

O Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em enfermagem no contexto da formação indígena

The political pedagogical project
of the undergraduate nursing
course in the context of education
for indigenous peoples

Micnéias Lacerda Botelho

prof_micneias@yahoo.com.br

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Darci Secchi

darci.secchi@gmail.com

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Submetido em 29/11/2013

Resumo

A inclusão de indígenas no meio acadêmico enseja que o processo formativo de tais estudantes se constitua numa ferramenta de valorização cultural. A formação pautada em um currículo monoculturalista e que agrava as relações de poder não nos parece o ideal, uma vez que ignora os múltiplos saberes das culturas e as estratégias de produção, circulação e consolidação de significados. O presente estudo propõe-se a analisar o currículo do Curso de Graduação em Enfermagem da UFMT/*Campus Sinop*, tendo como foco de análise o processo formativo dos discentes indígenas. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas que procuraram identificar as percepções dos sujeitos acerca do currículo desenvolvido ao longo do curso. Foram entrevistados quatro acadêmicos indígenas e seis docentes que ministraram disciplina para esses acadêmicos. Os resultados colhidos indicam que o currículo não valoriza as questões culturais, os saberes, a oralidade ou qualquer outra especificidade das culturas indígenas. O desafio, que ainda não foi assumido, é o de *descolonizar* o saber disciplinar e possibilitar o convívio interdisciplinar e intercultural, vale dizer, integrar os múltiplos saberes existentes nas culturas e nas sociedades. Embora o acesso ao ensino superior para indígenas, atualmente, já seja uma realidade, tal fato, por si só, não tem sido suficiente para gerar as mudanças estruturais nos currículos dos cursos. Os saberes autóctones permanecem à margem dos currículos, dos diálogos em sala. Os “novos intelectuais” formados nos cursos superiores – sejam indígenas ou não – permanecem desconectados e descompromissados com a grave situação de saúde existente nas aldeias.

Palavras-chave: Currículo intercultural. Curso de Enfermagem. Enfermeiros indígenas.

Abstract

The inclusion of indigenous peoples in the academic world entails that the training process of such students constitutes a tool for cultural valorization. Education based on a monocultural curriculum and that exacerbates relationships of power, does not seem to be ideal to us, since it ignores the various types of knowledge of the cultures and strategies of production, circulation and consolidation of meanings. This study aims to analyze the curriculum of the Nursing Degree Course at UFMT/Sinop *Campus Sinop*, focusing on the analysis of the formative process of the indigenous students. The data was collected through interviews that sought to identify the subjects' perceptions on the curriculum developed during the course. We interviewed four indigenous students and 6 teachers who taught these students. The results obtained indicated that the curriculum does not value cultural issues, knowledge, oral skills or any other specificity of the indigenous cultures. The challenge which has not been taken yet, is the one of decolonize the discipline knowledge and enable interdisciplinary and intercultural interaction, that is, to integrate the multiple knowledge available in cultures and societies. Although the access to higher education for indigenous people is currently a reality, this fact by itself, has not been enough to generate the structural changes in the curricula of the courses. Autochthonous knowledge remains on the fringe of the curricula and classroom dialogues. The “new intellectuals’ with degrees from higher education courses – indigenous or not – remain disconnected and uncommitted to the serious prevailing health problems in the villages.

Keywords: Intercultural curriculum. Nursing course. Indigenous nurses.

1. Introdução

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em seus 40 anos de existência, tem experimentado diferentes desafios, práticas educacionais e outras iniciativas que resultaram em melhorias, inovações e consolidação do projeto universitário.

A UFMT foi se consolidando institucionalmente desde a década de 1970, como resultado de uma antiga luta da sociedade mato-grossense para a implantação do ensino superior no estado¹.

Uma vez instalado o *Campus* de Cuiabá, passou a priorizar o processo de interiorização nos principais polos regionais do estado: Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop. Destacamos este último como o cenário em que desenvolvemos o presente estudo.

A primeira proposta de implantação de um *Campus* da UFMT em Sinop aconteceu no ano de 1981, com a doação de um terreno de 60 hectares pelo colonizador da cidade, Ênio Pipino. No entanto, somente no ano de 1991, o Conselho Diretor da Universidade criou o



Fotografia 1 – Vista aérea da construção dos primeiros prédios da UFMT/*Campus* Sinop. Fonte: Acervo UFMT, ano de referência 2009.

Núcleo Pedagógico Norte Mato-Grossense e, no ano de 1992, deu início a sua instalação efetiva, ainda que de forma provisória.

A presença da UFMT na região Norte do estado teve como perspectiva atender às necessidades dos diversos segmentos da sociedade no campo da educação superior, extensão e pesquisa, em busca de soluções para o desenvolvimento do espaço rural,

por meio da geração, adaptação e transferência de conhecimentos e tecnologias. No *campus* de Sinop, já foram oferecidos diversos cursos, dentre eles Direito, Ciências Contábeis, Ciências Biológicas, Educação Física, Engenharia Florestal e Geografia.

Em razão da vocação econômica e sociocultural da região, decidiu-se por consolidar também cursos de graduação em áreas relacionadas à agropecuária, saúde e formação de professores, demandas bastante urgentes para a maioria da população. Essa escolha demons-



Fotografia 2 – Vista aérea atual da UFMT no *Campus Sinop*. Fonte: Acervo UFMT, ano de referência 2012.

trou o escopo da Universidade como uma agência facilitadora de ações que visassem ao desenvolvimento regional.

Atualmente, o *Campus Sinop* é formado por uma Pró-Reitoria, três Institutos, oito Coordenações de Curso, uma Supervisão de Administração, uma Supervisão de Graduação e uma Supervisão de Pós-Graduação. São oferecidos os seguintes cursos de gradua-

ção: Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal, Farmácia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Licenciatura em Ciências Naturais com ênfase em Física, Matemática, Química e Enfermagem.

As licenciaturas visam à formação de professores e facilitadores da educação básica, tendo em vista que esta demanda cresce concomitante ao desenvolvimento de Sinop. Um ponto importante que merece destaque é o papel da Universidade como fixadora de talentos na região, uma vez que reduz a evasão de jovens que procuram outros centros urbanos em busca de estudos graduados e pós-graduados.

Por estarem localizados em uma área próxima aos biomas do Cerrado e da Floresta Amazônica, os pesquisadores do *Campus* de Sinop podem desenvolver atividades de pesquisa em campos como os da climatologia, geomorfologia e ciências biológicas. Tais iniciativas vêm se consolidando e contribuindo para a formação de recursos humanos voltados à realidade regional.

As demandas na área da saúde mostraram-se emergentes desde a época da instalação dos primeiros centros urbanos. O Curso de Enfermagem sempre foi considerado fundamental para o atendimento à população local. A formação de profissionais para o atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS) foi, e continua sendo, imprescindível.

Nos limites do presente estudo, pretendemos nos ater ao Curso de Graduação em Enfermagem ao analisar a estrutura curricular na perspectiva da formação do enfermeiro indígena. Dentre os discentes do curso, temos acadêmicos pertencentes a diversas sociedades indígenas, cujo ingresso deu-se por meio do Programa de Inclusão Indígena (PROIND), uma *ação afirmativa* que assegura o acesso ao ensino superior a essas populações.

2. Percurso metodológico

O estudo se caracterizou por uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007) por estudar o processo de formação dos enfermeiros indígenas e compreender o significado que os acadêmicos atribuem a eles.

Entendemos, como Minayo (2007), que a busca da compreensão das relações humanas ancora-se no universo dos significados, das crenças, dos valores e hábitos, e, portanto, o pesquisador deve procurar compreender tal universo, descrevendo a dinâmica das relações e entendendo os momentos vivenciados pelos sujeitos.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza aplicada e objetivo exploratório (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), priorizamos a análise do currículo do Curso de Graduação em Enfermagem da UFMT/*Campus Sinop*, com ênfase no processo formativo dos discentes indígenas.

Para atender a tal propósito, identificamos, inicialmente, os discentes indígenas vinculados ao PROIND e os docentes que atuam no Curso de Enfermagem com o intuito de caracterizar o universo a ser abordado. Por meio do sistema acadêmico foram identificados quatro acadêmicos matriculados no Curso em diferentes semestres. De igual modo, identificamos seis docentes que haviam ministrado aulas a acadêmicos indígenas em suas respectivas disciplinas. Todos se propuseram a participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas em datas e locais previamente agendados com cada um dos participantes.

Para facilitar o andamento das entrevistas utilizou-se um roteiro de questões. Os depoimentos foram gravados e posteriormente transcritos. Findo esse processo, procedemos à análise e à sistematização dos dados tendo como foco as percepções dos sujeitos entrevistados. A identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa deu-se através da utilização de letras do alfabeto (docente A, B, C... e Discente A, B, C...). Tal estratégia logrou manter o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, conforme preconiza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos foram respeitados, conforme estabelecido pela mesma Resolução que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras da Pesquisa com Seres Humanos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996). O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM) sob o parecer nº. 69326, respeitando os trâmites legais estabelecidos por esses órgãos.

3. A estrutura curricular do curso de graduação em enfermagem

Ao tratar da relação do currículo escolar com o meio social, Oliveira e Destro (2005, p.145) o caracterizam como “um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder, sendo a escola e o currículo territórios de produção, circulação e consolidação de significados”.

Para as autoras, os fatores desencadeadores do fracasso ou do sucesso escolar residem na maneira como são instituídas as políticas curriculares. Elas não devem apresentar formas prescritivas, homogeneizantes e centralizadas, ou evidenciar uma dicotomia entre os avanços teóricos e os avanços práticos no campo da educação. As diretrizes curriculares devem ampliar e fortalecer uma educação pautada amplamente nos direitos humanos (ética, respeito, liberdade, cidadania, solidariedade, igualdade, justiça, cooperação, reconhecimento do outro como sujeito de direito e protagonista social). Desse modo, o currículo constitui-se em uma estratégia com perspectiva contra-hegemônica, pela reconfiguração dos elementos nele imbricados, tornando a cultura e a diversidade as suas chaves epistemológicas centrais (Idem, p. 146).

Ainda que alguns avanços comecem a despontar no campo jurídico², não é possível afirmar que as práticas e vivências escolares cotidianas sofreram mudanças significativas. É preciso, ainda, trazê-las para o “chão da escola”, para que se enraízem e seus itinerários desconstruam a hegemonia atual.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem advindas do Ministério da Educação (MEC), o Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito

da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001).

Ainda, segundo essas Diretrizes, a aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar o seu contexto. Ela se orienta pelo princípio metodológico traduzido pela ação-reflexão-ação, que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas. Esse projeto pedagógico busca a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Deverá ter a investigação como eixo integrador da formação acadêmica do Enfermeiro e induzir a implementação de programas de iniciação científica, propiciando ao aluno o desenvolvimento da sua criatividade e análise crítica, bem como primar pela inovação e a qualidade do projeto pedagógico (BRASIL, 2001).

De acordo com as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, a estrutura do Curso deverá assegurar:

a)	a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa, socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;
b)	as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, deverá ser executada priorizando o método integrado e interdisciplinar;
c)	a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;

d)	os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;
e)	a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
f)	a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constituem atributos indispensáveis a formação do Enfermeiro;
g)	o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
h)	a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade;
i)	a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem;
j)	a contribuição para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural (BRASIL, 2001, p. 38, grifos nossos).

Como vemos, as diretrizes se pautam pela cidadania e pelos direitos humanos; pela difusão da diversidade cultural e pelo pluralismo que perpassam o currículo de forma transversal.

Feitas essas considerações, passamos a analisar, a seguir, a estrutura curricular do Curso de Graduação em Enfermagem da UFMT em Sinop, local onde desenvolvemos o presente estudo.

Conforme a Resolução n.º 146/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), o projeto pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem do *Campus* de Sinop caracteriza-se como um curso presencial, em período integral e oferecido em regime de créditos semestrais, perfazendo uma carga horária total de 4.374 horas divididas em 4.190 horas de disciplinas obrigatórias, 64 horas de disciplinas optativas e 120 horas de atividades complementares. Oferece 60 vagas anuais, sendo 30 vagas para o 1º semestre e 30 vagas para o 2º semestre. A integralização curricular mínima é 9 semestres e a máxima é 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 Enfermagem.

Na tabela a seguir, apresentamos a relação nominal das disciplinas e respectivas cargas horárias.

ÁREAS	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO	CARGA HORÁRIA
Área de Ciências Biológicas	Anatomia Humana	128 horas
	Biologia Celular	64 horas
	Bioquímica Geral	48 horas
	Histologia	64 horas
	Embriologia	48 horas
	Bioquímica Aplicada	64 horas
	Nutrição e Dietética	48 horas
	Parasitologia	64 horas

Área de Ciências Biológicas	Imunologia	48 horas
	Fisiologia I e II	128 horas
	Microbiologia Básica	48 horas
	Genética	64 horas
	Introdução à Bioestatística	48 horas
	Patologia	64 horas
	Farmacologia I e II	128 horas
	Epidemiologia	64 horas
	Fisiopatologia	48 horas
Área de Ciências Humanas e Sociais	Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades	80 horas
	Psicologia e Saúde	64 horas
	Introdução à Metodologia Científica	32 horas
	Metodologia da Pesquisa	48 horas
	LIBRAS	32 horas
	Inglês aplicado à Enfermagem	32 horas
Área de Fundamentos de Enfermagem	Bases Históricas da Enfermagem	32 horas
	Enfermagem, Saúde e Cidadania	48 horas

Área de Fundamentos de Enfermagem	Fundamentos do Processo de Cuidar em Enfermagem	208 horas
	Ética e Legislação	48 horas
	Semiologia	64 horas
Área de Assistência de Enfermagem	Saúde Coletiva	64 horas
	Cuidado Integral à Saúde do Adulto e do Idoso	384 horas
	Cuidado Integral em Saúde Mental	80 horas
	Cuidado Integral à Saúde da Mulher e do Homem	224 horas
	Cuidado Integral à Saúde da Criança e do Adolescente	224 horas
	Cuidado Integral à Saúde do Adulto e do Idoso em Situação Crítica e Perioperatória	288 horas
	Estágio Supervisionado em Enfermagem I	439 horas
	Estágio Supervisionado em Enfermagem II	439 horas
Área de Administração em Enfermagem	Administração e Gerenciamento de Enfermagem	112 horas

Área de Ensino de Enfermagem	Trabalho de Curso I	16 horas
	Trabalho de Curso II	16 horas
	Metodologia de Ensino	48 horas
Total		4190 horas

Tabela 1 – Relação das disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias que compõem o Curso de Graduação em Enfermagem. Sinop - 2013. Fonte: Projeto Pedagógico do Curso conforme disposto na Resolução CONSEPE nº146 de 22 de Novembro de 2010. Sinop, 2010.

Além dos conteúdos disciplinares obrigatórios, o curso oferece 16 disciplinas optativas, conforme discriminado na Tabela 2. Tais disciplinas são relacionadas a estudos temáticos ou a contextos específicos. Para integralizar o currículo do curso, os estudantes devem cursar pelo menos duas delas, perfazendo um total mínimo de 64 horas.

Ainda que no currículo do curso conste a disciplina Antropologia da Saúde, ela não aborda assuntos relacionados à diversidade cultural. Nenhuma das outras disciplinas obrigatórias ou optativas está relacionada às minorias étnicas e raciais ou à realidade regional, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC. 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 uma realidade latente como, por exemplo, a saúde indígena.

Essa lacuna em relação aos temas regionais evidencia (e também denuncia) a hegemonia formal e simbólica na construção dos modelos curriculares vigentes. E, como propõem Oliveira e Destro (2005), de forma inversa ao que ocorre na realidade específica do currículo em questão, “a melhor forma de definir uma temática para estudo em política curricular, é fazê-lo localmente” (Op.cit. p.148). Resta claro que,

na realidade específica aqui delineada, os interesses das minorias não foram levados em consideração e a hegemonia vigente se consolidou e se perpetua por meio da estrutura curricular.

Diretrizes Curriculares	Disciplinas Do Currículo Pleno	Carga Horária (Ch)
Disciplinas Optativas	Didática	32 horas
	Psicologia da Educação	32 horas
	Informática Aplicada à Enfermagem	32 horas
	Enfermagem Oncológica	32 horas
	Controle de Infecção e Biossegurança	32 horas
	Processo de Enfermagem	32 horas
	Cuidado de Pessoas com Necessidades Especiais	32 horas
	Práticas Complementares de Saúde	32 horas
	Enfermagem do Trabalho	32 horas
	Primeiros Socorros	32 horas
	Metodologia de Pesquisa Qualitativa e Quantitativa em Saúde	48 horas
	Comunicação e Expressão	32 horas
	Estudos em Psiquiatria	32 horas
	Enfermagem em Gerontologia	32 horas

Tabela 2 – Ilustração das disciplinas optativas que compõem o Curso de Graduação em Enfermagem. Sinop - 2013. Fonte: Projeto Pedagógico do Curso conforme disposto na Resolução CONSEPE nº146 de 22 de Novembro de 2010. Sinop, 2010.

Além das disciplinas optativas, os alunos do curso de Enfermagem devem realizar 120 horas de atividades complementares. Elas permeiam as áreas de ensino, pesquisa e extensão, sendo obrigatório um mínimo de 20 horas em cada uma delas. Também nesse componente curricular não há registro de atividades voltadas para a temática indígena, quer no campo da saúde ou em outras áreas de interesse.

É desejável que a estruturação de um currículo se pautar nos valores e atributos dos sujeitos envolvidos com a temática e que se funde em estratégias epistemológicas que contemplem as suas especificidades.

Como pode ser visto acima, a estrutura curricular do Curso de Graduação em Enfermagem não previu a interculturalidade, ao contrário, ratificou o saber em bases monoculturalistas.

As disciplinas das áreas Básica³ e Profissionalizante⁴ não abarcam conteúdo de cunho regional, nem lidam com a transversalidade. Esse recorte peculiar traz à tona um debate atual que se consolida em diversas universidades da América Latina e que tem como mote a questão da *colonialidade do saber*. As contribuições de Quijano (2005) e Walsh (2008; 2009) foram relevantes nesse sentido. Os autores são enfáticos em questionar a tendência que descarta e desqualifica a existência de outras raízes epistêmicas e outros conhecimentos tidos como válidos que não os conhecimentos oriundos do homem branco europeizado. Ou, nas palavras de Walsh (2008, p. 137):

Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva El conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define

a partir de una sola lógica y modo de conocer –la que Maldonado-Torres (2007) denomina «razón colonial»– y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas sudamericanas.

Tal modelo curricular reafirma o pensamento eurocêntrico como o único e verdadeiro, desconsiderando os demais povos e comunidades ancestrais dotados de pensamentos próprios e saberes específicos.

No âmbito do presente estudo, nos propusemos a analisar o currículo do curso de Enfermagem e sua adequação (ou não adequação) para a formação de acadêmicos indígenas. Desse propósito, resultaram algumas questões que nos parecem fundamentais para uma reflexão mais crítica acerca do tema. Vejamos algumas das indagações: a) Como discutir os fundamentos de enfermagem com perspectiva intercultural em um contexto marcado pela perspectiva monoculturalista? b) Como selecionar e utilizar um procedimento ou uma técnica de enfermagem desenvolvida em uma sociedade indígena como parte integrante dos conteúdos curriculares do curso? c) Como incluir os saberes indígenas no currículo, considerando os recursos humanos e materiais atualmente existentes nas universidades?

As orientações curriculares para as diversidades educacionais adotadas pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), ainda que dirigidas à educação básica, parecem-nos importantes para a construção de um modelo curricular intercultural. O documento destaca a articulação entre todos os conteúdos, de forma a construir uma sociedade plural e consciente da afirmação étnicorracial. Algumas dessas diretrizes ilustram o debate aqui estabelecido e podem servir de parâmetro para a reflexão e a prática pedagógica em qualquer espaço educacional. São elas:

1	Priorizar temas que perpassem por todas as áreas de conhecimento e modalidade de ensino, que deem conta de aprendizagens conceituais e colaborem na percepção das contribuições dos indígenas [...] na construção do patrimônio material e imaterial do país e das Américas;
2	Organizar conteúdos com referências históricas, geográficas, linguísticas e religiosas dos [...] indígenas, juntamente com outros grupos étnicos e raciais;
3	Inserir conhecimentos sobre a história [...] indígena na formação da população em Mato Grosso;
4	Desenvolver ações educativas que produzam conhecimento e respeito da cosmovisão indígena e valorização da história, cultura, literatura e arte (MATO GROSSO, 2010, p.78).

Para tanto, é necessário revermos os contextos em que os nossos currículos estão sendo construídos. É preciso alçar projetos concebidos na interculturalidade, com diferentes percepções e voltados para o intercâmbio dos múltiplos conhecimentos disponíveis nas sociedades atuais. Só assim poderemos gestar alternativas curriculares voltadas para os interesses e necessidades de toda a sociedade.

4. Percepções dos discentes e docentes acerca do currículo do curso

O artigo 53, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) prevê a adoção de Diretrizes Curriculares e confere às Instituições de Ensino Superior (IES) a possibilidade de organização, flexibilização e operacionalização dos currículos de graduação de acordo com sua realidade (DELL'ACQUA; MIYADAHIRA, 2002).

A um observador externo e, principalmente, aos docentes e estudantes, não restam dúvidas quanto à inadequação do projeto pedagógico ao contexto indígena. Isso se dá também no que trata do planejamento das ações curriculares, das formas adequadas de avaliação, enfim, do desenvolvimento competente, crítico e criativo de saberes essenciais ao campo da saúde indígena. Tais questões, quando respondidas de forma satisfatória, indicam os principais contornos que poderão ser impressos aos cursos para que promovam uma formação de qualidade e convergente com os interesses dos estudantes indígenas e não indígenas.

No intuito de obtermos um melhor entendimento acerca das questões que perpassam pelo currículo do Curso de Graduação em Enfermagem em Sinop, instigamos os sujeitos da pesquisa para refletirem se em suas disciplinas valorizavam a cultura, tradição, oralidade e os saberes relativos aos povos indígenas.

Os docentes destacaram que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não valoriza essa questão e que tal lacuna na formação dos novos profissionais dificulta o desenvolvimento da sensibilidade e da compreensão do modo de ser e de viver das sociedades indígenas.

Os professores sugeriram 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, deficientes físicos, entre outros.

Ante a 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. Os depoimentos abaixo ilustram a análise em foco:

Eu acredito que não valoriza. Ainda que a ciência Enfermagem se preocupe em olhar o ser humano de forma holística, existem ainda alguns aspectos especiais que não são abordados nas disciplinas. Não usamos como exemplo uma situação indígena, não valorizamos o aluno indígena que tem experiência a agregar, não estimulamos a participação dele e por outro lado eles não se sentem encaixados em nosso mundo, quando falamos de gestante ele não se sente a vontade para falar sobre a gestante da tribo, ou seja, não lançamos mão desta metodologia a fim de facilitar o aprendizado e isso contribui de forma negativa na formação desses alunos (Docente A).

Eu acredito que não. Embora o currículo contemple a disciplina de antropologia eu acredito que o currículo ainda seja deficiente neste aspecto. Ele não contempla os grupos segregados, como é o caso dos indígenas, negros, do homossexual, do deficiente, ele é voltado para a questão do branco ocidental. Algumas pessoas são mais sensíveis e começam a demonstrar uma preocupação, mas vejo como um esforço individual do professor, são atitudes pontuais, não vejo que seja um direcionamento do curso ou que esteja no currículo, são iniciativas pontuais (Docente E).

Os estudantes, por 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.

Ao analisar as propostas curriculares baseadas nas políticas de governo, Oliveira e Destro (2005) discutem que o insucesso escolar pouco se alterou, visto que as mudanças implementadas não surtiram efeito no sistema público de ensino, responsável em proporção significativa, pelos altos índices de fracasso. Compartilhando dessa preocupação, destacamos que os relatos das entrevistas também indicam a necessidade urgente de adequação no currículo, dada a nova demanda existente em sala de aula. A inclusão da diversidade pressupõe a incorporação de conteúdos relevantes para todos os estudantes.

Sob a perspectiva da “*desconstrução*”, Candau (2008) questiona o caráter monocultural e etnocêntrico que se configura, explícita ou implicitamente, nos currículos escolares. A autora adverte sobre a necessidade de se questionar os critérios utilizados na concepção dos currículos com perspectiva colonial, justificando os conteúdos no intuito de desestabilizar a pretensa universalidade dos conhecimentos e valores que configuram a prática educativa.

Outro aspecto ressaltado foi a desconsideração aos 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 dirige o curso, exclusivamente, para a realidade “dos brancos”. Vejamos os depoimentos abaixo:

Eu vejo que não existe essa valorização, principalmente pela falta de conhecimento acerca 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 no interesse de fazer uma ponte entre o conhecimento científico e os saberes relativos aos povos indígenas (Discente A).

Eu não vi essa valorização de cultura aqui dentro, existem alguns conhecimentos que adquirimos na aldeia, como os relativos às plantas naturais, a preservação do meio ambiente que também serviriam para os povos não indígenas, mas eu não vejo um interesse da população. Eu não vi essa valorização e nunca alguém chegou até a gente para questionar acerca desses conhecimentos que temos. Eu acho que este aspecto precisa ser valorizado (Discente B).

Os relatos dos docentes e discentes deixam evidente que os conteúdos curriculares do curso não valorizam a cultura, a tradição, a oralidade indígena ou até mesmos os saberes relativos aos povos indígenas. Como destacam Chirelli e Mishima (2003, p.579), “a Enfermagem, ao seguir o modelo médico, tem reproduzido suas práticas, desarticulando a saúde e a doença do contexto social”.

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 sustentam 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.

Os relatos abaixo delineiam tal cenário:

Realmente a gente não faz este tipo de articulação. Como vai ser esse cuidado desenvolvido na tribo indígena? Como vai ser essa técnica? Sinceramente eu nunca tinha pensado a este respeito. Acho que a gente deveria mesmo abrir a mente desses alunos, para eles saírem preparados para as diversas situações que eles vão encontrar, inclusive no cuidado desenvolvido na tribo indígena. Talvez isso se dê devido ao pequeno número de indígenas (Docente A).

Não vejo articulação, eu não consigo perceber qualquer valorização dessa cultura no processo ensino-aprendizagem em relação ao conhecimento específico. Eu não consigo ver nem nas disciplinas básicas do curso (antropologia e psicologia), não consigo ver uma integração real entre esse conhecimento indígena e o conhecimento biomédico vigente (Docente C).

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*”.

Não existe esta articulação, pois a gente acaba não olhando para as particularidades desse aluno e a gente pouco se abre ao que eles têm para trazer de sua cultura, de sua vivência e isso teria que partir de nós professores mesmo que o currículo não contemple tal fato. Eventualmente eles colocam alguma discussão, mas eu acho que a gente não está aberto. Outra coisa importante é que em minha concepção, a Enfermagem se baseia em uma racionalidade médica, tudo tem que ser muito racional e metódico, logo eu percebo que Enfermagem acaba não permitindo a expressão desse universo, pois ela é extremamente pragmática e eu penso que fica muito mais difícil trabalhar essas questões (Docente E).

Os relatos discentes foram unânimes em indicar a mais completa invisibilidade dos saberes indígenas no decorrer do curso. Um dos depoimentos expressa tal fato:

Eu não vejo articulação. Na verdade esta é a primeira vez que sou chamado e questionado acerca da minha cultura aqui na UFMT, a gente já participou de eventos que discutiam essa questão da diversidade, mas não aqui na Universidade (Discente D).

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, mas de tolerância forçada, vale dizer, de uma exclusão informal. Aliás, tal conduta reiterada

na história do Brasil tem suas origens na colonialidade do poder e do saber. Por décadas e séculos a academia pautou seu currículo em um modelo prático hegemônico e, por consequência, subordinou os saberes indígenas. Desqualificou e desconsiderou o pensamento indígena como pensamentos socialmente efetivos e eliminou a possibilidade de produção autônoma de conhecimentos por esses povos.

Mais do que nunca, 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 sabido que o processo de formação pautado na colonialidade exclui outros saberes que não aqueles baseados no modelo disciplinar hegemônico da sociedade moderna. Ao assumirmos que o currículo não prevê a diversidade e que o número de indígenas ainda é *irrisório*, estamos ratificando o modelo colonial e o declaramos como 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, viabilizar os múltiplos saberes existentes nas culturas e nas sociedades.

Para tanto, Meliá (1999) adverte que precisamos tomar cuidado com as adaptações nos currículos para que não fiquem apenas reduzidas ao campo do folclórico e do óbvio. As ações pedagógicas não podem se resumir apenas ao campo técnico e de forma fragmentada. Mais do que isso, devem propiciar o exercício da alteridade e da práxis dialógica.

Nesse sentido, Freitas (2002) traz uma importante contribuição ao destacar a capacidade dos docentes de reinventarem o espaço escolar como local de trabalho e de reinventarem a si mesmo como pessoas e como profissionais. Essa capacidade, para ele, constitui um dos quesitos

essenciais do ser educador, uma vez que são atores sociais com papéis fundamentais no processo de desconstrução das realidades adversas.

5. Considerações finais

A formação de profissionais para a saúde demanda importantes adequações curriculares, pois os sinais de esgotamento são evidentes. Os avanços de uma sociedade globalizada impõem novas formas de pensar e agir, bem como novas iniciativas de formação profissional (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

O ingresso formal de índios em cursos universitários, quando analisado por uma percepção mais cuidadosa, deixa evidente uma exclusão, ora velada, ora explícita, que se expressa nos currículos dos cursos, nos ambientes educativos e nos espaços de socialização.

No contexto específico do Curso de Enfermagem em Sinop, ainda que se apregoe a inclusão, persistem atitudes de preconceito, exclusão e segregação aos indígenas.

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. Logo, é preciso que a Universidade crie condições e situações em que os professores e estudantes percebam os limites e as possibilidades, os prazeres e as dificuldades de conviverem quotidianamente com a diversidade.

É nessa perspectiva que Duschatzky e Skliar (2000, p. 163) propõem “desconstruir os discursos sociais que se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento”.

Em relação aos conteúdos do Curso, os principais problemas apontados dizem respeito à desconsideração dos saberes indígenas e à falta de reflexão crítica sobre as relações históricas e atuais. A organização curricular não possibilitou, até aqui, 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.

Diferentemente do que declara ser a missão institucional da UFMT na região, o Curso não se insere na realidade local, não prevê qualquer disciplina que discuta as questões regionais, a temática indígena ou qualquer outro tema correlato. Assim, não há de se esperar que os professores tenham presente tais debates. Alguns declararam nem terem percebido a presença de indígenas em suas aulas. Outros, mais 'atentos', a perceberam, porém não souberam ou não puderam incorporar tal 'diversidade' nos conteúdos ministrados.

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 e na troca de saberes.

A revisão de categorias consagradas - tais como a de currículo - que se distanciam da realidade dos estudantes e não favorecem o desenvolvimento das suas capacidades é uma das proposições de Santos e Paulino (2006). Para eles, os atuais formatos curriculares propiciam a formação de profissionais que desconhecem ou desconsideram as peculiaridades culturais e as múltiplas histórias de vida. É necessário que a Universidade crie situações em que todos os professores e alunos percebam os conflitos, contradições e ambiguidades do seu cotidiano. É preciso que lhes seja dada voz, não somente à voz, mas também ao corpo, ao gênero, à geração, à raça e às diferentes etnias (CORAGGIO, 2003).

Como afirmaram Chirelli e Mishima (2003), o currículo do curso deve ter cunho político, traduzir as diversas faces dos sujeitos que o constroem e dele participam. Deve ancorar as práticas pedagógicas, as distintas visões de mundo, as ideologias, culturas e subjetividades, criando tensões e encontrando caminhos para a sua plena expressão.

Nesse sentido, urge rever a estrutura e o desenvolvimento curricular do Curso de Enfermagem, de maneira que possibilite aos professores e alunos, encaminhar de modo adequado os desafios suscitados no convívio intercultural.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação – CNE/CES. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição** de 7 de agosto de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.45-56, jan./abr., 2008.

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.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 1996.

CORAGGIO, Juan. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de;

WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELL'ACQUA, Magda Cristina Queiroz; MIYADAHIRA, Ana Maria Kazue. **Ensino do processo de Enfermagem nas Escolas de Graduação em Enfermagem do Estado de São Paulo**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 185-91, mar./abr., 2002.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. **Os nomes dos outros**: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 163-78, 2000.

FARIA, Josimerci; CASAGRANDE, Lisete. **A Educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, São Paulo, v.12, n. 5, p. 821-7, set./out. 2004.

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: Papyrus, 2002.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2009.

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

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Orientações curriculares: Diversidades Educacionais**. Manual de Orientação. Cuiabá: Defanti, 2010.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 49, p. 11-17, dez., 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

OLIVEIRA, Ozerina Victor; DESTRO, Denise de Souza. **Política curricular como política cultural**: uma abordagem metodológica de pesquisa. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, jan./abr., 2005.

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.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução CONSEPE nº. 146/2010**. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: lãs insurgencias politico-epistémicas de refundar el estado**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dic., 2008.

_____. **Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas**. In: XII Congresso ARIC, 2009, Florianópolis. Anais. Florianópolis: ARIC, 2009. p. 1-18.

7. Notas

¹ Tal desejo começou a se materializar ainda no ano de 1934 com a criação do Curso de Direito, depois transformado em Faculdade de Direito, no ano de 1959. Em 1962, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e em 1965 a Faculdade de Ciências Econômicas. A Faculdade de Engenharia Civil data de 1968 e a de Serviço Social, de 1970. O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde foi criado no ano de 1977. A construção do Hospital Universitário Júlio Müller viabilizou a criação do Curso de Medicina no ano de 1980 (MATO GROSSO, 2005).

² No âmbito federal merece destaque a Lei n.º 11645/08 que estabeleceu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em Mato Grosso, a Lei Complementar 7040/98 que instituiu a gestão democrática nas escolas estaduais e o Plano Estadual de Educação (Lei n.º 8806/98).

³ Composta pelas Ciências Biológicas e Ciências Humanas e Sociais.

⁴ Composta pelos Fundamentos de Enfermagem; Ensino de Enfermagem; Administração em Enfermagem e Assistência de Enfermagem.