

O processo formativo de enfermeiros indígenas na UFMT: reflexões sobre currículo, práticas pedagógicas e preparo docente

Micnéias Tatiana de Souza Lacerda Botelho*
Darci Secchi**

Resumo

O ingresso de estudantes indígenas nas Universidades constitui-se num acontecimento que precisa ser analisado pela comunidade acadêmica. No presente estudo procurou-se perscrutar as percepções dos estudantes indígenas do curso de Enfermagem da UFMT/Sinop e dos seus docentes acerca do processo formativo. Os resultados foram obtidos por meio de entrevistas, tomando por referência a estrutura curricular do Curso, as práticas pedagógicas e o preparo docente para o atendimento a esses estudantes. Os resultados indicam que a organização curricular não possibilita a ênfase em disciplinas que tratam de realidades e de saberes específicos. O despreparo impacta as práticas pedagógicas em sala de aula. Logo, a necessidade de adequações curriculares é evidente, seja na aplicação de conteúdos relevantes para os indígenas, seja na adoção de metodologias criativas e de novas formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Estudantes Indígenas; Programa de Inclusão Indígena; Curso de Enfermagem.

The training process of indigenous nurses in UFMT: reflections on course curriculum, teaching practices and teacher preparation

Abstract

The influx of students who are natives of Brazil into universities constitutes an event that needs to be analyzed by the academic community. In this study we sought to scrutinize the perceptions of indigenous students and of their teachers within the nursing program at UFMT / Sinop about the training process. The results were obtained through interviews with reference to the structure of the course curriculum, teaching practices and teacher preparation for the well-being of these students. The findings indicate that the curriculum does not allow emphasis on disciplines that deal with realities and specific knowledge. The lack of preparation impacts teaching practices in the classroom. Therefore, the need for curricular adaptations is evident, either in the application of relevant content for the natives, or in adopting creative methodologies and new ways of evaluating the teaching-learning process.

Key Words: Indigenous students, Program of Indigenous Inclusion; Nursing Program.

Introdução

Com a inserção de acadêmicos indígenas nas universidades, ocorreu um novo delineamento na relação de trabalho entre educador e educando, e tornaram-se necessárias discussões em torno do processo educativo desses grupos sociais outrora excluídos do ensino superior.

As preocupações acerca das práticas pedagógicas cotidianas e dos meios necessários para o desenvolvimento do ensino superior para acadêmicos indígenas são oportunas e relevantes no cenário atual das políticas de inclusão. O ingresso formal de índios em cursos universitários, quando analisado por lentes mais cuidadosas, deixa evidente uma exclusão, ora velada, ora explícita, que se expressa nos currículos dos cursos, nos ambientes educativos e nos espaços de socialização.

No âmbito deste artigo, dedicamos ênfase

especial à compreensão de como se processam os conceitos e significados do trabalho docente em relação aos estudantes indígenas do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* de Sinop. Analisaremos as práticas pedagógicas dos professores que atuam com estudantes indígenas e, inversamente, como estes percebem, interpretam e incorporam os conceitos, valores e conhecimentos profissionais propostos pelo Projeto Pedagógico do Curso, bem como o preparo dos docentes que os atendem.

É conhecida a estreita relação da educação com os movimentos de transformação que ocorrem nas sociedades. No que diz respeito às sociedades indígenas contemporâneas, tal relação agrega características e especificidades muito peculiares, uma vez que a introdução da educação escolar indígena se constitui um fato novo e pouco pesquisado.

* Endereço eletrônico: prof_micneias@yahoo.com.br

** Endereço eletrônico: darci.secchi@gmail.com

De igual forma, no âmbito das Universidades, a presença de estudantes indígenas também representa uma novidade. Com ela, novos desafios são colocados para viabilizar a sua formação, bem como para preparar a toda a comunidade educativa, especialmente os professores que assumem o seu processo formativo. Nesse sentido, a inclusão de estudantes indígenas nos cursos superiores supõe o repensar, o reinventar da relação entre educador e educando.

O Programa de Inclusão Indígena (PROIND), recentemente implantado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), propiciou a ampliação do debate sobre o processo educativo de estudantes indígenas em cursos superiores e suscitou à comunidade educativa a oportunidade de reavaliar seus valores e atitudes frente à pluralidade cultural existente em nosso país.

Ainda que no meio universitário convivam pessoas com diferentes percepções religiosas, políticas, de gênero etc., tal diversidade raramente é analisada de forma metodológica e sistemática. Ao contrário, parte-se para subterfúgios, estereótipos e toda a sorte de clichês, infelizmente, bastante palatáveis ao senso comum. Perde-se, com isso, a oportunidade de desvelar os meandros de uma realidade tão recente quão profícua, caracterizada pelo ingresso e percurso de estudantes oriundos dos mais diversos segmentos sociais e culturais nos cursos regulares das nossas universidades. A superação dos estereótipos e demais atitudes relacionadas ao preconceito, discriminação é fundamental para a efetivação de um processo educativo com respeito aos 'diferentes' e à diferença.

Dentro desse cenário, é oportuno questionar qual é a percepção dos docentes que acolhem os estudantes indígenas em seus cursos. Será que se consideram aptos a atender tais estudantes? Será que facilitam o seu processo de integração e são capazes de gerar metodologias criativas para atender as suas necessidades culturais?

Outro ponto igualmente relevante diz respeito à composição e a compreensão da estrutura curricular dos cursos. Será que contempla a diversidade, facilita a 'inclusão' e valoriza a cultura, os saberes e os processos pedagógicos de outros povos?

Ao nosso ver, no contexto específico do curso de Enfermagem, ainda que se apregoe a inclusão, persistem atitudes de preconceito, exclusão e segregação aos indígenas.

Ao debater o tema da pluralidade cultural e

inclusão, Diniz e Vasconcelos (2004), argumentam que os debates centrados na luta contra as situações de segregação devem ser coletivos, pois refletem os valores e direitos universais de democracia, tolerância e convivência com a diversidade.

Destarte, o debate sobre a inclusão de povos indígenas no ensino superior deve estender-se a toda Universidade e à sociedade e estar presente no cotidiano de todos, pois diz respeito ao exercício concreto da cidadania e da democracia.

A esse respeito Diniz e Vasconcelos (2004, p. 730-731), advertem que "lidar com as diferenças exige sensibilidade diante de qualquer discriminação, evitando que os próprios docentes sejam fontes de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem as experiências de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos".

Nesse sentido a preocupação com formação e a prática docente se acentua, pois a formação docente deve estar baseada nos princípios educacionais éticos, uma vez que as dificuldades, sobretudo as ligadas aos processos de naturalização da discriminação, estão bem desenvolvidas e arraigadas na sociedade.

Há também a necessidade de analisar as práticas pedagógicas utilizadas, buscando o aprimoramento do agente educador. Algumas metodologias, tais como a do saber fragmentado, promovem uma estratégia didática que não estimula a criatividade e a emancipação. Ao se pautarem por diretrizes do mercado, os educadores constroem um modelo de educação em que os alunos são levados a reproduzir o sistema hegemônico. (BASSALOBRE, 2008).

Corroborando a afirmação acima, Diniz e Vasconcelos (2004, p.732) recomendam que "o educador e a educadora teriam de buscar conhecer melhor a originalidade e a dinâmica do sistema de aprendizagem de seus alunos, para ajudá-los a encontrar o caminho das possíveis conquistas e desenvolvimento de suas potencialidades".

Nesse sentido, Santos e Paulino (2006) defendem a necessidade da revisão de conceitos estabelecidos (tais como o de currículo), que se distanciam da realidade do estudante e não favorecem a valorização de cada um, em suas especificidades. Concebem modelos padrões de aluno ao invés de acompanharem e avaliarem a suas trajetórias. Para Coraggio (2003), a Universidade precisa criar situações em que todos os professores e alunos percebam no cotidiano os conflitos as contradições e as ambiguidades presentes. Para ele, é preciso dar voz a voz, mas não somente a voz,

como também ao corpo, ao gênero, à geração, à raça, às diferentes etnias.

Como forma de dar concretude à reflexão acima, procurou-se, neste artigo, perscrutar as percepções dos estudantes indígenas e dos docentes que lhes ministram aulas no curso de graduação em Enfermagem, acerca do processo formativo. O universo pesquisado totalizou seis docentes e quatro discentes indígenas.

Os dados apresentados a seguir foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas compostas, respectivamente, de 22 questões para docentes e de 19 questões para discentes. Tais questões sustentaram o diálogo entre a pesquisadora e os entrevistados, cujo tema central foi o processo de formação dos discentes indígenas. Tomou-se por referência a estrutura curricular do Curso, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas e o preparo dos docentes para o atendimento a esses estudantes. Os dados complementares foram obtidos junto à coordenação do Curso de Enfermagem.

Ao longo da pesquisa procurou-se construir uma interlocução entre os diversos depoimentos, de forma a interpretar os principais contornos e conexões estabelecidas no processo formativo. Os depoimentos revelam uma certa ‘angústia’ dos entrevistados quanto à urgência de repensar as metodologias adotadas no desenvolvimento do processo formativo, principalmente na organização curricular, para atender às expectativas de professores e estudantes indígenas.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao reconhecimento dos docentes quanto ao seu despreparo antropológico e pedagógico para atender aos acadêmicos indígenas nas mais diversas situações de aprendizagem. Para suprir essa lacuna, recomendam a organização de iniciativas que tenham como foco o aprofundamento acerca do tema da inclusão, da diversidade e de estratégias pedagógicas que as contemple.

O acesso de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação da UFMT/SINOP

As políticas de ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos,

de gênero e outros (KAUFMMAN, 2007). Tais iniciativas visam a compensar danos historicamente causados a um determinado grupo, povo ou segmento social. Um exemplo de política afirmativa é a oferta de ensino superior para população indígena.

Um breve levantamento acerca dos programas de inclusão étnico-racial no contexto acadêmico brasileiro aponta a Universidade de Brasília (UNB) como precursora na implantação de cotas raciais em cursos de graduação, a partir do ano de 1999. Depois dela, diversas instituições de ensino como a Universidade do Estado de Mato Grosso, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Norte Fluminense, a Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal de Roraima, a Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Mato Grosso, entre outras, apresentaram novas iniciativas de inclusão de povos indígenas nos mais diversos cursos de graduação. No escopo do presente artigo, daremos ênfase ao programa desenvolvido pela UFMT, local desde onde propomos uma reflexão acerca da inclusão de estudantes indígenas no ensino superior.

A Universidade Federal de Mato Grosso, em seus 40 anos de existência, tem experimentado diferentes iniciativas educacionais com vistas à melhoria da tríade acadêmica, democratização do acesso e inovações na forma de gestão universitária (MATO GROSSO, 2005).

No campo da formação de acadêmicos indígenas, as primeiras demandas começaram a ser atendidas a partir do ano de 2006, por força da Resolução nº 135 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que criou seis vagas, sendo, respectivamente, três para o curso de Enfermagem e três para Medicina. No ano seguinte, a Resolução nº48 do CONSEPE destinou mais duas vagas para o Campus de Sinop e duas para Rondonópolis, totalizando dez vagas na área da saúde para estudantes indígenas.

A iniciativa suscitou nas organizações indígenas de Mato Grosso o desejo de expandir ainda mais o Programa. Destarte, o Instituto MAIWU, juntamente com o Conselho Escolar Indígena de Mato Grosso (CEEI-MT), encaminhou documento à reitoria solicitando a ampliação do número de vagas para acadêmicos indígenas nas diferentes áreas de conhecimentos. Em resposta o CONSEPE, por meio da Resolução Nº 82/2007, criou o Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta”. Tratava-se de um Programa de Ação

Afirmativa, que objetivava a promoção do acesso e a permanência para estudantes indígenas das diferentes etnias do Estado de Mato Grosso nos cursos de graduação da UFMT. Concomitantemente à criação do PROIND, foi criado o Programa Permanente de Acompanhamento Acadêmico (PPAEIND), objetivando contribuir de forma positiva no desenvolvimento do processo formativo desses estudantes. Em seu escopo destacava o propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que garante aos povos indígenas uma educação diferenciada, a recuperação e reafirmação de seus conhecimentos, além do acesso aos saberes da sociedade não indígena (BRASIL, 1996).

Conforme dispôs a Resolução do CONSEPE, o PROIND foi instituído como um 'programa piloto', com duração de cinco anos e com a meta de oferecer 100 vagas distribuídas da seguinte forma: 10 vagas em 2008, 20 em 2009, 20 em 2010, 25 em 2011 e 25 vagas em 2012. Somadas as dez vagas já designadas, o Projeto totalizava 110 vagas para estudantes indígenas nos mais diversos cursos e *campi* da UFMT. O Projeto previa ainda uma avaliação de percurso com vistas a uma possível expansão no futuro.

Na prática, porém, o Programa não conseguiu atingir as metas propostas. Até o ano de 2012, os registros do PROIND indicam que ingressaram um total de 58 (cinquenta e oito) acadêmicos indígenas¹ distribuídos em 16 (dezesesseis) cursos nos quatro *Campi* da UFMT. Destes, um estudante do curso de Enfermagem e um estudante do curso de Engenharia Florestal do *Campus* de Sinop haviam desistido formalmente dos respectivos cursos.

O PROIND é parte essencial da política de ação afirmativa da UFMT e é dirigido no sentido de mitigar os danos causados a essas populações nas relações históricas que caracterizaram a colonização da região de Sinop² (SILVA e SERRA, 2011). Nesse processo, ainda persistem diferentes formas de discriminação, violência e desrespeito à cultura e ao seu modo peculiar de viver e de perceber o mundo.

Feita essa breve retrospectiva, passaremos a discutir os contornos e o alcance dessa política pública, tendo como cenário o Curso de Enfermagem da UFMT em Sinop. Como propõem Silva e Serra (2011), as ações que visam à promoção do acesso ao ensino superior para acadêmicos indígenas precisam ser pensadas e discutidas amplamente, pois persistem ainda muitas controvérsias acerca de tal temática. Nesta

altercação, adeptos, opositores e defensores se revelam e se expressam, tornando o cenário nebuloso e o processo confuso, o que dificulta o seu desenvolvimento e avaliação. É, pois, com esse pano de fundo que analisamos, a seguir, a relação pedagógica desenvolvida no curso de graduação em Enfermagem no *Campus* da UFMT em Sinop.

A presença indígena no curso de enfermagem

A missão institucional da UFMT na Região Norte do estado caracteriza-se por oferecer ensino superior, extensão e pesquisa e atender às necessidades dos diversos segmentos da sociedade com vistas a um desenvolvimento sustentável, com geração, adaptação e transferência de conhecimentos e tecnologias.

Em razão da vocação econômica e sociocultural da região, decidiu-se por consolidar os primeiros cursos de graduação em áreas relacionadas à agropecuária, formação de professores e à saúde. Atualmente, os cursos oferecidos no *Campus* são: Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal, Farmácia, Medicina Veterinária, Zootecnia e Licenciatura em Ciências Naturais com ênfase em Física, Matemática e Química e Enfermagem.

O curso de Enfermagem veio no intuito de atender às demandas de saúde, especialmente na formação de profissionais capacitados para atendimento da população, com base nos princípios que regem o Sistema Único de Saúde – SUS³.

De acordo com a Resolução nº 146/2010 do CONSEPE, o projeto pedagógico do curso de Graduação em Enfermagem do *Campus* Universitário de Sinop é um curso presencial, em período integral e oferecido em regime de créditos semestrais, perfazendo uma carga horária total de 4.374 horas. Oferece 60 vagas anuais, sendo 30 vagas para o 1º semestre e 30 vagas para o 2º semestre. A integralização curricular mínima é de 9 semestres e a máxima é de 14 semestres.

O currículo do curso é composto por 40 disciplinas obrigatórias das áreas de Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Sociais, Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem, Administração em Enfermagem e Ensino em Enfermagem⁴.

Diferentemente do que propõe a sua missão institucional na região, a concepção curricular do Curso não previu nenhuma disciplina que discuta as questões regionais, a temática indígena ou de outros segmentos específicos. Assim, não há de se esperar

que os professores tenham presentes tais debates. Perceberemos adiante, pelos depoimentos, que alguns nem haviam percebido a presença de indígenas em suas aulas. Outros, mais ‘atentos’, perceberam, porém não souberam ou não puderam incorporar tal ‘diversidade’ no conteúdo ministrado.

Além dos conteúdos disciplinares obrigatórios, o curso oferece 16 disciplinas optativas, relacionadas a estudos temáticos ou a contextos específicos. Nenhuma delas trata especificamente de assuntos relacionados às minorias étnicas e raciais ou à realidade regional. Para integralizar o currículo do curso os estudantes devem cursar pelo menos duas delas. Obviamente, como a grade curricular não previu a temática indígena, nenhum estudante, inclusive os indígenas, terá acesso a uma carga horária específica (32 horas!) para discutir aquela realidade específica.

Uma vez caracterizada a estrutura curricular do Curso de Enfermagem e constatada a invisibilidade das temáticas étnicas, passaremos a discutir as percepções dos estudantes indígenas e de seus professores acerca do seu processo formativo.

Currículo do curso, preparo docente e práticas pedagógicas

No intuito de obtermos uma melhor compreensão acerca do currículo do Curso de Graduação em Enfermagem, bem como das práticas pedagógicas dos docentes, instigamos os sujeitos da pesquisa a refletirem sobre a ênfase dada a temas como cultura, tradição, oralidade e saberes próprios dos povos indígenas.

Os docentes destacaram que o Projeto Pedagógico do Curso não valoriza essas questões e que tal lacuna dificulta o desenvolvimento de ações voltadas à sensibilidade e compreensão do modo de vida das sociedades indígenas. Os professores indicaram também que a atual estrutura curricular induz o docente a desconsiderar a presença dos indígenas na sala e na região e, conseqüentemente, não estimula a sua participação como acadêmicos, cidadãos e membros de sociedades com culturas específicas e diferenciadas.

Ainda que no núcleo das disciplinas básicas do currículo conste a disciplina *Antropologia da Saúde: Cultura e Sociedade*, os docentes reconhecem que a forma como é ministrada não contempla a realidade local, as demandas sociais e os temas ligados aos grupos marginalizados como negros, indígenas, homossexuais e deficientes físicos, dentre outros.

Ante esse quadro, a ênfase dos depoimentos recai sobre iniciativas pontuais de alguns professores que se empenham em aprofundar tais temáticas, independente do direcionamento institucional ou da proposta curricular. O depoimento abaixo ilustra a análise em foco:

O PPC não considera diferenças individuais, nem culturais. Ele estabelece um programa para todos: é igualitário e não equitativo. Embora seja um currículo que prevê a integralidade da ciência enfermagem e por mais que ele integre as disciplinas, essa integração não contempla as diferenças culturais (Docente C).

Os estudantes, a seu turno, percebem que o currículo não valoriza as questões culturais, especificamente a realidade indígena. Os relatos apontam como principal causa dessa lacuna, o “pouco conhecimento dos professores” acerca das culturas indígenas, uma vez que sua formação ocorreu nas Ciências da Saúde e não nas Ciências Sociais.

Outro aspecto ressaltado foi a desconsideração dos saberes indígenas no campo da saúde e da doença. Para eles, o “saber dos curandeiros, o uso das ervas medicinais, as formas de tratamento das doenças é totalmente ausente do currículo e dos trabalhos em sala de aula” (Discente A).

Ao não propiciar a reflexão sobre o trabalho do Enfermeiro nas aldeias e ao ignorar os saberes culturais acumulados ao longo de séculos, o currículo do curso exclui os indígenas e se torna um curso para a realidade “dos brancos”.

Eu vejo que não existe essa valorização, principalmente pela falta de conhecimento a cerca da realidade dos povos indígenas. Eu entendo que seria importante inserir nas disciplinas algo que valorizasse a questão, por exemplo, dos curandeiros nas aldeias e dificilmente você vê abordar temas como esse, aqui se trabalha muito a questão do tratamento em si. Não estamos aqui para desvalorizar o conhecimento do índio, nós estamos aqui justamente com interesse de fazer uma ponte entre o conhecimento científico e os saberes relativos aos povos indígenas (Discente A).

Ao tratar da articulação entre os saberes

trazidos das aldeias e o modelo biomédico adotado pela sociedade moderna, os docentes informaram que raramente a fazem, de forma pontual ou ilustrativa, uma vez que desconhecem as culturas indígenas e não dominam as estratégias didáticas que sustentariam tal articulação. Alguns questionaram também a “validade de tantas mudanças curriculares”, se considerado o número reduzido de alunos indígenas, quando comparado aos demais discentes: “é muito pequeno e matematicamente isso se apresenta como inexpressivo diante do universo acadêmico”. Houve também quem reconhecesse que, embora o currículo do curso não contemple tal articulação, os professores, igualmente, não estão abertos a olhar as “particularidades” desse aluno e não abrem espaço para que eles tragam as suas experiências para a sala de aula.

Por fim, a falta de articulação entre os saberes foi atribuída ao fato da Ciência Enfermagem ser “extremamente pragmática e metódica”, o que induz a aprofundar apenas “conceitos baseados em uma racionalidade médica”. Do ponto de vista dos discentes indígenas, “Não existe articulação. Na verdade, esta é a primeira vez que sou questionado sobre minha cultura aqui na UFMT. A gente já participou de eventos que discutiu essa questão, mas não aqui na Universidade” (Discente B).

Nas entrelinhas desse depoimento pode ser detectada uma denúncia velada de que o cenário encontrado pelos estudantes indígenas na Universidade não é propriamente de *inclusão* (como propõem o PROIND), mas de tolerância forçada, vale dizer, de uma exclusão velada. Aliás, tal conduta reiterada na história do Brasil tem suas origens na colonialidade⁵ do poder e do saber. Do ponto de vista da temática em questão, torna-se evidente que, quando a academia pauta seu currículo em um modelo prático hegemônico, concomitantemente ela provoca a subordinação dos saberes indígenas e aniquila as possibilidades de reconhecimento dos pensamentos indígenas como pensamentos socialmente efetivos e elimina a possibilidade de produção autônoma de conhecimento desses povos. Diante disso é necessário superar a perspectiva colonialista de produção de conhecimento e questionar a colonialidade em todas as suas dimensões, promovendo a desconstrução do discurso, das práticas hegemônicas e das concepções eurocêntricas (QUIJANO, 2005).

É evidente que o processo de formação pautado na colonialidade exclui outros saberes que

não aqueles baseados no modelo disciplinar hegemônico na sociedade moderna. Ao assumirem que o currículo não prevê a diversidade e que o número de indígenas ainda é irrisório, os docentes estão ratificando o modelo colonial e declarando-o o único possível de ser adotado. O desafio que ainda não foi assumido é o de *descolonizar* o saber disciplinar e possibilitar o convívio interdisciplinar e intercultural, vale dizer, os múltiplos saberes existentes nas culturas e nas sociedades.

Diante do quadro exposto, Freitas (2002) traz uma relevante contribuição quando coloca que a capacidade de reinventar o espaço escolar como local de trabalho e reinventar a si mesmo como pessoas e profissionais da educação é um dos quesitos necessários que precisa estar embutido no ser educador. Para tanto faz se extremamente relevante afirmar que os docentes são atores sociais com papéis fundamentais no processo de desconstrução de tal panorama.

Os depoimentos dos professores entrevistados não deixam dúvidas quanto às limitações na formação dos estudantes indígenas para atuarem em suas comunidades. O principal argumento diz respeito à característica do curso, que tem foco na formação do *enfermeiro generalista*, o que não responde às principais situações encontradas em suas comunidades, quer do ponto de vista dos procedimentos padrão, quer da infraestrutura instalada.

Eu acredito que ele saia preparado como um enfermeiro generalista e vai depender dele a aplicação desse conhecimento à realidade local, eu não acredito que ele saia preparado especificamente para aquela realidade, eu vejo que o aluno está saindo preparado para a realidade local, mas não no sentido tão microscópico quanto em relação à aldeia mas em relação ao Mato Grosso e vai depender dele o fazer essa articulação cognitiva dos conceitos e dos conteúdos com a prática que ele vai encontrar ali (Docente C).

Divergindo dos docentes, os alunos indígenas consideram que sairão bem preparados para ao atendimento em suas comunidades, justamente pelo fato de conhecerem suas realidades e serem reconhecidos naquele ambiente:

Eu particularmente como índio acredito que sim, pois eu conheço bastante a realidade

do meu povo, eu sei o que eles precisam, diferentemente de outros profissionais que sairão daqui e que queiram trabalhar numa área indígena, eu acho que ainda vão encontrar muita dificuldade (Discente A).

Como se pode observar, os depoimentos conflitam, tanto entre si quanto quando os comparamos com a questão debatida anteriormente. Em dado momento os docentes reconhecem a falta de articulação no curso, fato que implica de modo negativo a formação acadêmica; no entanto, quando questionamos acerca do preparo dos acadêmicos para o atendimento em uma comunidade indígena, os docentes levantam que o curso tem um foco mais generalista e imputam somente aos discentes a responsabilidade de articularem os conhecimentos obtidos por meio do raciocínio crítico. Tal panorama denota que os docentes não têm o entendimento real de quais são as responsabilidades da Universidade e dos acadêmicos no processo formativo. Os educadores precisam avaliar suas atitudes, conceitos e conhecimentos sobre o processo de aprendizagem do discente e também reinventar suas relações profissionais, que começa com a observação de sua postura em relação ao outro (FREITAS, 2002).

Os alunos de igual modo percebem previamente a falta de articulação no decorrer do curso, no entanto consideram que sairão bem preparados para o atendimento em suas comunidades, levando em consideração apenas o fato de serem integrantes sociais das comunidades em questão.

Ainda acerca do currículo do curso, a pesquisa levantou um dado que revela a possibilidade de incorporação dos saberes relativos à ciência da enfermagem.

O tratamento do conceito de Enfermagem evidenciou uma surpreendente convergência de percepções entre docentes e discentes indígenas. Todos destacaram a Ciência de Enfermagem como a ciência do cuidado voltado para seres humanos, uma ciência abrangente que envolve conhecimento científico, habilidade técnica profissional. Outro aspecto relevante foi a percepção da sua articulação com o meio social e com as atividades de prevenção às doenças e a promoção da saúde. Em alguns depoimentos que trataram da característica profissional do enfermeiro sobressaiu a perspectiva holística, contrapondo-se a perspectiva tradicional, que valoriza as habilidades técnicas e a destreza manual. A postura ética também foi citada, bem

como a identificação com a profissão, o compromisso, a dedicação e as habilidades afetivas.

Os depoimentos a seguir ilustram esse ideário atribuído à Ciência Enfermagem:

É uma ciência do cuidar, talvez ela seja uma sistematização do cuidar, uma metodologia de cuidado, uma forma de fazer com que o cuidado intuitivo seja provido de preceitos científicos e que ganhe corpo, que seja nutrido de outro contexto, o contexto científico (Docente C).

A enfermagem pra mim é ter alguém pra cuidar do outro, mas um cuidar de uma forma mais especializada (Discente C).

Como se pode perceber, a convergência e complementaridade das respostas expressam a incorporação de um projeto pedagógico que é compartilhado entre docentes e discentes. Na literatura especializada atual, essa percepção da Enfermagem é destacada por Ferreira (2006), que a considera como “a ciência humana, empenhada no cuidar da pessoa sadia ou doente” Para ele, “o ato de cuidar implica no estabelecimento de interação entre sujeitos (quem cuida e quem é cuidado) que participam da realização de ações, as quais denominamos cuidado”.

De igual modo, Geovanini (2010) afirma que a Enfermagem está, em sua essência, intimamente ligada com o ato de cuidar, desde as sociedades primitivas, dada a sua característica histórica, uma vez que as práticas de saúde consistiam, desde os primórdios, em ações que garantiam ao homem a manutenção de sua sobrevivência, e estando, em sua origem, associadas ao trabalho feminino.

Há ainda outro argumento que corrobora com o dado levantado pela pesquisa. Chrizostimo et al. (2009) defendem que a prática assistencial desenvolvida pelo profissional enfermeiro contribui de forma efetiva para que a sociedade compreenda a ciência enfermagem como a ciência que se ocupa da “arte do cuidar”; os mesmos autores colocam ainda que tal ciência é eivada de uma metodologia própria, que se desenvolve por meio de um saber técnico-científico.

Ao perguntar aos estudantes indígenas como seria definido um “bom enfermeiro”, verificou-se a confirmação dessa perspectiva por meio de atributos como: *ter vontade; ter conhecimento científico; querer ajudar; respeitar o*

próximo; ter consideração; ter paciência; habilidades técnicas e saber lidar com a diversidade.

O depoimento a seguir parece sintetizar essas expectativas dos estudantes indígenas:

O bom enfermeiro tem que ter muita paciência, tem que ter conhecimento científico, ele tem que ter muita habilidade técnica e também ele deve ter habilidades pra lidar com a diversidade de culturas, porque existem diversas culturas e diversos povos que ele poderá atender e ele deve estar apto para lidar com esta diversidade de povos (Discente C).

Na avaliação dos professores, o profissional enfermeiro deverá ter como requisito o *conhecimento técnico e científico; destreza manual; altruísmo; habilidades de comunicação; bom relacionamento interpessoal; saber trabalhar em equipe; atitude de respeito à pessoa de quem ele cuida; capacidade de interação com o ser e com a família que necessita de cuidado; saber ouvir; raciocínio clínico crítico para tomada de decisões apropriadas; saber problematizar; ter postura ética; ter conhecimento do papel político que ele desenvolve; ter compromisso e dedicação com a profissão e ter atitude de afeto.*

De forma convergente, Esperidião, Munari e Stacciarini (2002) argumentam que a formação do enfermeiro enfrenta um grande desafio na medida em que precisa agregar ao ser profissional uma postura crítica e reflexiva e que esta deva se sobrepôr aos aspectos puramente técnicos que envolvem o ofício. Destarte, a formação do enfermeiro deve ser regida de maneira que ‘privilegie seu crescimento técnico, pessoal e reflexivo na mesma intensidade e ordem de importância no processo educativo’. (CHIRELLI e MISHIMA, 2003; ALMEIDA e FERRAZ, 2008).

Quando se destacam as habilidades de um bom enfermeiro, percebe-se uma melhor elaboração dos conceitos por parte dos professores. Há uma tendência inicial de relacionar as características do bom enfermeiro ao meio interno em que atua, isso é, à unidade de saúde. No entanto, percebe-se a preocupação com a atuação para além do cuidado ao doente, estendendo-se ao meio social, político e ao entorno regional. Esse entendimento, embora secundário nos depoimentos, é fundamental em se tratando do meio indígena, uma vez que naquelas comunidades nem sempre será possível encontrar

uma realidade favorável, dada a limitação de recursos materiais, humanos e tecnológicos disponíveis. Há que se perguntar, por exemplo, como desenvolver o conhecimento científico sem estudos continuados. Como trabalhar de forma holística na escassez de recursos humanos? Como exercer as habilidades técnicas com excelência sem equipamentos próprios?

Tais questões, ao passarem despercebidas pelos estudantes indígenas, não deixam de evidenciar a falta de ênfase das disciplinas para o contexto específicos das aldeias. Percebe-se a limitação, ou até mesmo a falta de articulação dos conteúdos curriculares com as realidades vivenciadas no ‘chão das aldeias’.

A pesquisa buscou verificar também o preparo pedagógico e antropológico dos docentes que compõem o curso de enfermagem, bem como quais são as práticas pedagógicas adotadas por estes para o desenvolvimento das disciplinas sob suas responsabilidades.

Os docentes reconhecem que não têm o preparo suficiente, seja ele pedagógico ou antropológico, para o atendimento de tais acadêmicos. Os mesmos reconhecem também que a ciência enfermagem, por ser uma ciência do cuidar e envolver conceitos extremamente relevantes para o seu desenvolvimento, como a visão holística do ser humano, na graduação esses aspectos antropológicos já deveriam ter sido explorados. Outra questão colocada é que na pós-graduação, que forma não apenas pesquisadores, mas também docentes para o exercício da docência em excelência, esses conceitos também deveriam ter sido abordados, pois os docentes entendem que em sala de aula existe uma diversidade que precisa ser considerada. Houve também quem ainda não tinha tomado conhecimento de que um de seus alunos era indígena e tal fato o fazia trabalhar com oss presentes em sala de uma forma generalizada, sem levar em consideração a peculiaridade de cada um. Os relatos abaixo comprovam tal colocação:

Eu considero que meu preparo é insuficiente, não recebi nenhum preparo pra isso, apesar de a nossa profissão envolver o cuidado e nesse cuidado temos que observar o ser humano de forma integral, eu entendo que na graduação isso já deveria ter sido abordado, e no mestrado, sendo que o objetivo é formar para a pesquisa e docência, também deveria ter sido elucidado, no entanto eu

não tive nenhum contato com esse assunto (Docente A).

Eu acredito que eu não estou preparada, eu acredito que não mesmo, pois hoje eu nem sabia que aluna que está comigo é indígena, mas eu acredito que traçando hoje uma assistência em relação ao ensino ao aluno indígena eu entendo que eu preciso mudar alguma coisa que eu desenvolvi no passado, pois eu costumo considerar o aluno indígena como outro aluno qualquer da minha sala e hoje eu tenho o entendimento que isso é inadequado. Que existem diferenças antropológicas que devam ser compreendidas no processo ensino-aprendizagem desse sujeito. No entanto reconheço que meu preparo é muito deficiente (Docente C).

Os alunos de igual modo colocam que os professores não estão preparados para acolhê-los, quer seja no ponto de vista antropológico ou pedagógico, como ilustram os relatos:

Eu vejo que ainda falta bastante coisa para esses professores aqui. Principalmente com relação ao conhecimento sobre a realidade dos povos indígenas, porque o que a gente percebe, não só entre os professores, mas dentro da sociedade Porpuli, é que existe um entendimento que generaliza os índios, eles confundem muito porque quando se fala de indígenas, pra eles todos são iguais e agente sabe que dentro da sociedade indígena existem diferenças culturais importantes, pois cada povo é um povo, cada povo tem uma tradição, uma cultura, uma língua e o que eles confundem muito é justamente isso de que os índios são todos iguais. Então falta conhecer a realidade dos povos indígenas e estudar um pouco mais sobre a sociedade indígena do Brasil. Eu acho que é uma coisa fundamental, precisamos conhecer a nossa realidade pra depois a gente começar a falar da dos outros (Discente A).

Eu acho que não tem uma preparação, pois eles não têm conhecimentos da nossa cultura, temos muitas coisas dentro da comunidade indígena e a hora que agente chega aqui é tudo diferente, o modo que eles nos ensinam, agente não consegue se

adaptar e acompanhar, eu encontrei um pouco de dificuldade com essa questão e isso atrapalha um pouco agente e não conseguimos de imediato acompanhar como é o processo aqui dentro (Discente B).

Os relatos culminaram com um ponto convergente que, resumindo, traduz o pouco ou nenhum preparo dos docentes para o atendimento de estudantes indígenas na graduação, do ponto de vista antropológico e pedagógico.

Ao reconhecerem seu despreparo, os professores reforçam a tese de que o programa de ação afirmativa, especificamente o PROIND, implantado e desenvolvido na UFMT do Município de Sinop, ainda está muito aquém de seu objetivo. Há que se considerar que somente a implantação do programa na Universidade, a aplicação de um vestibular específico para os indígenas, a concessão de bolsas de auxílio permanência e a implantação de um Programa Permanente de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (PPAEIND) não são suficientes para viabilizar um processo formativo de excelência, pois, como podemos observar na fala dos docentes, está explícito o reconhecimento acerca de seu despreparo, o que se verifica também do ponto de vista dos discentes, pois eles deixam bem explícito que o insuficiente ou nenhum conhecimento cultural tem um impacto negativo no ensino.

Conforme bem destacam Diniz e Vasconcelos (2004), ainda que os professores apliquem as metodologias pedagógicas e se orientem pelas diretrizes curriculares normatizadas, eles também as (re)interpretam a partir de suas próprias experiências cotidianas, num processo reflexivo do ensino e de si mesmos como profissionais. Tal afirmação evidencia que os docentes são sujeitos atuantes nesse processo, com capacidade de (re) invenção de seu próprio trabalho no intuito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Para tanto, Diniz e Vasconcelos (2004) apontam que uma reflexão individual e coletiva dos atores sociais que compõem o espaço escolar acerca do relacionamento com o diferente é o alicerce da construção de um modelo educacional para o futuro.

Outra questão abordada buscou mensurar os conhecimentos dos professores acerca da saúde indígena em particular. Questionamos aos docentes: como você avalia seus conhecimentos acerca da saúde indígena? Os docentes reconhecem que, embora sejam enfermeiros, o conhecimento acerca

da saúde indígena “ainda é muito deficiente”. Há quem diga que na graduação isso não foi abordado e, sem um estímulo prévio, ele não pode dar continuidade a algo que nem ao menos começou. O mesmo professor relata ainda que, se tal temática fosse abordada na graduação, talvez o estímulo o levasse a se inteirar melhor do assunto. Outro docente colocou que seu conhecimento é “basal” - em outras palavras, possui um conhecimento do “senso comum”. Outro relato narra que, quando de uma visita à Casa de Saúde Indígena (CASAI), pôde entender um pouco as dificuldades de saúde existentes nas comunidades indígenas, mas que após essa visita “não teve mais contato”. Por fim, houve quem tenha reconhecido que seu conhecimento de fato é insuficiente e imputado à Universidade o dever de promover capacitações necessárias para os docentes, uma vez que a ela se propõe a receber e acolher os acadêmicos indígenas. Os relatos abaixo evidenciam melhor tal fato:

Meu conhecimento é muito insuficiente com relação à saúde indígena. Apesar de ser uma cultura brasileira, em minha graduação não tive nenhuma abordagem neste aspecto, muito menos no mestrado, o pouco que eu sei veio do ensino básico na disciplina de história. Eu entendo que esse assunto é muito importante pra minha profissão, mas eu não me sinto preparada para lidar com pessoas indígenas, por que eu não tenho conhecimento sobre os hábitos deles, sobre os aspectos dos profissionais que lidam com eles, eu não sei te dizer nada a respeito (Docente A).

Eu considero que meu conhecimento é muito deficiente, primeiro por que apesar de ter acompanhado alguns alunos na disciplina que eu ministrou, eu nunca parei para estudar especificamente. Eu acho que seria interessante que a Universidade, pelo fato de acolher os acadêmicos indígenas, oferecesse treinamentos, capacitações para os docentes que vão atender esses acadêmicos (Docente D).

Tal cenário reforça o que foi explanado anteriormente: o pouco ou nenhum conhecimento acerca da saúde indígena avigora o despreparo dos docentes que atendem os acadêmicos indígenas. É extremamente relevante colocar que o desinteresse pela temática advém de um processo formativo que,

por sua vez, não valorizou a temática de maneira efetiva. Os professores, ao colocarem que o desinteresse adveio de uma formação que nem sequer mencionou “a saúde indígena”, deixam claro que esse aspecto deve sim ter sido abordado na graduação.

Quando abordamos na pesquisa as questões ligadas ao currículo do curso, ficou evidente que este não valoriza a cultura indígena. O currículo do curso de graduação em enfermagem da UFMT em Sinop não contempla os aspectos ligados à saúde indígena, seja nas disciplinas obrigatórias, seja nas optativas. A legislação de saúde vigente no Brasil prevê a saúde indígena como uma das prioridades do Sistema Único de Saúde (SUS), conforme a Lei 9.836 criada em 1999, conhecida também como Lei Arouca. Ela explicita as ações de prevenção, promoção e recuperação de saúde e a obrigatoriedade do estado com relação à articulação de tais ações (PONTES, STAUFER e GARNELO, 2012). Logo, é possível argumentar que, ao formarmos profissionais enfermeiros, sejam eles indígenas ou não, sem ao menos inteirá-los de tal temática, de fato não estamos contribuindo para a formação de profissionais comprometidos com a assistência à saúde de povos menos favorecidos, como é o exemplo dos indígenas.

Conclusões

O processo de inclusão de segmentos fragilizados ou outrora segregados constitui-se, atualmente, numa realidade concreta e factível. É necessário, porém, que não se torne apenas uma ação paliativa, destituída de outros atributos que devem acompanhá-la, como o exercício pleno da cidadania, o direito à diferença e o respeito à autodeterminação dos povos.

Destarte, ante ao quadro exposto, vale ressaltar que a inclusão indígena supõe uma Universidade preparada para receber a todos: com um projeto pedagógico adequado, com a qualidade desejada e com o imprescindível fortalecimento da identidade cultural dos que dela participam. No contexto delineado pela pesquisa, ficou evidente que tal dinâmica está muito aquém da realidade, logo, é preciso que a Universidade crie situações em que os professores e estudantes percebam os limites e as possibilidades, os prazeres e as dificuldades de conviverem quotidianamente com a diversidade.

Outro dado relevante diz respeito ao currículo do curso, que, embora seja considerado *integrador* no âmbito da Ciência Enfermagem, não

prevê a diversidade existente em sala de aula e fora dela. A organização curricular não possibilita a ênfase em disciplinas que tratam de realidades e de saberes específicos, o que limita, substancialmente, as possibilidades da reflexão sobre interculturalidade, relação saúde-doença, corporeidade, dentre tantos outros aspectos.

Tal constatação é reiteradamente apontada por docentes e discentes. É preciso, portanto, reavaliar a estrutura curricular do Curso e incorporar disciplinas e conteúdos que valorizem os saberes dos povos específicos, uma vez que eles são parte do meio acadêmico e da sociedade regional atual. A desarticulação de saberes (por falta de uma reflexão mais crítica sobre as relações históricas) e as estratégias de execução curricular do curso precisam ser urgentemente repensadas.

O despreparo docente também impacta diretamente as atividades desenvolvidas em sala de aula. A falta de espaços para a troca de experiências, associada à pouca formação na área das Ciências Sociais, leva-os a reproduzir a estrutura curricular padrão e a desconsiderar o restante. Os saberes indígenas, a diversidade regional, os programas de inclusão, enfim, os *diferentes* e as *diferenças* não encontram lugar no desenvolvimento curricular e na avaliação do desempenho acadêmico.

Ante a situação tão adversa, chamam atenção as formas com que os diferentes atores que compõem a comunidade educativa do *campus* procuram superar os impasses e interagir nos ambientes extraclasse, em conversas informais e nos raros espaços coletivos de convivência. Lá são compartilhados, ainda que de forma coloquial, alguns saberes acadêmicos, formas peculiares de conceber a ciência, os valores, crenças, enfim, aspectos relevantes da vida cotidiana.

Ante as considerações acima, resta evidente a necessidade de adequações curriculares, seja na aplicação de conteúdos relevantes para os indígenas, seja na adoção de metodologias criativas e de novas formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A decisão política e a tarefa pedagógica de incluir estudantes indígenas em cursos superiores não pode ser apenas uma formalidade, mas deve resultar numa *realidade efetiva*. Para tanto, precisa do respaldo e do trabalho coletivo, de ações concretas que possibilitem, *de facto*, o convívio democrático, a reafirmação da cidadania e o respeito à diversidade étnica e cultural.

A inclusão de estudantes indígenas nos

cursos superiores supõe o repensar, o reinventar da relação entre educador e educando, entre estudantes indígenas e não indígenas. Atualmente, a pouca reflexão sobre as práticas pedagógicas e a falta de articulação dos conteúdos curriculares com o ‘chão das aldeias’ resultam numa ‘inclusão parcial’, isso é, numa forma de exclusão, ora velada, ora explícita, que ainda persiste, tanto nos ambientes educativos quanto na sociedade em geral.

O estudo das relações entre docentes do Curso de Enfermagem e estudantes indígenas ofereceu uma oportunidade de trilhar caminhos antes desconhecidos ou não existentes. Foi possível ouvir e compartilhar das angústias e das alegrias resultantes da *inclusão formal* desses estudantes na Universidade. É preciso, agora, avançar mais! É preciso construir a *inclusão real*, cotidiana, qualificada, enfim, com todos os seus atributos e peculiaridades. Desse modo, será possível suscitar o conhecimento intercultural e fortalecer o convívio entre pessoas iguais nas suas diferenças.

Notas

- 1 O estado de Mato Grosso possui uma vasta diversidade étnica. São 42 (quarenta e dois) povos indígenas distribuídos nas mais diversas regiões brasileiras (SILVA e SERRA, 2011). Dos 42 (quarenta e dois) povos indígenas existentes no Estado de Mato Grosso, apenas treze (treze) etnias compõem o quadro de acadêmicos da UFMT, sendo elas: Bakairi, Umutina, Bororo, Xavante, Terena, Xiquitano, Irantxe, Arara, Guató, Karajá, Nambikwara, Pareci e Yawalapiti.
- 2 Na medida em que ocorreu a colonização de Sinop e a expansão das propriedades privadas e a modernização do capital urbano, pôde-se observar uma crescente expulsão dos segmentos populacionais tradicionais da região, como indígenas, posseiros e extrativistas vegetais e minerais. Nesse processo de colonização ocorrido em Mato Grosso, restou evidente o propósito primordial dos governos e do capital privado de ‘limpar’ as terras e implantar infraestrutura para que se efetivasse o projeto de expansão do capitalismo na região. Esse ‘modelo’ perdura e se mantém até os dias atuais, hora de forma aberta e violenta, ora se utilizando de subterfúgios que resultem na concentração da terra, disponibilização de força de trabalho e apropriação do capital natural disponível. A retirada dos povos indígenas que ocupavam as terras na região de Sinop não se deu diretamente

pela ação violenta de milícias armadas a serviço de fazendeiros e empresas privadas, (como ocorreu em outras regiões do estado), mas pela violência institucional, representada pelos próprios órgãos oficiais do estado.

- 3 O Sistema Único de Saúde – SUS foi criado pela Lei 8080/90 e reestruturou o modelo de atendimento vigente no Brasil com base em diversos princípios que o fundamentam. Para Garcia e Egry (2010), a *universalidade* denota que a saúde é um direito fundamental do ser humano e a garantia de acesso à atenção à saúde para todos, em todos os níveis de complexidade, se constitui um dever do estado. O princípio da *integralidade* deve levar em consideração as necessidades específicas de pessoas ou grupos de pessoas ainda que minoritários em relação ao total da população. Engloba a garantia de uma série de ações e serviços de caráter preventivo, curativo e coletivo que devem ser executados de forma articulada, em todos os níveis de complexidade de assistência, promoção, proteção e recuperação da saúde. Por último, o princípio da *equidade*, propõe que o atendimento de saúde diminua as disparidades regionais e sociais em busca de um equilíbrio na oferta de prevenção e promoção de saúde à população.
- 4 Fonte: Curso de Graduação em Enfermagem, Bacharelado, do Instituto de Ciências da Saúde, do *Campus* Universitário de Sinop, da Universidade Federal de Mato Grosso conforme disposto na Resolução CONSEPE nº146 de 22 de Novembro de 2010.
- 5 Processo de imposição do pensamento eurocêntrico que elimina outras formas distintas de pensamento e condena ao esquecimento conhecimentos tradicionais de muitos outros povos ameríndios. Uma forma repressão, opressão, despossessão e racismo étnico.

Referências

ALMEIDA, Luciana Pavanelli Von Gal de; FERRAZ, Clarice Aparecida. Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n.1, p. 31-5, jan./fev., 2008.

BASSALOBRE, Janete Netto. As três dimensões da inclusão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p.293-297, jun. 2008. Resenha.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CHIRELLI, Mara Quaglio; MISHIMA, Silvana Martins. A Formação do Enfermeiro Crítico-Reflexivo no Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – Famema. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 11, n.5, p. 574-84, set./out., 2003.

CHRIZOSTIMO, Miriam Marinho et al; O significado da assistência de enfermagem segundo abordagem de Alfred Schutz. **Ciencia y Enfermería**, Concepción, v.15, n.3, p. 21-28, 2009.

CORAGGIO, Juan. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian. Jorge.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, v.34, n.123, set/dez, 2004.

ESPERIDIÃO, Elizabeth; MUNARI, Denise Bouttelet; STACCIARINI, Jeane Marie. Desenvolvendo pessoas: estratégias didáticas facilitadoras para o autoconhecimento na formação do enfermeiro. **Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 10, n. 4, Jul/ago, 526-522, 2002.

FERREIRA, Márcia de Assunção. A comunicação no cuidado: uma questão fundamental na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n.3, p. 327-30, mai./jun, 2006.

FREITAS, Helena. **A Pedagogia das Competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação.** In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). Avaliação: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 2002.

GARCIA, Telma Ribeiro; EGRY, Emiko Yoshikawa (orgs). **Integralidade da Atenção no SUS e Sistematização da Assistência de**

Enfermagem. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Fiocruz, ed. 22, 2012.

GIOVANINI, Telma et. al. **História da Enfermagem: versões e interpretações.** 3 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito?** A implementação de políticas afirmativas para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação:** culturas, política e práticas. São Paulo: Cortez, 2006 p.186.

MATO GROSSO. Universidade Federal de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Manual de Orientação. Cuiabá: UFMT, 2005.

SILVA, Carmen Lúcia da; SERRA, Myrian Thereza de Moura. (Orgs.). **PROIND Campo de reflexão e prática, resultados de pesquisa de iniciação científica na temática indígena.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PONTES, Ana Lúcia; STAUFER, Anakeila; GARNELO, Luiza. Profissionalização indígena no campo da saúde: desafios para a formação técnica de Agentes Indígenas de Saúde. In: GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia. (Orgs.). **Saúde Indígena: uma introdução ao tema.** Brasília:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resoluções CONSEPE n°s. 135/2006; 48/2007; 82/2007 e 146/2010** Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

Sobre os autores:

Micnéias Tatiana de Souza Lacerda Botelho: Enfermeira docente do curso de graduação em Enfermagem da UFMT- Sinop; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação (IE) – UFMT – Cuiabá - Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. (Bolsista CAPES).

Darci Secchi: Doutor em Antropologia, professor adjunto IV da UFMT (Orientador); Tutor do Grupo PET Educação. (Orientador).

Recebido em: 10/2012

Aprovado em: 05/2013