
A FORMAÇÃO SUPERIOR DO ENFERMEIRO ÍNDIGENA: DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE

Micnéias Tatiana de Souza Lacerda Botelho¹
Darci Secchi²

Resumo: O processo de colonização ocorrido há 500 anos modificou radicalmente a demografia indígena brasileira e fez com que essas populações passassem a ocupar territórios cada vez mais reduzidos. Dentre os impactos negativos mais sentidos, certamente o da saúde foi o de maior destaque. Neste artigo pretende-se discutir essa temática, tendo como referência o Curso de Enfermagem da UFMT em Sinop do qual participam acadêmicos indígenas vinculados ao Programa de Inclusão Indígena – PROIND. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo descritivo e exploratório que trata das demandas de saúde indígenas e da educação superior destinadas a essas comunidades específicas. As ações de saúde indígena no Brasil, há anos, vêm sendo coordenadas pela FUNASA por meio de um programa organizado de acordo com as diretrizes do SUS. Após várias iniciativas para a sua otimização, a desassistência e a precariedade do atendimento continuam sendo barreiras quase intransponíveis. Um dos pontos renitentes é a falta de pessoal qualificado para um atendimento regular e permanente nas aldeias. Para suprir essa demanda, foram oferecidas vagas em cursos superiores para estudantes indígenas, com a expectativa de que, após a conclusão dos estudos, retornassem às respectivas aldeias. Essa aposta, porém, esbarra problemas como o pequeno número de vagas, a adequação curricular do curso e o acompanhamento do trabalho profissional nas aldeias. Os avanços até aqui verificados, seja pela ação do Estado, seja pela militância e organização dos indígenas, poderão ser melhor potencializados na medida em que as Universidades repensem suas formas de atuação e se qualificarem melhor para o atendimento de um projeto tão arrojado e específico.

Palavras-Chave: Saúde Indígena; Interculturalidade; Enfermagem.

¹ Mestre em Educação, Professora Assistente do Curso de Graduação em Enfermagem da UFMT Campus Sinop. profmicneias@gmail.com

² Doutor em Antropologia, Professor Associado III da UFMT Campus Cuiabá, tutor do Grupo PET-Educação.



ISSN: 1982-3916

ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014

MICNÉIAS TATIANA DE SOUZA LACERDA BOTELHO

DARCI SECCHI

100

Abstract: The colonization process that happened 500 years ago changed radically the Brazilian indigenous population and pushed them to occupy smaller territories. Among the most negative impacts, health was certainly the most prominent. In this article we intend to discuss this issue, with reference to the UFMT Nursing Course in Sinop/MT, in which indigenous academics participate, linked to the Indigenous Inclusion Program – PROIND (in Portuguese). This is a qualitative study of the descriptive and exploratory kind that deals with indigenous health demands and undergraduate education in those communities. Indigenous health in Brazil, for years, has been coordinated by the FUNASA through an organized program in accordance with the guidelines of SUS (Brazilian public health system). After several initiatives for its optimization, the lack of assistance and the precariousness of care remain an unbeatable barrier. One of the reluctant points is the lack of qualified personnel for regular and permanent service in those communities. To meet this demand, vacancies in undergraduate courses were offered for indigenous students, with the expectation that after graduation they return to their communities. This expectation, however, faces problems such as the limited number of vacancies, the curricular adequacy of the course and the monitoring of professional work in those communities. The advances so far verified, either by government action, or by activism and organization on behalf of indigenous, can be boosted as universities rethink their ways of acting and better qualify to attend such a challenging and specific project.

Keywords: Indigenous Health; Intercultural; Nursing.

INTRODUÇÃO

Discutir a formação do enfermeiro indígena é tarefa complexa, uma vez que abarca um campo de reflexão sobre a ciência Enfermagem, sobre a diversidade destes povos, suas múltiplas culturas, línguas, crenças, valores e estratégias próprias de vivências e de concepções de vida.

ISSN: 1982-3916
ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014



Passados 500 anos do processo de colonização do Brasil, embora os dados demográficos demonstrem uma redução significativa da população indígena devido as condições adversas a que estes povos foram submetidos para atender as necessidades/anseios do Estado e a implantação do modelo capitalista com os processos de colonização, é consensual que os povos indígenas, mesmo que com tantas dificuldades, vêm fazendo um esforço para manter suas culturas, línguas, estratégias e concepções de saúde e atendimento de saúde/doença.

Embora os processos de colonização do Estado Brasileiro tenham dizimado uma parte significativa destes povos, algumas iniciativas foram efetivadas com o intuito de viabilizar o convívio de indígenas com os demais segmentos da população brasileira. Uma dessas medidas foi a oferta de educação escolar, com a implantação de escolas regulares em comunidades indígenas e a criação de programas específicos de formação de professores, além de outras políticas públicas voltadas para essas comunidades. Tais programas vêm sendo constantemente analisados e adaptados, porém existe ainda um longo caminho a ser percorrido para que possam atender adequadamente aos interesses e necessidades dos indígenas. Até aqui, o Estado brasileiro impôs o seu protagonismo e vem consolidando uma escolarização hegemônica e desarticulada da realidade indígena e do seu *modus vivendi*.

No que tange à política de garantias territoriais, o modo de ação do Estado é bastante similar ao ocorrido no campo educacional. Não têm sido raras as ações de demarcações de áreas impróprias ou insuficientes, quando não, da retirada compulsória dos indígenas dos seus territórios tradicionais. Um dos casos mais conhecidos foi o dos Panará que, na década de 1970, foram retirados da área de influência da Rodovia BR163

e transferidos para o Parque do Xingu. Ao se depararem com um ambiente desconhecido, passaram por uma etapa trágica de sua vida física e cultural. Acostumados com o ambiente característico da Floresta Amazônica, não conseguiram sobreviver no meio árido do cerrado e, além disso, foram obrigados a conviver povos considerados inimigos tradicionais.

É evidente que os cenários apontados acima geraram necessidades específicas de atendimento à saúde, quer pela demanda permanente de atuação, quer pelo perfil dos profissionais nela envolvidos.

Uma das iniciativas idealizadas nas últimas décadas para atender à saúde indígenas tem sido a criação da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, aprovada pela Portaria Ministerial da Saúde nº 254 de 31 de janeiro de 2002, cuja estratégia objetivou formar atores sociais das comunidades específicas, evitando as frequentes interrupções de atendimento, bem como os conflitos de culturas e concepções de saúde/doença entre ‘cuidados’ e ‘cuidadores’.

É, pois, nesse campo ainda incipiente de ação e reflexão que pretendemos debater a saúde indígenas e a formação dos seus profissionais tendo como cenário o curso de Enfermagem da UFMT em Sinop.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo qualitativo ancorado nas proposições de Severino (2007) e Minayo (2007) que propõem a adoção desta abordagem quando se pretende

compreender mais amplamente o significado que as pessoas atribuem aos fenômenos que se pretende aprofundar. É esse universo de significados, crenças, valores e hábitos, que configura a dinâmica das relações e expressa a percepção dos sujeitos de pesquisa.

Como já reportado anteriormente, neste artigo pretende-se discutir a temática da saúde indígenas e da educação superior destinadas aos indígenas, tendo como cenário o curso de Enfermagem da UFMT/Sinop e como informantes os estudantes indígenas e seus professores.

Para atender a tal propósito, inicialmente identificamos os discentes indígenas vinculados ao PROIND e os docentes que atuam no Curso de Enfermagem com o intuito de caracterizar o universo a ser pesquisado. Por meio do sistema acadêmico foram identificados quatro acadêmicos matriculados no Curso em diferentes semestres. De igual modo, levantamos quem eram os docentes que haviam tido sob sua supervisão um acadêmico indígena em suas respectivas disciplinas. Os quatro discentes indígenas e os seis professores do Curso foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios:

- a) *Docentes*: Que ministraram disciplinas do tronco profissionalizante do Curso de Enfermagem; que tiveram sob sua supervisão algum acadêmico indígena no desenvolvimento das disciplinas; que aceitaram participar da pesquisa;
- b) *Acadêmicos*: todos os acadêmicos indígenas que cursavam a Graduação em Enfermagem no *Campus* de Sinop e que aceitaram participar da pesquisa.

Os quatro acadêmicos indígenas (dois do sexo masculino e dois do feminino), com idades entre 29 e 36 anos. No período da pesquisa, estavam cursando o 3º, 5º, 6º e 8º semestres do Curso de Graduação. Com relação à etnia, observamos que três dos

acadêmicos pertenciam ao povo Terena, sendo que destes, dois eram de uma mesma aldeia do município de Peixoto de Azevedo e um residia numa aldeia localizada no município de Matupá. O quarto acadêmico pertence ao povo Umutina e reside no município de Barra do Bugres.

Todos vivem em suas respectivas aldeias, exceto nos períodos que se ausentam para os estudos. Disseram não ter atualmente nenhuma atividade ou função específica nas respectivas comunidades, embora dois deles já tenham atuado como professor e como agente de saúde.

No que diz respeito aos docentes do curso, todos são graduados e pós-graduados em Enfermagem. O tempo de docência de cada professor mostrou-se distinto. A média do exercício da profissão está próxima a quatro anos. Os professores que participaram da pesquisa atuavam em disciplinas práticas e teóricas, especificamente nas áreas de Práticas do Cuidar, Cuidado Integral à Saúde do Adulto e do Idoso, Cuidado Integral em Saúde Mental, Cuidado Integral à Saúde da Mulher e do Homem e Cuidado Integral à Saúde da Criança e do Adolescente.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, compostas de 22 questões para os docentes e 19 questões para os discentes.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Em seguida, efetuamos a textualização das entrevistas agrupando-as. 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 com a utilização das letras do alfabeto (docente A, B...) e (discentes A, B...). Tal estratégia mostrou-se bastante eficaz e logrou manter o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, conforme preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos também foram respeitados, conforme estabelecido pela mesma Resolução que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras da Pesquisa com Seres Humanos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012). O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM) sob o parecer n.º 69326, respeitando os trâmites legais estabelecidos por esses órgãos.

Para a realização das entrevistas e após o esclarecimento sobre a pesquisa, foi solicitado aos sujeitos o preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de que trata a Resolução supracitada.

AS DEMANDAS DE SAÚDE NAS COMUNIDADES INDÍGENAS

O processo de colonização ocorrido no Brasil modificou radicalmente a demografia e a composição dos povos indígenas. Nos últimos cinquenta anos, dado ao processo de ocupação do Centro-Oeste e da Amazônia, diversos povos foram transferidos de seus territórios tradicionais ou confinados em pequenas reservas ou parques e forçados a exercer suas dinâmicas culturais sob novas bases.

Dentre os principais impactos verificados no seu modo de vida, podemos destacar:

- a) imposição cultural permanente da sociedade nacional sobre os povos indígenas;
- b) ampliação do contato com o meio urbano e com os recursos, serviços e problemas existentes nas cidades;
- c) incorporação no cotidiano de novos hábitos, valores e condutas, compartilhadas com a população do entorno, especialmente as práticas alimentares e de saúde;
- d) aprendizado de uma língua franca para a comunicação - a língua portuguesa - antes estranha ao seu meio social; e
- e) incorporação do 'mundo da escola', isso é, a procura por educação escolar básica e, ocasionalmente, de nível médio e superior, dentre outros meios de acesso ao conhecimento (internet, mídias, radiodifusão).

No campo da saúde ocorreu um processo similar. Para atender às novas demandas, foi estruturado pela FUNASA um sistema preconizado de acordo com as diretrizes do Sistema Único de Saúde - SUS³, cuja atuação procura contemplar as

³O 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 da saúde é um direito fundamental do ser humano e a garantia de acesso 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. 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. Tal princípio se contextualiza na esfera da justiça social porque busca diminuir as desigualdades sociais, ou, em outras palavras, significa tratar igualmente os desiguais.

especificidades sociais, étnicas, culturais e geográficas de cada população atendida (FUNASA, 2002).

Tal modelo pretendeu garantir a assistência de saúde primária dos povos indígenas nos seguintes termos:

- a) promover a atenção à saúde dos povos indígenas nos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), garantindo as ações de atenção integral à saúde de povos indígenas, respeitando seus aspectos étnicos e culturais;
- b) implantar um sistema de abastecimento de água e esgoto sanitário em área indígena;
- c) construir, ampliar, reformar ou adaptar os estabelecimentos de saúde indígena (Postos de Saúde e a Casa de Saúde Indígena - CASAI) (FUNASA, 2002).

O modelo denominado Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) caracteriza-se como uma unidade organizacional a cargo da FUNASA, que visa à implementação de um conjunto de ações de saúde necessárias à atenção básica de forma que essas ações estejam articuladas com os princípios do SUS, para referência e contrarreferência (FUNASA, 2002).

Tal modelo é composto por uma equipe multiprofissional, que desenvolve as ações de promoção da saúde: médicos, enfermeiros, dentistas, auxiliares de Enfermagem, agentes indígenas de saúde (AIS) e agente indígena de saneamento (AISAN).

Abaixo, apresentamos um esquema que ilustra o modelo de atenção à saúde indígena, bem como o formato concebido para o seu funcionamento.

Figura 2 - Organização do Distrito Sanitário Especial Indígena e o modelo assistencial



Fonte: Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS, 2012).

O fluxo de atenção à saúde ocorre primeiramente com o atendimento básico na aldeia, onde está implantado um posto de saúde, e o atendimento é ofertado pelos Agentes Indígenas de Saúde - AIS. A primeira referência para os agentes que atuam nas aldeias é o polo base. Ele pode estar localizado em uma comunidade indígena ou num

município de referência. Cada polo base atende a um conjunto de aldeias e sua equipe presta assistência de saúde bem como realiza capacitação e supervisão dos AIS.

As demandas de saúde são resolvidas de acordo com a situação. Os polos contam com a referência do SUS que são os serviços especializados, pronto atendimento, hospitais locais, hospitais regionais e hospitais gerais. Além das unidades de referência do SUS, existem as Casa de Saúde do Índio (CASAI), localizadas em municípios de referência, e ainda em algumas capitais dos estados. Essas casas favorecem o atendimento secundário e terciário, conforme a necessidade serve ainda de apoio entre a aldeia e a rede de serviço do SUS (FUNASA, 2002).

Ao avaliar a estruturação do modelo de atenção à saúde indígena, observamos uma lacuna importante no atendimento das situações mais complexas ainda no ambiente indígena da 'aldeia'. Elas demandam a remoção dos doentes para polos de referência de atendimento secundário e terciário, pois raramente existem condições mínimas de atendimento na aldeia e os indígenas não possuem quadros qualificados para o atendimento especializado.

Para superar tal lacuna, procurou-se implantar uma política de formação alternativa centrada nas próprias aldeias. Tal proposição supõe a formação (básica, média e superior) de indígenas e o retorno dos quadros formados para atuar como profissionais nas aldeias. Para atender a uma parcela dessa demanda, a UFMT em parceria com a FUNASA implantou o Programa de Inclusão Indígena (PROIND), que tem como principal objetivo facilitar o acesso de estudantes indígenas à educação superior e capacitá-los para o atendimento diretamente nas aldeias.

O PROIND, como política de ação afirmativa, representa um importante passo do governo no sentido de mitigar os danos causados a essas populações. Desde longa data, a relação da sociedade nacional com os povos indígenas tem sido de imposição física e cultural. Essa prática histórica ainda persiste atualmente e é expressa em diferentes formas de discriminação, violência e desrespeito à cultura e ao modo peculiar de viver.

A inclusão dos indígenas na Universidade não pode ser vista apenas pela possibilidade de acesso escolar, mas também pela superação de situações adversas que estes acadêmicos podem encontrar no ambiente universitário tão estranho ao seu modo particular de conceber a vida, às suas crenças, aos seus valores e às suas práticas cotidianas. Exige que a tarefa pedagógica seja coletiva e perpassa toda a comunidade universitária, pois se trata de um assunto relevante que remete ao verdadeiro significado do exercício da cidadania e abarca valores como democracia, tolerância e convivência qualificada com a diversidade cultural.

RESULTADOS

No intuito de conhecer as razões que levaram os estudantes indígenas a procurarem o Curso de Graduação em Enfermagem, perguntamos qual teria sido a motivação para enfrentar tal desafio. As respostas destacaram o desejo de *“querer ajudar à sua comunidade, gostar de lidar com a saúde e a vivência de experiências anteriores como agente de saúde e técnico de Enfermagem na aldeia e na CASAI, querer fazer o melhor pela comunidade”*. Uma segunda causa igualmente relevante foi a constatação de que os *“enfermeiros de fora”* que chegavam para trabalhar nas aldeias permaneciam lá

pouquíssimo tempo, devido à não adaptação ao local, deixando desassistida a população por longos períodos. Num dos depoimentos, o entrevistado destacou *“a constante falta de profissional, as dificuldades em termos de assistência à saúde e as longas distâncias a serem percorridas na procura de atendimento”*. Outro argumentou que o atendimento realizado por enfermeiros do próprio povo garantiria a regularidade dos trabalhos e certamente teria muito mais apoio por parte das lideranças e da própria comunidade. O depoimento evidencia também o aspecto motivador para o ingresso do curso, como as constantes desassistências de enfermeiros que atuam nas aldeias.

Os depoimentos a seguir corroboram os argumentos destacados acima:

Eu decidi estudar Enfermagem, porque eu trabalhei um tempo como agente de saúde em minha comunidade e, nesse período, encontrei muitas dificuldades em termos de assistência à saúde. Em dados momentos não havia um profissional, quando uma pessoa precisava, e pelo fato da aldeia se localizar distante das unidades de saúde, muitas pessoas ficavam sem o atendimento de saúde e por este motivo eu decidir ingressar no curso e me aperfeiçoar no intuito de fazer o melhor para o meu povo (Discente B).

Eu escolhi a Enfermagem porque a minha comunidade é muito carente de pessoas qualificadas nessa área (Discente D).

Pelo que é possível verificar nos depoimentos, existe bastante simetria nas intenções dos acadêmicos indígenas. Não é raro encontrar no meio acadêmico e na vida cotidiana das aldeias demandas que amparem e fundamentem essa percepção

pragmática, decorrente da grande demanda e da necessidade de atendimento no dia a dia. Mas, seria a ciência Enfermagem uma ciência iminentemente pragmática?

Autores como Garnelo, Macedo e Brandão (2003) e Chaves, Cardoso e Almeida (2006) alertam que uma das dificuldades na execução das ações de saúde nas aldeias, refere-se à alta rotatividade de profissionais nos postos de trabalho, não somente pela inadequação entre a formação profissional e as necessidades dos serviços, como também pela ausência de mecanismos legais que garantam a estabilidade dos contratos de trabalho. O problema repercute de forma significativa na ruptura dos vínculos entre os profissionais e as comunidades e resulta em adversidades, insegurança e conflitos entre as partes, fato que deixa evidente a incipiência dos debates acerca de cultura e interculturalidade nos processos formativos destes profissionais. Observa-se apenas uma iniciativa por parte do Estado, sem que haja debates arrojados acerca de: quem serão os atores sociais que efetivamente implementarão tal política de atenção à saúde indígena? Quais as concepções dos sujeitos que compõem este cenário?

Ainda que os debates acerca da interculturalidade sejam recentes e incipientes, *“a questão do encontro e do conflito entre culturas é antigo”*. Conflitos que, em muitos casos, têm sido resolvidos a partir de *“perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido”* (FLEURI, 2003, p. 18).

De igual modo, Walsh (2009, p.1) alerta que o tema *“interculturalidade”*, ainda que timidamente, tem estado presente nos debates atuais, e isso é positivo, porque sugere a tomada de consciência e o reconhecimento da diversidade cultural. No entanto,

também pode ser negativo quando se expressa apenas como “um novo multiculturalismo, isentando-o assim, de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador”.

Em um texto publicado em 2008, Walsh já advertia que a interculturalidade só pode ocorrer a partir do intercâmbio efetivo entre sujeitos, saberes, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes. Para ela, a interculturalidade é um espaço relacional dinâmico e permanente, em que a comunicação respeitosa ancora as relações simétricas e busca desenvolver um novo sentido para a diferença. Por isso, ainda é uma meta a ser alcançada⁴.

Candau (2011), por sua vez, enfatiza o aspecto interativo da interculturalidade que se configura a partir da inter-relação de grupos socioculturais distintos presentes em uma determinada sociedade. Logo, o olhar intercultural procura estimular o diálogo entre diferentes atores sociais, viabilizando a troca de saberes e conhecimentos assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate.

Numa perspectiva inversa, passamos a analisar a interculturalidade a partir de outra ótica, a de acadêmicos indígenas que são atores sociais em suas comunidades, portanto se reconhecem naquele cenário. No entanto, ao se depararem com a possibilidade de obterem uma formação, se veem em um cenário totalmente estranho ao seu habitat e se deparam com práticas pedagógicas e relações sociais eivadas de tratamentos hegemônicos, etnocêntricas e uniculturais.

⁴WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias politico-epistémicas de refundar el estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dic., 2008.

Embora a dinâmica que ocorre nas relações sociais de diferentes grupos culturais esteja atravessada por questões de poder, o convívio na interculturalidade caracteriza-se como um elemento relevante no processo formativo dos discentes indígenas. As relações socioculturais que se desenvolvem dentro e fora dos ambientes escolares, entre acadêmicos indígenas e não indígenas, bem como entre docentes e discentes indígenas, constituem-se em um componente importante para sua formação.

Diante disso, perguntamos também aos docentes como eles caracterizariam o relacionamento dos estudantes indígenas em sala de aula e nos demais ambientes educativos. As respostas trouxeram um componente importante para nossa análise. Os docentes registraram que, embora não houvessem se deparado com situações de “*segregação*”, percebiam que os acadêmicos indígenas se mostravam deveras “*retraídos*” quando em contato com os colegas não indígenas. Que “*costumavam se agrupar*” e “*ajudavam-se mutuamente*”. Um depoimento ressaltou o fato de serem “*introspectivos*” e que, talvez, essa fosse uma “*característica da personalidade indígena*”. Por fim, um depoimento que os consideram “*pessoas bem calmas*” e que “*procuram não tumultuar a aula*”, por isso “*se mostram quietos e não verbalizam com frequência*”.

Os relatos abaixo melhor exemplificam as colocações:

Eu observei uma certa retração deles, eles acabam se relacionando com um ou dois colegas, não tem um circuito social amplo e fora de sala de aula eles acabam se agrupando com os outros indígenas, e mesmo que estes não sejam do mesmo semestre ou da mesma sala, eles procuram andarem juntos e parecem se ajudar (Docente A).

São pessoas bem introspectivas que se relacionam mais entre si, procuram não tumultuar a aula e tratar as outras pessoas com respeito, isso chamava atenção, eles tratavam as pessoas com muito respeito, com licença!, muito obrigado!, e hoje eu vejo que eles são muito tímidos, porém, muito educados (Docente D).

O aluno que eu acompanhei era um pouco mais retraído e quieto. Eu tive outra experiência quando eu tomei conhecimento de uma aluna indígena quesegundo sua professora, a mesma era introvertida e ficava muito quieta em sala de aula, pois ela não tinha muito espaço para falar e que sua professora, em uma visita à aldeia, a viu na comunidade e se surpreendeu porque lá ela falava, se colocava de uma maneira clara e totalmente diferente de como ela se comportava timidamente no ambiente da Universidade (Docente E).

Os discentes reconhecem em suas falas que, de fato, se mostram mais “tímidos” e que, às vezes, preferem estar com os “*colegas indígenas*”. Essa forma de expressar o pertencimento pode ser modificada com o tempo e “*adaptada para ficar ainda melhor*”. Reconhecem que, embora a timidez e a pouca integração sobressaíam, “*até o momento não encontraram nenhuma situação de discriminação*”.

Nós indígenas somos um tanto tímidos. Temos um pouco de dificuldade em se adaptar em novos ambientes, logo quando chegamos, temos dificuldades para fazer amizades, somos restritos e preferimos ficar mais com grupos de indígenas. Mas aos poucos a gente vai se adaptando (Discente C).

Os depoimentos acima, lembram-nos Bosi (2004) quando discute a demarcação de territórios e a autonomia cultural indígena. A sociedade ainda se mostra alheia ao

assunto e, conseqüentemente, não destina espaços e tempos para o debate das relações interculturais. Por se tratar de uma sociedade excludente, a retirada dessa agenda do debate nacional transforma o índio em uma presa que é forçada a isolar-se do predador para defender sua cultura e sua sobrevivência.

Outro argumento é desenvolvido por Fleuri (2003), ao advertir que o ato de estereotipar comportamentos está no cerne do problema do reconhecimento cultural. Quando os olhares se voltam apenas para focalizar as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais, deixam de valorizar o sujeito que produz tal manifestação e não conseguem compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Embora na fala dos discentes tais comportamentos “retraídos” possam ser passageiros no processo de ambientalização, é evidente que a liberdade de serem eles mesmos e de exercerem a alteridade ainda não é plena. Ou, nas palavras de Meliá, “no processo de educação escolar indígena a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis” (MELIÁ, 1999, p.11).

Ao tratarmos da interculturalidade, perguntamos acerca do “exílio” cultural e social a que os alunos se submetem no escopo de cumprirem as exigências requeridas pelo curso. Questionamos os docentes e discentes se os mesmos consideravam que a distância, a solidão, a língua, etc. dificultavam o desempenho dos acadêmicos no curso.

Todos, de forma uníssona, concordaram que a vivência em um ambiente distinto atrapalha o desempenho. As respostas dos docentes indicam que o exílio social e cultural seria um dos fatores que intensifica as adversidades encontradas pelos indígenas

na Universidade. O fato de se apresentarem “*retraídos*”, assumirem uma posição de “*observação*” e até mesmo uma “*posição passiva nas relações*” seria indicador dessa dificuldade.

Um depoimento ressaltou que o distanciamento dos indígenas do seu meio cultural poderia levar à perda de alguns costumes próprios da comunidade de origem:

Eu penso que o exílio cultural afeta negativamente a vida do acadêmico aqui, pois da mesma maneira que o aluno tem a oportunidade de aprender coisas novas nessa vivência fora da aldeia, ele também está perdendo a convivência e muitas vezes, perde até de praticar alguns rituais da cultura (Docente B).

De modo convergente o relato de um acadêmico corrobora a visão docente acerca do distanciamento cultural:

É um pouco negativo porque o indígena acaba perdendo algumas características da cultura. O tempo que ele fica fora da aldeia perde alguns costumes, por exemplo, alguns deixam de falar a língua materna, perde bastante coisa com relação à cultura e aos rituais (Discente C).

O distanciamento de suas comunidades e de suas tradições, entre outras coisas, é interpretado com um evento negativo, que influencia o processo formativo, pelas mudanças que afetam o comportamento dos indígenas.

Influencia sim por que além de se depararem com referenciais científicos que para eles são referenciais totalmente novos, eles têm

que fazer uma adaptação e entender como que eles podem assimilar e desenvolver esse conteúdo. Além disso, tem a questão da adaptação social, pois como eu posso conviver bem com pessoas que tem hábitos diferentes, valores e crenças diferentes? E a adaptação em outro espaço sempre é muito traumática. Para essas pessoas que saem de uma realidade muito peculiar e passam a ter que engolir outros referenciais de vida quando vêm para universidade, eu acredito que o trauma e o impacto psicológico sejam muito maiores, tenha uma repercussão negativa nessa ambientação e isso influencia negativamente na formação (Docente C).

No início tivemos muita dificuldade na adaptação dentro da sociedade, a violência que a gente vê nos limita. Às vezes a gente via carro batido, a televisão passando pessoas com fraturas, isso nunca tínhamos visto e aí acaba fazendo com que a gente se preocupe mais, tudo isso atrapalha, o medo de conviver aqui dentro e porque a gente anda na aldeia despreocupado, é bem diferente e pra mim tudo influencia de forma negativa. Saudades da família, amigos, a cultura diferenciada (Discente B).

A questão do distanciamento foi levantada tanto pelos docentes quanto pelos discentes. A distância familiar causa momentos de tristeza e dificuldades para os discentes, interferindo no processo de formação e no desempenho acadêmico. Abaixo temos dois relatos que exemplificam tal cenário:

Eu acredito que sim, pois para concluir um curso superior, o indivíduo precisa passar por diversas etapas e para concluí-las com tranquilidade é necessário que este esteja bem e como alguém se sente bem fora de seu habitat e longe de seus familiares? E aqui em Sinop a gente percebe que os alunos têm dificuldade na adaptação. Eu creio que eles se sentem exilados, por que tudo aqui é muito

diferente e se o indígena começa a se sentir no mundo que não é dele a formação pode até perder o sentido. Teve um indígena na Enfermagem que abandonou o curso por que não se adaptou a cultura e ao ambiente universitário e voltou pra sua etnia (Docente D).

No meu caso, o que atrapalhou foi a questão familiar porque o estudante indígena que vem pra cá geralmente é casado e tem filhos e a saudade é grande e a bolsa que o programa fornece dá somente para nos manter e se for trazer a família fica mais difícil, é melhor deixá-los na aldeia porque a comunidade ajuda (Discente A).

Destacaremos aqui, mais uma vez, algumas proposições de Candau voltadas à superação do 'exílio' cultural para grupos minoritários. A primeira, diz respeito à necessidade de *desconstrução* do pensamento etnocêntrico impregnado nas relações sociais, como forma de promoção de educação intercultural. A segunda, refere-se à *articulação* entre igualdade e diferença que supõe o reconhecimento e a valorização das culturas. Por último, o *resgate* dos processos de construção das identidades culturais, tanto em nível pessoal quanto em nível coletivo. Daremos destaque a esse último desafio - o *resgate* - por entendermos que é requerido tanto pelos estudantes quanto pelos docentes do curso. Todos parecem concordar com Candau que "é muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional" (CANDAU, 2008, p. 53).

Esse enfoque sugere às instituições que acolhem estudantes indígenas a urgente necessidade de desenvolver estratégias de fortalecimento dos grupos sociais minoritários, afim de que estes lutem pela igualdade e desconstruam o atual quadro de

discriminação. É notório que o resgate da cultura indígena no contexto específico desses acadêmicos contribuirá significativamente para amenizar o exílio cultural e social.

Diante de tantos elementos abordados, cenários traçados e percepções levantadas, finalizando a abordagem, perguntamos aos docentes e discentes sugestões e medidas a serem adotadas para facilitar o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes indígenas no curso.

As respostas se estenderam desde a melhoria do ensino básico nas aldeias, fator que, segundo os professores, facilitaria o desempenho dos acadêmicos, até a valorização das culturas indígenas no intuito de expandir o debate e evidenciar a presença dos alunos indígenas na Universidade. O preparo pedagógico dos docentes foi reafirmado como uma questão que facilitaria muito a formação dos acadêmicos indígenas. A adoção de uma estratégia de acompanhamento aos estudantes e de uma avaliação específica do aprendizado também foram propostos.

Os dois segmentos pesquisados conferiram bastante ênfase também à melhoria do apoio institucional disponibilizado aos estudantes indígenas, com destaque para a questão da moradia estudantil, fator que, segundo eles, tornaria a adaptação menos traumática. A disponibilização de um local de apoio para receber os familiares e visitantes das comunidades também mereceu indicação. No âmbito institucional, foi proposta ainda a organização de "espaços de discussões", para ampliar o debate e superar a invisibilidade e o anonimato dos indígenas. Uma melhor articulação da Coordenação de Articulação com Estudantes de Graduação e Pós-Graduação (CARE), no atendimento desses acadêmicos, favoreceria a ambientação e inclusão.

No âmbito da sala de aula, propôs-se a articulação de conteúdos que tragam a vivência indígena, fazendo com que todos se sintam à vontade em verbalizar seus medos, anseios e experiências. Indicou-se também que se estabeleçam estratégias que favoreçam a saída do acadêmico indígena para suas comunidades em momentos importantes como as festas, funerais e situações de doenças. As visitas a CASAI poderiam também ser oportunidades para reconhecer a realidade e as necessidades de saúde vividas pelas comunidades indígenas. Propuseram ainda a organização de estágios supervisionados nas comunidades, ou seja, à incorporação no PPC de um “internato” em comunidades indígenas, como uma estratégia de avaliação e de articulação de conhecimentos e de vivências.

Outro fator relevante levantado pelos docentes e discentes diz respeito ao apoio financeiro para a sua manutenção fora de suas comunidades.

Foi sugerida uma maior articulação entre a UFMT a FUNAI e a FUNASA como forma de otimizar medidas que interfiram no cotidiano dos acadêmicos indígenas.

A respeito das contribuições dos docentes, destacamos, a seguir, depoimentos que apontam sugestões concretas para o aprimoramento dessa iniciativa no âmbito da Universidade:

Creio que um fator importante seria a oferta de um ensino básico de qualidade para os indígenas, pois isso facilitaria todo o processo de formação, uma vez que estes chegariam aqui com uma bagagem maior. A questão da realização de eventos que priorizassem a inserção das temáticas indígenas, na formação do profissional enfermeiro. Uma melhor articulação entre os conteúdos ministrados

e a vivência indígena e mais discussões o que faria com que os estudantes indígenas se sentissem mais a vontade em verbalizar suas carências (Docente A).

Preparo pedagógico por parte dos docentes e que os professores se inteirassem mais acerca da cultura indígena para que nós pudéssemos contextualizar melhor em sala de aula. Quem sabe em eventos do curso inserir discussões e apresentações culturais onde o indígena pudesse ver sua cultura sendo valorizada e principalmente relação aberta entre alunos e professores e outros órgãos responsáveis e hierarquicamente superiores (Docente B).

Nós, professores, precisamos estar a par dos assuntos relacionados à diversidade, teríamos que saber mais sobre esses grupos, não só os indígenas, mas os minoritários, porque a universidade precisa ser um universo diversificado de pessoas, a gente fala muito de diversidade, de pluralidade e de acolher o diferente, mas na prática agente é muito fechada e estamos muito longe disso (Docente E).

Os alunos indígenas também propuseram medidas que, em suas concepções, facilitariam o seu processo formativo. Convergindo com as indicações dos docentes, indicaram a disponibilização de uma moradia específica e a viabilização da estadia para familiares.

A criação de um “*espaço aberto para as discussões*” para sair do “*anonimato social*”, também foi proposta por um acadêmico.

Quanto à participação da FUNAI, todos concordaram que é a instituição que “*mais se preocupa*” com o Programa, mas que ainda “*falta comunicação*” entre ela e a Universidade.

Um espaço a fim de mostrar para comunidade acadêmica que nós estamos aqui e que estamos interessados em estudar, em trabalhar, em vencer, mais espaço para mostrar o nosso trabalho, a nossa cultura pra gente se sentir mais a vontade e esse espaço teria que existir não só aqui na universidade, mas em todos os lugares. Queremos ensinar a nossa cultura da mesma forma que a gente aprende a cultura daqui, para que as pessoas pudessem conhecer como é a nossa realidade porque muitos pensam que o indígena fica lá só pescando e a gente tem outras necessidades na aldeia e estamos aqui para nos preparar e ajudar a nossa comunidade e isso precisa ser passado para as pessoas que conhece o indígena só no livro porque na realidade é bem diferente (Discente B).

Talvez se houvesse um local para que os indígenas pudessem ficar juntos, para se ajudarem, pois nós viemos para cá e tudo é muito difícil. A gente mora em casa alugada, é bastante difícil a gente se virar sozinho, pois lá nós vivemos em comunidade (Discente C).

Creio que a princípio seria a permanência da família mais próxima, isso seria o ideal pra conseguir levar o curso. Outra coisa é que houvesse mais comunicação entre Universidade e FUNAI, pois a FUNAI tem uma participação importante na nossa formação e se preocupa de fato conosco (Discente A).

Embora saibamos que a ideia de uma formação intercultural está presente nas políticas públicas e que resulta das lutas dos movimentos sociais, ela só terá significação, impacto e valor quando for assumida efetivamente e de maneira crítica. Só assim ela terá forças para intervir na refundação das estruturas e na reordenação da sociedade que racializa, inferioriza e desumaniza o outro, ou seja, na matriz que fundamenta a colonialidade do poder (WALSH, 2009, p. 2).

Como as ações afirmativas devem levar ao “empoderamento” das pessoas e grupos beneficiados, é necessário que as estratégias para as suas implementações sejam constantemente avaliadas. No cenário avaliado neste estudo – o Curso de Graduação em Enfermagem em Sinop, faz-se oportuna a preocupação de Santos (1999, p. 44) quando alerta que “[...] a política de igualdade que desconhece ou descaracteriza a diferença converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade. Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de fato, uma política racista”.

Em síntese, ainda há muito que debater a respeito das estratégias de ensino e aprendizagem e dos projetos políticos pedagógicos das instituições formadoras, especialmente daquelas que se abriram para acolher estudantes indígenas. No contexto de Sinop, esse debate está apenas começando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os diversos depoimentos e argumentos apresentados pelos sujeitos envolvidos no Programa de Inclusão Indígena da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, relacionamos a seguir, a título de arremate, algumas conclusões.

A educação está vinculada aos constantes movimentos e transformações 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, especialmente a de nível superior, representa uma

conquista, dada a precariedade do atendimento de saúde a esta populações como já reportado em outro momento.

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 participação, bem como a preparação de toda a comunidade educativa, especialmente dos professores que assumem o seu processo formativo.

O Programa de Inclusão Indígena é, de fato, um meio de acesso ao ensino superior para a população indígena. Sem ele, dificilmente essas sociedades teriam a oportunidade de formar seus quadros em cursos superiores de qualidade e em situações de relativo respeito e aceitação. É necessário, porém, que não se torne apenas uma medida 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, o diálogo sobre a inclusão de povos indígenas no ensino superior sugere estender-se a toda a Universidade e à sociedade e estar presente no cotidiano de todos, pois diz respeito ao exercício concreto da cidadania e da democracia.

Pareceu evidente no contexto da UFMT/Sinop que a interculturalidade existente nos espaços educativos é uma 'via de mão única'. Os indígenas são convidados a exercerem um direito de cidadania (o acesso à educação), contudo, o modelo a que são submetidos anulam sua alteridade e as trocas culturais. Não se trata de 'inclusão' mas de imposição.

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 sugere abarcar a coletividade, pois refletem os valores e direitos universais de democracia, tolerância e convivência com a diversidade. No entanto, se faz relevante compreender que tais debates (pluralidade cultural e inclusão) não se limitem apenas em:

[...] retóricas sobre a diversidade [...] palavras suaves, de eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 163).

O estudo das relações entre docentes e discentes indígenas oferece oportunidades de trilhar caminhos antes desconhecidos ou não existentes. Caminhos que implicam em dar atenção à voz dos diferentes mediante a viabilização de sua presença no espaço escolar, respeitando suas particularidades. Desse modo, é possível suscitar o conhecimento de si e do outro, fortalecendo o convívio entre pessoas iguais nas suas diferenças.

Não se trata, portanto, de reduzirmos o outro ao que pensamos dele; trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, acolhendo as diferenças como elementos que nos diferenciam, ao tempo que nos igualam a todos. Nesse sentido Candau (2008, p. 51), destaca:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história e, portanto estão

atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizada, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de certo grupos sociais.

Como a interculturalidade se desenvolve a partir das relações humanas, para vivê-la de fato, não basta aprender alguns elementos culturais. É preciso se deixar “interpelar” pelos seus sentidos e pelos significados dos seus contextos (FLEURI, 2003).

Quando referimos os problemas detectados na pesquisa, queremos enfatizar a necessidade de mudança de atitudes, tendo como meta a busca de uma sociedade equitativa, onde todos sejam respeitados na sua diversidade social, cultural e ideológica, onde os discursos não se reduzam apenas a uma evolução da linguagem etnocêntrica. Isso, porém, só ocorrerá quando os atores envolvidos se convencerem que precisam *avaliar e reavaliar; significar e ressignificar* permanentemente sua práxis de forma que o protagonismo intercultural se revele.

Os avanços até aqui verificados, seja pela ação do Estado, seja pela militância e organização dos indígenas, poderão ser melhor potencializados na medida em que as Universidades repensem suas formas de atuação e de acolhimento à diferença. Já não são apenas os estudantes que precisam se preparar para a Universidade; ela também precisa se preparar para atender as demandas sociais e a sua missão institucional.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

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.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez., 2011.

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.

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**. Belo Horizonte: Formato, 2004.

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.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n., 23, p.16-35, mai./ago., 2003.

FUNASA, **Saúde indígena**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/internet/conv_saudeInd.asp>. Acesso em 03 abr. 2011.

GARCIA, Telma Ribeiro; EGRY, Emiko Yoshikawa (Orgs). **Integralidade da atenção no SUS e sistematização da assistência de enfermagem**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARNELO Luiza; MACEDO Guilherme; BRANDÃO Luiz Carlos. **Os povos indígenas e a construção das políticas de saúde indígena no Brasil**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde: 2003.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficinas do CES, vol. 135, Coimbra, 1999.

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

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

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

(Recebido em junho e aprovado em novembro de 2014)