sua identidade própria e oferta de cursos, dando à Unipampa a aparência de dez instituições distintas.

A região do pampa, marcada por uma tradição agropecuária e uma rica diversidade cultural com influências indígenas, africanas e europeias, impacta diretamente as atividades acadêmicas e de pesquisa da Unipampa. A universidade busca dialogar com as demandas e potencialidades locais, promovendo o desenvolvimento regional. Nesse contexto, a Unipampa tem como um de seus principais objetivos democratizar o acesso ao ensino superior de qualidade na região, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Além disso, a instituição implementa políticas de inclusão e permanência estudantil, por meio de programas de bolsas e assistência estudantil, visando assegurar a igualdade de oportunidades e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

2 METODOLOGIA

Indo ao encontro do exposto, o presente estudo aborda a experiência de estudantes indígenas matriculados nos cursos de Ensino Superior da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) no estado do Rio Grande do Sul, de 2017 a 2021. Utilizando uma abordagem multisituada, investigamos como esses estudantes acessam e se mantêm na instituição, identificando políticas e práticas para promover inclusão e empoderamento. Além disso, exploramos o papel da antropologia no apoio à inclusão indígena na educação, analisando como a percepção e o processo de aprendizagem se manifestam em contextos culturais e sociais diversos.

Neste sentido, adotamos a metodologia proposta por Tim Ingold (2018), que se baseia na antropologia da vida. A pesquisa segue uma abordagem participante e imersiva, envolvendo engajamentos interativos com estudantes indígenas da Universidade Federal do Pampa. Características centrais incluem a observação atenta das práticas cotidianas e a ênfase na conexão entre suas vidas e o ambiente circundante. Ao incorporar princípios da antropologia da percepção e da ecologia, buscamos uma compreensão das complexas relações entre os sujeitos e seus contextos, contribuindo

para uma análise integrada das experiências vividas pelos estudantes indígenas no ambiente acadêmico.

Através de um trabalho de campo nos campi Uruguaiana e Dom Pedrito da Unipampa, desenvolvemos ações que nos possibilitaram observar, descrever e compreender aspectos das vidas cotidianas dos estudantes indígenas. Experiências e narrativas se entrelaçaram, formando uma complexa teia de significados, onde a aprendizagem emerge como uma forma fundamental de apreender o mundo e compreender a experiência indígena no contexto do ensino superior. Os conhecimentos indígenas, enraizados na compreensão e valorização do ambiente natural e das comunidades, desempenham um papel essencial na formação acadêmica, contribuindo para um conhecimento que respeita as especificidades culturais. A experiência indígena na Unipampa não apenas enriquece a instituição, mas também contribui para a criação e recriação de caminhos, integrando saberes indígenas na intrincada tapeçaria do mundo e na trajetória singular de seus estudantes.

A relação entre percepção e educação desempenha um papel fundamental na compreensão de como os indivíduos se relacionam com o conhecimento e experiências no processo de aprendizagem. A percepção, entendida como o processo pelo qual os seres humanos interpretam e atribuem significado às informações no ambiente, está intrinsecamente ligada à aprendizagem. Essa última é responsável por fornecer os meios e as oportunidades para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores.

A interseção entre Antropologia e Educação, com foco na Antropologia da Percepção, busca compreender as diversas formas de percepção e como estas são influenciadas por fatores culturais, sociais e individuais. Essa abordagem reconhece que as pessoas possuem estruturas cognitivas distintas e interpretam o mundo de maneiras diversas, baseadas em seu contexto social e cultural. Ao integrar o conhecimento prévio dos alunos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais significativos e relevantes, promovendo uma maior compreensão e retenção de informações.

Além disso, a Antropologia da Percepção considera uma ampla gama de fatores que influenciam a percepção, como aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, enriquecendo o processo educacional e permitindo uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. A adoção de estratégias pedagógicas adaptadas às características individuais e contextos específicos de cada aluno, com base nos insights da Antropologia da Percepção, pode promover uma aprendizagem mais eficaz. Essa abordagem também incentiva a reflexão crítica sobre nossas percepções e como elas são construídas socialmente. Ao trazer essa perspectiva para a educação, os estudantes são estimulados a questionar suas próprias percepções e a desenvolver

habilidades de pensamento crítico, análise e resolução de problemas, resultando em uma aprendizagem mais profunda e autônoma.

Segundo Ingold (2000), a aprendizagem não se restringe apenas a um processo mental ou cerebral, mas ocorre por meio da prática, através de movimentos engajados no mundo. Em outras palavras, a aprendizagem está intimamente relacionada à experiência vivida pelo indivíduo em seu ambiente físico e social. Assim, a aprendizagem não se limita apenas à aquisição de conhecimento e habilidades, mas também à construção de conexões significativas entre as pessoas, objetos e lugares ao seu redor. Ingold enfatiza que a aprendizagem é um processo relacional, que ocorre em um contexto específico e começa com a exploração e a experimentação, à medida que as pessoas interagem com o mundo ao seu redor e descobrem como as coisas funcionam. Além disso, destaca a importância do movimento na aprendizagem, argumentando que o conhecimento é engajado por meio da prática e da experiência sensorial direta.

De acordo com Lave (1991), a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas sim em contextos sociais e culturais específicos, integrados com a atividade, a linguagem e a comunidade de prática. Neste sentido, a aprendizagem é vista como um processo de participação ativa em comunidades de prática, onde os indivíduos aprendem juntos, compartilham conhecimento e colaboram na solução de problemas. Essa teoria destaca a importância da interação social e da experiência prática na aprendizagem, enfatizando que a construção de conhecimento ocorre a partir da participação em situações reais do mundo (WENGER, 1998).

A aprendizagem situada (LAVE, 1991) é vista como um processo social, onde as pessoas aprendem com e por meio de outras pessoas, utilizando ferramentas e tecnologias que estão presentes em seu contexto. Segundo Lave e Wenger (1991), a aprendizagem situada é "um processo contínuo de participação legítima periférica na comunidade de prática, através do qual os indivíduos aprendem as habilidades, os valores e os conhecimentos necessários para a participação plena na comunidade".

A perspectiva em questão assemelha-se à abordagem desenvolvida por Marcel Mauss em sua obra "As técnicas do corpo" (MAUSS, 2003), na qual o autor evidencia a relevância das técnicas corporais para a aprendizagem e a transmissão de saberes intergeracionais. Mauss salienta que as técnicas do corpo são construídas socialmente e incorporadas pelo indivíduo por meio da repetição e da prática, em um processo de aprendizado que envolve tanto o corpo quanto a mente.

A partir da teoria da prática de Pierre Bourdieu (1990), compreende-se que as práticas corporais são expressões concretas de disposições internalizadas, resultantes de um longo processo de socialização. Bourdieu argumenta que as práticas corporais são dotadas de significados e valores intimamente relacionados às estruturas sociais e culturais de uma determinada sociedade.

No entanto, Ingold (2000) direciona uma crítica a Bourdieu na concepção de habitus como um mediador universal entre as estruturas objetivas e as práticas sociais. Para Ingold, o habitus é entendido como um conjunto de esquemas de apropriação e ação que são experimentados e postos em prática. No entanto, essa concepção ignora a interconexão fundamental entre corpo e mente, bem como entre signo e significado.

Assim, Ingold (2000) argumenta que o habitus não pode ser compreendido como uma entidade separada da percepção e da experiência corporal. Em vez disso, ele defende que o habitus é inseparável da experiência corporal e que qualquer tentativa de separá-lo da corporeidade é problemática. Além disso, Ingold ressalta que a ênfase de Bourdieu na estrutura objetiva e no papel do habitus como mediador universal implica uma compreensão limitada da agência individual e da criatividade. Para Ingold (2000), é necessário considerar a interdependência entre corpo, mente e cultura para uma compreensão mais adequada do habitus e suas práticas. Essa perspectiva ampliada pode oferecer novas possibilidades de análise das relações sociais e da ação humana.

Desse modo, as técnicas corporais não se restringem a meras formas de exercícios físicos ou movimentos, mas são construções socioculturais que implicam em processos de aprendizagem e transmissão de saberes. Assim, ao se compreender a importância das técnicas corporais, é possível ampliar a compreensão acerca das relações entre corpo, cultura e sociedade.

Conforme a teoria de Csordas (2000) sobre a corporeidade e a percepção, a experiência humana é inseparável do corpo. Nesse sentido, a percepção não é apenas um processo cognitivo, mas também somático, envolvendo os sentidos, as sensações corporais e as emoções. Para o autor, o corpo é uma fonte de conhecimento e uma ferramenta para a ação no mundo, sendo fundamental para experimentarmos o mundo e nos relacionarmos com os outros.

A percepção, segundo Csordas, envolve tanto a cognição quanto a corporeidade, não sendo uma atividade puramente mental, mas construída a partir das sensações corporais e interações com o ambiente. Por exemplo, quando tocamos um objeto, além de percebermos sua forma e textura, sentimos também sua temperatura e peso. Essas sensações corporais são incorporadas à nossa percepção do objeto e influenciam nossa ação em relação a ele. O autor também destaca que a percepção é moldada pela cultura e pelas normas sociais, enfatizando que não é um processo individual, mas influenciado pelas expectativas culturais e pelos significados atribuídos aos corpos (CSORDAS, 2000).

Steil e Carvalho (2015) defendem que a produção de sentido na experiência humana é um processo dinâmico e contingente que ocorre em relação direta com o ambiente físico e social em que

a pessoa está inserida. Para embasar essa reflexão, os autores baseiam-se nos estudos de Tim Ingold sobre a percepção e a prática.

Dessa forma, a proposta deste estudo é contribuir para a compreensão da experiência dos estudantes indígenas na Unipampa, a partir de uma abordagem antropológica que valorize suas vivências e saberes. Ao considerar a importância da percepção e das práticas corporais no processo de aprendizagem, buscamos ressaltar o papel central das experiências vividas pelos estudantes indígenas no contexto educacional, contribuindo para o fortalecimento da inclusão e diversidade no ensino superior.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A relação entre percepção e educação desempenha um papel fundamental na compreensão de como os indivíduos se relacionam com o conhecimento e experiências no processo de aprendizagem. A percepção, entendida como o processo pelo qual os seres humanos interpretam e atribuem significado às informações no ambiente, está intrinsecamente ligada à aprendizagem. Essa última é responsável por fornecer os meios e as oportunidades para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores.

A interseção entre Antropologia e Educação, com foco na Antropologia da Percepção, busca compreender as diversas formas de percepção e como estas são influenciadas por fatores culturais, sociais e individuais. Essa abordagem reconhece que as pessoas possuem estruturas cognitivas distintas e interpretam o mundo de maneiras diversas, baseadas em seu contexto social e cultural. Ao integrar o conhecimento prévio dos alunos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais significativos e relevantes, promovendo uma maior compreensão e retenção de informações.

Além disso, a Antropologia da Percepção considera uma ampla gama de fatores que influenciam a percepção, como aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, enriquecendo o processo educacional e permitindo uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. A adoção de estratégias pedagógicas adaptadas às características individuais e contextos específicos de cada aluno, com base nos insights da Antropologia da Percepção, pode promover uma aprendizagem mais eficaz. Essa abordagem também incentiva a reflexão crítica sobre nossas percepções e como elas são construídas socialmente. Ao trazer essa perspectiva para a educação, os estudantes são estimulados a questionar suas próprias percepções e a desenvolver habilidades de pensamento crítico, análise e resolução de problemas, resultando em uma aprendizagem mais profunda e autônoma.

Segundo Ingold (2000), a aprendizagem não se restringe apenas a um processo mental ou cerebral, mas ocorre por meio da prática, através de movimentos engajados no mundo. Em outras palavras, a aprendizagem está intimamente relacionada à experiência vivida pelo indivíduo em seu ambiente físico e social. Assim, a aprendizagem não se limita apenas à aquisição de conhecimento e habilidades, mas também à construção de conexões significativas entre as pessoas, objetos e lugares ao seu redor. Ele enfatiza que a aprendizagem é um processo relacional, que ocorre em um contexto específico e começa com a exploração e a experimentação, à medida que as pessoas interagem com o mundo ao seu redor e descobrem como as coisas funcionam. Além disso, destaca a importância do movimento na aprendizagem, argumentando que o conhecimento é engajado por meio da prática e da experiência sensorial direta.

De acordo com Lave (1991), a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas sim em contextos sociais e culturais específicos, integrados com a atividade, a linguagem e a comunidade de prática. Neste sentido, a aprendizagem é vista como um processo de participação ativa em comunidades de prática, onde os indivíduos aprendem juntos, compartilham conhecimento e colaboram na solução de problemas. Essa teoria destaca a importância da interação social e da experiência prática na aprendizagem, enfatizando que a construção de conhecimento ocorre a partir da participação em situações reais do mundo (WENGER, 1998).

A aprendizagem situada (LAVE, 1991) é vista como um processo social, onde as pessoas aprendem com e por meio de outras pessoas, utilizando ferramentas e tecnologias que estão presentes em seu contexto. Segundo Lave e Wenger (1991), a aprendizagem situada é "um processo contínuo de participação legítima periférica na comunidade de prática, através do qual os indivíduos aprendem as habilidades, os valores e os conhecimentos necessários para a participação plena na comunidade".

A perspectiva em questão assemelha-se à abordagem desenvolvida por Marcel Mauss em sua obra "As técnicas do corpo" (MAUSS, 2003), na qual o autor evidencia a relevância das técnicas corporais para a aprendizagem e a transmissão de saberes intergeracionais. Mauss salienta que as técnicas do corpo são construídas socialmente e incorporadas pelo indivíduo por meio da repetição e da prática, em um processo de aprendizado que envolve tanto o corpo quanto a mente.

A partir da teoria da prática de Pierre Bourdieu (1990), compreende-se que as práticas corporais são expressões concretas de disposições internalizadas, resultantes de um longo processo de socialização. Bourdieu argumenta que as práticas corporais são dotadas de significados e valores intimamente relacionados às estruturas sociais e culturais de uma determinada sociedade.

No entanto, Ingold (2000) direciona uma crítica a Bourdieu na concepção de habitus como um mediador universal entre as estruturas objetivas e as práticas sociais. Para Ingold, o habitus é entendido

como um conjunto de esquemas de apropriação e ação que são experimentados e postos em prática. No entanto, essa concepção ignora a interconexão fundamental entre corpo e mente, bem como entre signo e significado.

Assim, Ingold (2000) argumenta que o habitus não pode ser compreendido como uma entidade separada da percepção e da experiência corporal. Em vez disso, ele defende que o habitus é inseparável da experiência corporal e que qualquer tentativa de separá-lo da corporeidade é problemática. Além disso, Ingold ressalta que a ênfase de Bourdieu na estrutura objetiva e no papel do habitus como mediador universal implica uma compreensão limitada da agência individual e da criatividade. Para Ingold (2000), é necessário considerar a interdependência entre corpo, mente e cultura para uma compreensão mais adequada do habitus e suas práticas. Essa perspectiva ampliada pode oferecer novas possibilidades de análise das relações sociais e da ação humana.

Desse modo, as técnicas corporais não se restringem a meras formas de exercícios físicos ou movimentos, mas são construções socioculturais que implicam em processos de aprendizagem e transmissão de saberes. Assim, ao se compreender a importância das técnicas corporais, é possível ampliar a compreensão acerca das relações entre corpo, cultura e sociedade.

Conforme a teoria de Csordas (2000) sobre a corporeidade e a percepção, a experiência humana é inseparável do corpo. Nesse sentido, a percepção não é apenas um processo cognitivo, mas também somático, envolvendo os sentidos, as sensações corporais e as emoções. Para o autor, o corpo é uma fonte de conhecimento e uma ferramenta para a ação no mundo, sendo fundamental para experimentarmos o mundo e nos relacionarmos com os outros.

A percepção, segundo Csordas, envolve tanto a cognição quanto a corporeidade, não sendo uma atividade puramente mental, mas construída a partir das sensações corporais e interações com o ambiente. Por exemplo, quando tocamos um objeto, além de percebermos sua forma e textura, sentimos também sua temperatura e peso. Essas sensações corporais são incorporadas à nossa percepção do objeto e influenciam nossa ação em relação a ele. O autor também destaca que a percepção é moldada pela cultura e pelas normas sociais, enfatizando que não é um processo individual, mas influenciado pelas expectativas culturais e pelos significados atribuídos aos corpos (CSORDAS, 2000).

Steil e Carvalho (2015) defendem que a produção de sentido na experiência humana é um processo dinâmico e contingente que ocorre em relação direta com o ambiente físico e social em que a pessoa está inserida. Para embasar essa reflexão, os autores baseiam-se nos estudos de Tim Ingold e Thomas Csordas. Ingold (2000) argumenta que o ambiente em que vivemos é um campo de relações e fluxos, no qual os indivíduos estão constantemente engajados em práticas e interações que moldam

sua percepção e ação no mundo. Dessa forma, a produção de sentido não é um processo interno e individual, mas sim um resultado da relação entre o sujeito e o mundo ao seu redor.

Além disso, Csordas (1999) enfatiza que a experiência humana é sempre corporificada e encarnada, ou seja, é mediada pelo corpo e pelas emoções. Assim, o sentido é produzido não apenas cognitivamente, mas também sensorial e afetivamente, por meio de sensações, sentimentos e emoções que surgem na interação com o mundo. Com essa base, Steil e Carvalho (2015) concluem que a produção de sentido é uma prática situada, que ocorre em um contexto específico e envolve o corpo, as emoções e as relações sociais. Eles destacam a importância de compreender a experiência humana como um processo dinâmico e contingente, que está sempre em constante transformação e construção.

De acordo com Tim Ingold (2015), a linha é uma entidade dinâmica que emerge do movimento de materiais e objetos. Segundo o autor, as linhas são "um fluxo contínuo de pontos" (Ingold, 2015, p. 5) e, dessa forma, uma forma de vida em constante evolução. Para Ingold, as linhas são criadas por meio de um processo de crescimento e desenvolvimento, sendo afetadas pelo ambiente e pelas interações com outros objetos e pessoas (INGOLD, 2015). O autor destaca a importância do engajamento para a compreensão da formação e manutenção das linhas. Para Ingold (2015), as linhas estão sempre em processo de se engajar com o mundo ao seu redor, e esse engajamento é fundamental para a sua sobrevivência e evolução. Através desse processo de engajamento, as linhas são moldadas e transformadas ao longo do tempo, conforme afirma Ingold (2015, p. 6): "A linha é, portanto, uma entidade que nunca é completa, mas sempre em processo de crescimento e evolução".

O engajamento dos estudantes indígenas com a possibilidade de aprendizagem significativa é crucial para poderem ter sucesso no ensino superior e para que a universidade seja verdadeiramente inclusiva e plural. Assim, o objetivo deste capítulo é explorar a interseção entre antropologia e educação, e ilustrar como os estudantes indígenas se conectam com seus conhecimentos em situações específicas dentro do ambiente universitário. Para atingir este objetivo, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem dos estudantes indígenas é influenciada pela maneira como eles percebem e valorizam suas próprias etnias. Portanto, é fundamental compreender as práticas e saberes dos estudantes indígenas e como esses conhecimentos podem ser integrados ao ensino superior.

A implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Unipampa representa um avanço significativo no processo de formação docente indígena, oferecendo uma alternativa específica para aqueles que desejam atuar como professores em suas comunidades. No entanto, esse percurso enfrenta desafios que exigem constante adaptação e aprimoramento.

Ao abordar os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas durante a formação docente, torna-se evidente a complexidade de conciliar os elementos tradicionais das comunidades indígenas

com as demandas acadêmicas do curso. A dicotomia entre o tempo universitário e o tempo comunitário, destacada no modelo de dois tempos do curso, é um aspecto sensível que requer uma abordagem cuidadosa.

A necessidade de garantir uma formação que respeite e valorize as particularidades culturais indígenas também se reflete nos processos de seleção e avaliação. A introdução de uma prova de redação dissertativa realizada nas próprias comunidades indígenas demonstra o esforço da Unipampa em reconhecer e acolher as distintas formas de expressão e conhecimento presentes nessas comunidades (ARAÚJO, 2018).

A matrícula regular de estudantes indígenas em cursos de Licenciatura na Unipampa acaba sendo mais efetivada no curso de Licenciatura em Educação do Campo no campus de Dom Pedrito. Alguns fatores que colaboram para isso são o vestibular específico do curso, para além do processo seletivo indígena e a separação do curso em dois tempos, o Universidade e o Comunidade, há o sentido na formação.

A formação de professores indígenas no curso de Educação do Campo é uma necessidade para garantir uma educação intercultural e bilíngue de qualidade nas escolas localizadas em áreas rurais. De acordo com Araújo (2018), a formação de professores indígenas é um processo essencial para a valorização da cultura e identidade dos povos indígenas, bem como para a promoção de uma escolarização que respeite as diferenças.

A Educação do Campo, por sua vez, busca valorizar a cultura camponesa e as especificidades das comunidades do campo, incluindo as indígenas. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2004), a Educação do Campo é um conjunto de práticas pedagógicas que visa a formação humana integral e a transformação social das realidades do campo. Nesse sentido, a formação de professores indígenas no curso de Educação do Campo pode contribuir para o fortalecimento das comunidades indígenas, bem como para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

A presença de professores indígenas nas escolas indígenas é um elemento chave para a valorização da cultura e língua indígena, como destaca Leite (2018). Os professores indígenas são capazes de compartilhar com os alunos seus saberes e práticas, além de conhecerem de perto a realidade e cultura da comunidade. Isso permite que o ensino seja ministrado de forma mais efetiva e respeitando a diversidade cultural.

Além disso, a formação de professores indígenas pode contribuir para a luta pelos direitos dos povos indígenas e o enfrentamento do preconceito e discriminação. Conforme a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB, 2019), a presença de professores indígenas nas escolas é uma das principais demandas dos povos indígenas no Brasil. A formação desses professores é vista como uma forma de

fortalecer as comunidades indígenas e de promover uma escolarização que respeite a diversidade cultural e linguística do país.

O curso de Educação do Campo possui particularidades importantes na formação de docentes indígenas, que retornam quase imediatamente às suas comunidades e, conseqüentemente, às escolas indígenas. Segundo Caldart (2004), o tempo de comunidade é uma das dimensões do tempo escolar no campo, relacionado ao tempo de vida e trabalho no campo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esse tempo é caracterizado pela relação com a natureza, atividades produtivas e convívio social e cultural próprio das comunidades. Tais aspectos contribuem para a construção de uma escola mais contextualizada e significativa para os estudantes. A formação de professores é uma questão crucial na garantia de uma escolarização de qualidade.

Além da licenciatura em Educação do Campo no campus de Dom Pedrito, destaca-se o curso de Educação Física em Uruguaiana, cujo protagonismo nos últimos anos é atribuído ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa tem desempenhado um papel crucial na formação de professores, com um impacto particularmente relevante na Licenciatura em Educação Física. Embora o PIBID não tenha um foco específico na formação de professores indígenas, a oportunidade de ingressar na docência por meio de bolsas subsidiadas tem gerado benefícios significativos para os estudantes indígenas. Por outro lado, o curso de Educação do Campo em Dom Pedrito também contribui para a diversidade educacional, proporcionando uma formação especializada voltada para as particularidades do contexto rural.

Além de auxiliar na formação dos estudantes, o PIBID proporciona um meio de permanência para os estudantes indígenas, permitindo que eles desenvolvam suas habilidades e conhecimentos em contato direto com a realidade da sala de aula, além de uma bolsa de formação. Essa experiência pode gerar um empoderamento de seus saberes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino em geral.

Os estudantes indígenas que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Educação Física até 2021 tiveram a oportunidade de contribuir com as escolas na implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, as quais se referem à Educação das Relações Étnicas e Raciais. Essa contribuição se deu por meio da introdução de jogos indígenas, como o arco e flecha, lançamento de lança e corrida com tora, que resgatam a história dos povos indígenas durante as práticas esportivas. Esse trabalho foi destacado em um Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por um dos estudantes em maio de 2021.

De acordo com Roberto Cardoso de Oliveira (1995), os jogos indígenas possuem uma função significativa na transmissão de valores culturais. Além disso, eles auxiliam no desenvolvimento de

habilidades essenciais para a sobrevivência na natureza, como agilidade, força e resistência. Os jogos são uma forma de valorizar a cultura e a história dos povos indígenas, promovendo a inclusão e a diversidade nas escolas (SANTOS, 2014).

Dessa forma, percebe-se que os jogos indígenas são uma importante ferramenta para preservar e transmitir tradições e conhecimentos ancestrais, além de promover a integração e o fortalecimento das relações sociais dentro das escolas. Conforme ressalta Oliveira (1995), "os jogos e brincadeiras indígenas têm uma importância fundamental na educação dos jovens, pois através deles são transmitidos ensinamentos que visam à sua integração no grupo, a convivência pacífica, o respeito ao próximo, a obediência às regras e a superação dos limites pessoais" (p. 69).

Ademais, a prática desses jogos pode trazer benefícios significativos tanto para quem ensina quanto para quem aprende. De acordo com Santos (2014), "ao resgatar os jogos indígenas em sala de aula, além de promover a cultura, também é possível trabalhar outras disciplinas como a matemática, a geografia, a história e a literatura, de forma lúdica e prazerosa" (p. 47).

A formação de professores indígenas é fundamental para garantir a preservação das etnias indígenas no Brasil. Sendo assim, é necessário que essa formação seja realizada de forma significativa, considerando as especificidades de cada povo e respeitando suas tradições e conhecimentos. É essencial investir em práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, o corpo, a participação comunitária e a relação com a natureza, elementos fundamentais na cosmovisão dos povos indígenas. Conforme a pesquisadora Maria Inês Ladeira, "a educação escolar indígena, ao se orientar pela lógica dos povos indígenas, deve buscar formas de conhecimentos que não sejam somente cognitivas, mas que se relacionem com as dimensões afetivas, espirituais e sociais da vida dos sujeitos" (LADEIRA, 2008, p. 17), nas quais pode-se considerar pautadas por diferentes formas de perceber o que está a volta e suas significações.

Como afirmou Paulo Freire, "Não há educação neutra. Ou se está a favor de uma sociedade justa e solidária, ou se está a favor das desigualdades sociais e da exclusão" (FREIRE, 1996, p. 17). Deste modo, é possível afirmar que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento, sendo um processo de conscientização que considera as estruturas de poder existentes na sociedade. Essa abordagem crítica e libertadora é especialmente importante para os grupos mais marginalizados, que muitas vezes não têm acesso ao conhecimento e aos espaços de poder (FREIRE, 1996).

No entanto, essa abordagem tem sido criticada por aqueles que defendem uma escolarização mais "tradicional", centrada na transmissão de conteúdo para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Contudo, é possível argumentar que a educação crítica e libertadora não é incompatível com a transmissão de conteúdos e a preparação para o mercado de trabalho. Na verdade, essa

abordagem pode enriquecer esses aspectos e conectá-los com as necessidades da sociedade (Freire, 1996).

Ademais, é importante salientar que a educação não deve ser vista isoladamente, mas sim como parte de um processo maior de transformação social. Nesse sentido, a abordagem crítica e libertadora de Paulo Freire pode ser um elemento fundamental para essa transformação, incentivando os estudantes a refletirem sobre o mundo em que vivem e a se engajarem em ações transformadoras em suas comunidades (FREIRE, 1996).

No contexto indígena, é imprescindível a formação de professores indígenas que conheçam a realidade das comunidades e tenham uma compreensão crítica e libertadora da educação. Segundo Torres Santomé (2002), "A formação de professores indígenas é um passo fundamental para a efetivação da educação escolar indígena, pois permite a presença de professores que conhecem a cultura e a realidade das comunidades indígenas, além de possuírem uma formação crítica e libertadora da educação essencial para a transformação social" (TORRES SANTOMÉ, 2002, p. 33).

O artigo "A Natureza Cultural da Cognição Espacial Humana: Evidências da Navegação," de Levinson e Wilkins (2006), investiga a conexão entre práticas culturais e habilidades de orientação espacial em diferentes sociedades. Os autores afirmam que a cultura exerce influência sobre a cognição espacial, sendo a navegação um exemplo dessa influência. Destacam a importância de compreender essa relação para explicar as variações na compreensão e navegação espacial entre pessoas de diferentes culturas.

A Corrida de Orientação, conhecida como ecoesporte, é abordada como uma prática esportiva que envolve navegação em terrenos desconhecidos utilizando mapas e bússolas. O texto destaca seu status como esporte espacial, envolvendo a navegação em ambientes inexplorados e desafiadores. O aumento de popularidade da Corrida de Orientação é atribuído à sua capacidade de combinar desafios intelectuais com atividade física, conforme indicado por Arriaga et al. (2021).

A prática da Corrida de Orientação é percebida como uma oportunidade de explorar novos lugares e superar limites pessoais. Baquet et al. (2019) ressaltam a experiência única e enriquecedora que permite aos praticantes conectar-se com a natureza, desenvolver habilidades de orientação e tomar decisões em situações adversas.

Os estudantes indígenas na Unipampa se destacam nessa modalidade esportiva devido ao conhecimento profundo da natureza, facilitando a orientação nas terras indígenas, e ao engajamento corporal na prática esportiva. A teoria de engajamento corporal de Merleau-Ponty (1945) é invocada para enfatizar a importância do corpo na compreensão do mundo, apresentando a Corrida de Orientação como uma forma de explorar o ambiente por meio da experiência corporal direta.

Merleau-Ponty sugere que a experiência direta do ambiente natural é fundamental para compreender o mundo ao nosso redor. A Corrida de Orientação, ao promover a fusão entre corpo e ambiente natural, proporciona uma conexão direta com a natureza, integrando o indivíduo ao seu entorno.

A teoria de Gibson (2015) sobre affordance é introduzida para explicar a percepção na corrida de orientação. Destaca-se que a percepção é direta e baseada nas informações do ambiente, conforme sugerido pelo conceito de affordance. Essa abordagem é essencial para compreender como os estudantes indígenas utilizam a percepção de forma eficiente e eficaz durante a prática esportiva.

A teoria do "perspectivismo multinatural" de Descola (2006) é aplicada para compreender a participação dos estudantes indígenas na Corrida de Orientação. A teoria propõe que diferentes sociedades enxergam e interagem com a natureza de maneiras distintas, refletindo suas cosmovisões únicas.

Na Corrida de Orientação, os competidores precisam considerar as características da paisagem, como terreno, vegetação e água, influenciadas pelas diferentes perspectivas culturais. Ingold (2011) destaca como essas perspectivas culturais moldam a percepção e orientação no ambiente.

A prática da Corrida de Orientação oferece uma oportunidade enriquecedora para explorar a interação entre cultura, percepção e orientação no ambiente natural. Observar como os estudantes indígenas utilizam seus corpos e percepção destaca a importância das diversas perspectivas culturais na interpretação do ambiente e na orientação espacial.

Ao participarem da Corrida de Orientação, os estudantes indígenas aplicam seu conhecimento prévio do ambiente natural e suas perspectivas culturais únicas, conferindo-lhes uma vantagem competitiva. Além disso, compartilham seus conhecimentos ancestrais, promovendo uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural. A prática esportiva se torna uma oportunidade de conexão com a natureza, descoberta de novos locais e superação de desafios pessoais, destacando a complexa interação entre cultura, cognição espacial e ambiente natural.

Em seu livro "Ways of Walking: Ethnography and Practice" de 2008, o antropólogo Tim Ingold explora a prática de caminhar como uma forma de conhecimento e compreensão do mundo. Para ele, caminhar não é apenas um meio de transporte ou exercício físico, mas um engajamento com o ambiente natural e cultural que nos permite envolver todos os sentidos na atividade, não apenas a visão (Ingold, 2008).

Segundo Ingold, caminhar pode nos permitir desenvolver uma relação mais íntima e sensível com o mundo natural e cultural, compreendendo a paisagem, topografia, ecologia, história e cultura do lugar e das pessoas que o habitam. Além disso, a caminhada é uma forma de criar conexões e

relacionamentos com outras pessoas e com o mundo natural, promovendo a construção de laços sociais e o fortalecimento do senso de comunidade (INGOLD, 2008).

O autor também examina as diferenças culturais na maneira como as pessoas caminham e como essas diferenças podem afetar como percebemos e interagimos com o ambiente ao nosso redor. Ele destaca a importância da atenção plena e da percepção sensorial durante a caminhada e como isso pode levar a uma maior conexão com o ambiente e com as outras pessoas (INGOLD, 2008). Portanto, caminhar é mais do que uma simples atividade física ou meio de transporte, é uma forma de nos conectarmos com o mundo e com as pessoas ao nosso redor, desenvolvendo uma relação mais íntima e sensível com a natureza e a cultura que nos cercam.

O aprendizado indígena é profundamente enraizado nas práticas diárias de sua comunidade, como demonstrado pelo caminhar. Enquanto para aqueles criados na cidade, caminhar é visto como uma forma comum de deslocamento, para os indígenas, é uma maneira de se reconectar com o ambiente e sua identidade indígena. Essa visão é relevante para a formação de professores, especialmente na Educação Física, que pode se beneficiar de uma abordagem interdisciplinar, incluindo a educação ambiental.

Segundo Krenak (2020), para os povos indígenas, a relação com a natureza é de total interdependência, portanto, tudo o que é necessário para sua sobrevivência é extraído do ambiente natural. Isso inclui o conhecimento da fauna e flora local, a capacidade de se movimentar pelo território e a habilidade de usar os recursos disponíveis. O caminhar, como mencionado, é um exemplo dessas práticas diárias e profundamente relacionado à cultura e identidade indígena.

Era uma tarde de maio, e o Rio Uruguai estava bem ali ao nosso lado enquanto caminhávamos pela cidade de Itaqui. O sol já começava a se despedir do dia nas águas do rio. Após almoçarmos, decidimos dar uma caminhada e conversávamos animadamente sobre tudo. Foi quando comentei que queria ensinar minha filha a fazer uma "estrelinha", aquela acrobacia onde jogamos nossos pés ao ar enquanto as mãos se fixam no chão. Os estudantes que estavam conosco se empolgaram e começaram a fazer as manobras, mostrando a posição correta do corpo e o impulso necessário para executar o movimento perfeitamente. Então, algo inesperado aconteceu. Ao tocarmos o chão, um dos estudantes exclamou: "Vai chover!" Eu olhei para o céu e não vi nada que indicasse chuva iminente. Curioso, perguntei como ele sabia e foi então que ele explicou: ao tocar o solo, sentiu a umidade e vibração do vento norte, sinais infalíveis de que uma tempestade estava a caminho. Logo o tempo virou e os primeiros pingos de chuva passaram a nos molhar repentinamente. (Diário de Campo 27/05/2019)

De acordo com Ingold (2000), a cultura ocidental tende a privilegiar a visão em detrimento dos outros sentidos, o que se reflete na estruturação da linguagem e na adoção de expressões como "ver é crer" ou "olhos que não veem, coração que não sente". Essa primazia da visão é problemática, pois reduz a experiência humana a uma forma de percepção visual, desconsiderando as diversas formas pelas quais interagimos com o mundo. Ingold destaca que os outros sentidos, como audição, tato, olfato

e paladar, também são importantes na formação da nossa compreensão do mundo. Na verdade, eles trabalham em conjunto com a visão para criar uma experiência completa. A primazia da visão contribui para uma visão fragmentada do mundo, onde as coisas são reduzidas a suas aparências visuais, enquanto os aspectos táteis, olfativos, gustativos e sonoros são ignorados. Isso pode levar a uma compreensão superficial do mundo, onde os relacionamentos entre os diferentes elementos são ignorados em favor de uma compreensão mais superficial e visual (INGOLD, 2000).

Ingold defende que a percepção é um processo interminável, um engajamento de mão dupla entre o perceptor e seu ambiente. Essa ideia é fundamentada na antropologia da corporeidade, a exemplo da perspectiva metodológica de Csordas, que propõe que o corpo não é um objeto a ser estudado em relação à cultura, mas enquanto o sujeito da cultura. Isso significa que a passagem de diário de campo pode ser interpretada por outros sentidos, além da visão. Esses sentidos são partes da perspectiva de prática, como se fosse um reconhecimento de si no mundo através da localização do indivíduo na cultura e seu vínculo com processos perceptivos e seus significados culturais (Csordas, 1990).

De acordo com Csordas (1990), a cultura desempenha um papel predominante na percepção do mundo, e sua abordagem fenomenológica baseada no paradigma da corporeidade destaca a importância da prática cultural orientada para o mundo presente na formação da percepção ambiental. Por outro lado, Ingold (2000) acredita que a cultura não poderia existir sem estar intrinsecamente ligada à natureza, com ambas se influenciando mutuamente. Dessa forma, Ingold se concentra na totalidade do corpo atravessada por fluxos que permitem compreender e habitar o mundo para produzir significados.

Embora essas duas perspectivas possam parecer em desacordo, é possível encontrar pontos de convergência entre elas. Por exemplo, ambos reconhecem a importância das relações ecológicas na construção de vínculos com o mundo. Além disso, o habitar o mundo de Ingold, construído por seres e coisas, pode ser ajustado ao paradigma da corporeidade de Csordas, uma vez que ambos reconhecem a interconexão entre corpo e ambiente (SOUZA, 2020).

Não foi apenas nesse contexto que o caminhar se tornou elemento significativo de aprendizagem. Dentro do curso de Educação Física da Unipampa em Uruguaiana, há o Grupo de Estudos e Extensão Movimento e Ambiente (GEEMA). Este grupo de pesquisa pretende integrar as dimensões do corpo, ambiente, cultura e sociedade em uma prática educativa que visa potencializar a formação de professores. Em sua gênese e discurso dos estudantes indígenas, o grupo destaca a importância do corpo como cultura do movimento e sua relação intrínseca com a natureza.

Durante o percurso do doutoramento, os estudantes indígenas enfatizaram, em nossos diversos encontros, a temática do corpo e sua relação com a natureza. Conforme citado por Figueiredo (2018, p. 34), esses estudantes reforçaram a ideia de que o ambiente é sagrado, portanto, sua preservação e respeito são imprescindíveis. Assim, a compreensão da sua identidade e pertencimento é intrinsecamente ligada ao reconhecimento de suas práticas culturais e do modo como se relacionam com o meio ambiente.

Segundo Santos (2017, p. 46), o reconhecimento de si, nessas condições, não é possível sem uma perspectiva interdisciplinar que promova uma análise crítica sobre as relações sociais e ambientais. Nesse contexto, o GEEMA apresentou-se como um espaço de diálogo e reflexão em relação entre o corpo, a natureza e a cultura. De acordo com Bueno e Santos (2015, p. 78), a interdisciplinaridade é uma abordagem que integra diferentes saberes e perspectivas, buscando construir uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos sociais e ambientais. Assim, para os estudantes indígenas, a participação no GEEMA possibilitou o reconhecimento e a valorização da sua cosmovisão, o que contribuiu significativamente para a construção de sua identidade e pertencimento.

O grupo utiliza a técnica da caminhada, que, apesar de aparentemente ser algo simples, para os indígenas, essa atividade é uma maneira de se reconectar com o espaço, com a observação e com sua própria identidade. Dessa forma, o ato de caminhar é transformado em uma pesquisa social, que amplia o espaço pedagógico da Educação Física, indo além dos pátios e quadras (MENEZES; VELHO, 2015).

Um tema de grande interesse é a lógica única dos indígenas em relação à sua participação em atividades em grupo. Tal lógica é alinhada com como eles percebem o ambiente ao seu redor. Diferentemente da lógica ocidental de seguir uma trilha demarcada em linha reta, os indígenas se deslocam circulando por diferentes espaços. Essa maneira de perceber o ambiente pode ser explicada pela cosmovisão indígena, que valoriza a interação e a relação harmoniosa entre seres humanos e natureza.

Viveiros de Castro (2002) define a cosmovisão indígena como baseada na ideia de que o ser humano é parte de um todo maior, que inclui não apenas outros seres humanos, mas também animais, plantas, rios e montanhas. Esta visão de mundo implica uma compreensão de que todos os seres e elementos naturais estão interligados e interdependentes, e que a sobrevivência e bem-estar de cada um deles depende do equilíbrio e da harmonia do conjunto. Portanto, a lógica diferenciada dos indígenas ao participarem de atividades em grupo reflete a sua forma de perceber e interagir com o ambiente, valorizando a harmonia e a coletividade. Além disso, essa lógica diferenciada contribui para

a promoção do equilíbrio e da harmonia entre os seres humanos e a natureza, que é tão importante para a sobrevivência de ambos.

Neste sentido, o GEEMA, ao promover a integração dessas dimensões em uma prática educativa, não apenas contribui para a formação de professores mais conscientes, mas também para a promoção da preservação ambiental e da sustentabilidade. Por meio desse grupo, os indígenas significativamente valorizam as complexas relações entre corpo, ambiente, cultura e sociedade, elementos fundamentais para a sua forma de vida.

De acordo com Ingold (2011), a interação do corpo humano com o ambiente através do movimento é essencial para a exploração e compreensão do mundo ao nosso redor. Não se trata apenas de receber informações sensoriais, mas também de adaptar e responder a essas informações, em um processo corporal de percepção e ajuste comportamental. No que diz respeito à aprendizagem e prática da interação corpo-ambiente, a habilidade de se mover e interagir é adquirida e desenvolvida ao longo do tempo, por meio da experiência, treinamento e prática constante. Para Cunha (2009), os indígenas aprendem desde a infância a caminhar na mata através da observação e orientação dos pais e membros da comunidade. Assim, o movimento corporal é um processo contínuo de aprendizagem e interação com o ambiente, fundamental para a exploração e compreensão do mundo ao nosso redor. A percepção é um processo corporal que envolve a interação dos sentidos com o ambiente, e a habilidade de se mover e interagir com o ambiente é adquirida e desenvolvida através da experiência, treinamento e prática constante (INGOLD, 2011).

A Educação Física é uma área de conhecimento extremamente importante para o desenvolvimento humano. Ela está diretamente ligada à relação entre o corpo e o meio ambiente, incluindo a prática de atividades físicas e a valorização da cultura corporal de movimento. Segundo Oliveira et al. (2020), a Educação Física procura estudar o movimento humano em suas diferentes formas de manifestação, e essa relação entre o corpo e o meio ambiente é ainda mais significativa quando se trata das comunidades indígenas.

As comunidades indígenas possuem um modo de vida muito particular, no qual a preservação da cultura e das tradições é fundamental. Nesse sentido, a conexão com a natureza e a prática de atividades físicas são elementos importantes para a manutenção da identidade e do patrimônio cultural desses povos. Conforme Bracht (2015), a Educação Física pode contribuir para a preservação da cultura indígena, uma vez que é capaz de valorizar e respeitar as práticas corporais e as manifestações culturais desses povos.

A Licenciatura em Educação Física oferecida pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é uma formação que contempla as particularidades e demandas das comunidades indígenas, com

destaque para sua abordagem interdisciplinar e reflexão sobre a relação entre o corpo e a cultura. Essa formação contribui para a valorização e preservação da cultura indígena, uma vez que a compreensão da relação entre o corpo e o meio ambiente é essencial para a manutenção dos modos de vida desses povos. Além disso, o curso prepara os licenciados para atuarem de forma adequada e respeitosa em comunidades indígenas, considerando suas crenças e tradições.

Segundo Alves, Ferreira e Lopes (2019), a Educação Física é fundamental para a valorização e preservação da cultura indígena, uma vez que a prática de atividades físicas está diretamente relacionada à identidade e ao patrimônio cultural desses povos. Além disso, a Educação Física pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o diálogo intercultural e a construção de pontes entre os povos indígenas e a sociedade majoritária.

A formação dos profissionais de Educação Física deve respeitar as diferenças culturais e reconhecer as práticas corporais como formas de expressão cultural. É necessário compreender que as práticas corporais e as manifestações culturais são partes essenciais da identidade dos povos indígenas. O curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa é fundamental para a permanência indígena, uma vez que valoriza e preserva a cultura desses povos através da compreensão da relação entre o corpo e o meio ambiente. Além disso, o curso prepara os licenciados para atuarem de forma adequada e respeitosa em comunidades indígenas, contribuindo para a promoção da saúde e do bem-estar dos indivíduos.

4 CONCLUSÃO

A antropologia desempenha um papel crucial na análise das práticas educacionais em diferentes contextos, ajudando a identificar questões essenciais e periféricas que afetam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na universidade. A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) tem se dedicado a superar essas barreiras e promover inclusão e igualdade, oferecendo oportunidades aos estudantes indígenas para o acesso ao ensino superior, apesar dos desafios estruturais internos e externos enfrentados pela instituição.

O ensino enfrenta diversos desafios, incluindo a necessidade de lidar com as questões étnicas dos estudantes e de tornar o conhecimento relevante e sensível às suas realidades. É imperativo garantir que a educação não apenas beneficie o indivíduo, mas também contribua para o desenvolvimento das comunidades indígenas como um todo. Para isso, é fundamental elaborar estratégias que se convertam em políticas públicas educacionais efetivas. Nesse contexto, a antropologia é uma aliada valiosa na identificação de abordagens pedagógicas que valorizem saberes e práticas que possam ser incorporados ao ensino superior.

A escuta ativa dos estudantes indígenas é essencial para compreender suas expectativas e necessidades, e essa compreensão deve se refletir na estrutura curricular, que deve respeitar e valorizar o conhecimento dos povos tradicionais. A inserção da temática indígena nos currículos universitários é uma demanda urgente para repensar lógicas de exclusão historicamente enraizadas, conforme destacado na pesquisa realizada por Pereira e Meneses (2020). Além disso, Souza (2019) ressalta que a criação de espaços físicos e virtuais para a troca de experiências entre estudantes e professores indígenas e não indígenas pode ser uma estratégia efetiva para construir um ambiente acadêmico mais inclusivo e respeitoso.

Compreender as dinâmicas sociais na universidade e como são percebidas pelos estudantes indígenas é crucial para aprofundar a compreensão das relações humanas e suas particularidades no processo de aprendizagem. Essa percepção permite uma visão mais completa das dinâmicas sociais e de como as etnias influenciam a aprendizagem, além de destacar como essas dinâmicas podem impactar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

No livro "Antropologia e Educação: Um Olhar Sobre a Escola Brasileira" (2004), Lígia Ferreira enfatiza a importância da antropologia na análise crítica da prática educativa. Essa perspectiva possibilita examinar as relações de poder e hierarquias presentes na escola e na sociedade, além de compreender como as práticas educativas estão inseridas em contextos culturais e históricos específicos, sendo afetadas por questões de gênero, classe e etnia. Assim, a antropologia oferece uma lente valiosa para refletir sobre a prática educativa e sua interação com a realidade social mais ampla.

Seguindo os argumentos de Viveiros de Castro (2002), a antropologia é uma ferramenta fundamental para incentivar a educação intercultural. Ao promover uma reflexão crítica sobre a noção de cultura e desafiar a ideia de que algumas culturas são superiores a outras, a antropologia contribui para desmistificar representações estereotipadas dos povos indígenas, valorizando as diferenças e a alteridade. Essa abordagem pode ajudar a derrubar barreiras de ignorância e preconceito, promovendo uma educação que reconheça e valorize diferentes visões de mundo, crenças e tradições.

Destaca-se que a relação entre antropologia e educação transcende a mera reflexão teórica, podendo ser aplicada em práticas pedagógicas concretas. A utilização da antropologia no contexto educacional proporciona experiências que enfatizam a importância da compreensão dos diferentes corpos em movimento. Um exemplo disso é o curso de Educação Física da Unipampa, onde a presença da antropologia nas bases teóricas e metodológicas é perceptível. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, a antropologia contribui para o entendimento de como as características sociais, culturais e históricas influenciam as práticas corporais, permitindo o desenvolvimento de uma educação física mais inclusiva e contextualizada.

Portanto, ao entrelaçar antropologia e educação, abrem-se possibilidades valiosas para uma abordagem mais inclusiva do processo educacional. A compreensão dos diferentes contextos em que as pessoas estão inseridas permite a criação de currículos diversificados e sensíveis à pluralidade de experiências e saberes. Ademais, a antropologia pode ajudar a formar professores críticos e reflexivos, capazes de reconhecer e questionar preconceitos e estereótipos que permeiam as práticas educacionais. A interseção entre antropologia e educação se revela como um caminho importante para a promoção de uma escolarização mais democrática, equitativa e humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Vanessa Tavares; FERREIRA, Valmir Pereira; LOPES, Cláudio Belizário. Educação Física e cultura indígena: possibilidades e desafios. In: CAPISTRANO FILHO, V.; VASCONCELOS, A. G. (orgs.). Educação Física e diversidade: teoria e prática pedagógica. Rio de Janeiro, Shape, 2019. p. 157-172.
- APIB. Plano Emergencial para Enfrentamento ao Coronavírus nos Territórios Indígenas do Brasil. 2020. Disponível em: <https://apib.info/2020/03/16/api-b-lanca-plano-emergencial-para-enfrentamento-ao-coronavirus-nos-territorios-indigenas-do-brasil/>.
- ARAÚJO, Maria Rita. A importância da formação de professores indígenas na escola de Educação do Campo. Revista Educação em Foco, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2018.
- ARRIAGA, Helena Copetti et al. Corrida de orientação: análise de estudos publicados entre 2010 e 2019. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, v. 29, n. 2, p. 30-41, 2021.
- BAQUET, Thierry R.; et al. Corrida de Orientação e Esportes de Aventura. In: SIMÕES, Herbert Gustavo et al. (Org.). Esportes de aventura. 1. ed. São Paulo, Phorte, 2019. p. 137-153.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. São Paulo, Bertrand Brasil, 1990.
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre, Magister, 2015.
- BUENO, G.; SANTOS, R. Interdisciplinaridade como perspectiva na formação do professor de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 77-84, 2015.
- CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo, Expressão Popular, 2004.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo, Cosac Naify, 2002.
- CSORDAS, Thomas J. A Corporalidade como Fenomenologia da Experiência. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 6, n. 13, p. 47-72, 2000.
- CSORDAS, Thomas J. Embodiment and cultural phenomenology. In: WEISS, G.; HABER, H. F. (Org.). Perspectives on embodiment: the intersections of nature and culture. New York, Routledge, 1990. p. 143-162.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com Aspas. São Paulo, Cosac Naify, 2009.
- DESCOLA, Philippe. As Lanças do Crepúsculo: Relações Jivaro na Alta Amazônia. São Paulo, Cosac & Naify, 2006.
- FERREIRA, Lígia. Antropologia e educação: um olhar sobre a escola brasileira. Petrópolis, Vozes, 2004.

- FIGUEIREDO, Luciano Costa Rodrigues. Corpo, educação e movimento: diálogos com estudantes indígenas do doutorado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 1996. Paz e Terra.
- GIBSON, James J. The ecological approach to visual perception. New York, Psychology Press, 2015.
- INGOLD, Tim. Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description. London, Routledge, 2011.
- INGOLD, Tim. The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill. London, Routledge, 2000.
- INGOLD, Tim. "Pare, olhe, escute!" – um prefácio. Ponto Urbe, 3, 2008.
- INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. Horizontes Antropológicos, 21(44), p. 21-36, 2015.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras, 2020.
- LADEIRA, Maria Inês. Territórios indígenas e o desafio da invisibilidade. In: LADEIRA, M. I. (Org.). Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2008. p. 19-41.
- LAVE, Jean. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- LEITE, Maria Luciene Rodrigues Albuquerque. Formação de professores indígenas: contribuições para a valorização da língua e da cultura indígenas. Revista Encontros Universitários da UFC, v. 2, n. 1, p. 44-50, 2018.
- LEVINSON, Stephen C.; WILKINS, David. A natureza cultural da cognição espacial humana: evidências da navegação. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 363-390, 2006.
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. Campinas, SP, Papius, 2003.
- MENEZES, Paulo; VELHO, L. A pesquisa social como caminhada. In: VELHO, L. (Org.). Desafios da pesquisa social. 4. ed. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2015. p. 15-29.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1945.
- OLIVEIRA, Luciana Maria Silva et al. Educação Física e cultura indígena: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 199-209, 2020.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1995.

PEREIRA, Sabrina Luiza; MENESES, Taísa Lacerda. A temática indígena nos currículos universitários: análise da realidade das instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul. In: I Seminário Internacional de Educação Intercultural e Movimentos Sociais. Anais... São Borja, IFFar, 2020. p. 78-86. Disponível em: <http://eventos.iffarroupilha.edu.br/index.php/SIEMSM/siems/paper/view/667>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Resolução nº 84, de 30 de outubro de 2014. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e na Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, do MEC/SESU, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SANTOS, B. S. (Org.). Reinventar a democracia. Lisboa, Gradiva, 2017. p. 39-66.

SANTOS, Ricardo Ariel dos. O desafio da interculturalidade na universidade: experiências e reflexões a partir da presença indígena na UFSC. Florianópolis, Editora da UFSC, 2015.

SOUZA, Ana Rita; GRACIANO, Marcelo Oliveira. Estudantes indígenas na universidade: vivências e desafios na Universidade Federal do Pampa. Revista Temas em Educação, v. 28, n. 1, p. 253-272, 2019.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GOMES, Ana Maria R. Apresentação. Horizontes Antropológicos, [online], 2015, vol. 21, n. 44, p. 9-17, Dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200001>.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 159-177.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 – Bagé: UNIPAMPA, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física. Bagé, 2019.