

INCLUSÃO DO ESTUDANTE INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: APROXIMAÇÃO À REALIDADE MATO-GROSSENSE

**Renata Marien Knupp Medeiros;
Adriane Aparecida de Freitas Silva;
Beleni Salette Grandó**

Resumo

Este estudo parte da problemática das relações conflitivas entre os saberes e fazeres biomédicos e os saberes e fazeres da saúde indígena, tendo por referência a análise da realidade apontada em pesquisas com cursos de formação de enfermeiros na Universidade Federal de Mato Grosso. A inclusão do indígena na universidade evidencia a relevância da formação em saúde para os povos indígenas do estado. A pesquisa bibliográfica exploratória realizou-se com o objetivo de levantar a relação entre a educação e a saúde indígena, e foram analisados estudos realizados a partir do programa que visa incluir indígenas no ensino superior. Os dados evidenciam a demanda de formação dos formadores na perspectiva freiriana e educação intercultural, pois visa o reconhecimento do outro, superando a relação de poder estabelecida mesmo quando se objetiva a inclusão social indígena.

Palavras-Chave: Indígena. Ensino Superior. Educação Intercultural.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na linha de pesquisa Movimentos Sociais e Educação Popular, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e tem como foco buscar compreender como os saberes e fazeres biomédicos influenciam as relações conflitivas estabelecidas entre os enfermeiros e os indígenas que buscam o pronto-atendimento à saúde nos hospitais públicos.

O problema desta pesquisa nasceu a partir das observações que foram feitas a partir da análise da forma como se organiza pelo Sistema Único de Saúde (SUS) a Saúde Indígena no país, no entanto, esse sistema é subsidiado também pelos hospitais vinculados aos espaços de estágio e trabalho dos enfermeiros da UFMT, espaço no qual nos colocamos como pesquisadoras, e, ao estranharmos nossa própria cultura, nos deparamos com conflitos até então não evidenciados na relação entre o atendimento de saúde do enfermeiro e o paciente indígena. A partir deste estranhamento buscamos compreender como os indígenas poderiam assumir um papel de protagonistas neste diálogo intercultural necessário entre o corpo doente e o corpo que trata do doente.

Assim, a fim de compreender como atualmente são pensados os processos de formação de enfermeiros indígenas e como se estabelecem as relações entre os saberes

biomédicos do campo acadêmico e os saberes tradicionais dos mais de 42 povos indígenas que vivem em nosso estado, levantamos dados que pudessem responder como no futuro poderiam ser relativizados os conflitos entre estes saberes, a partir da formação de enfermeiros indígenas.

Neste trabalho, trazemos os resultados desta pesquisa bibliográfica exploratória, que subsidiou a leitura crítica da realidade na qual nos inserimos como formadoras de enfermeiras/enfermeiros, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com o objetivo de analisar o processo de formação de indígenas em nível superior, pontuando avanços e problemáticas, considerando as relações estabelecidas a partir da presença dos povos indígenas na universidade.

Este estudo subsidiou a construção do campo de investigação de nossas pesquisas no Programa Pró-Ensino em Saúde, pois nos auxiliou a compreender a perspectiva da Educação Intercultural no espaço de formação inicial na Universidade.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS NA UFMT

Considerando o direito dos povos indígenas a formação profissional (BRASIL, 1973), o Programa de Inclusão Indígena (PROIND) “Guerreiros da Caneta”, é uma política de *ação afirmativa* que assegura às diferentes etnias indígenas do Estado de Mato Grosso, o acesso e a permanência nos cursos de graduação da UFMT. Este programa, criado no âmbito da UFMT por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 82, de 12/09/2007, foi financiado pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e pelo Ministério da Saúde (MS) (BRASIL, 2007).

O PROIND iniciou em 2008 como um ‘programa piloto’ proposto para um período de cinco anos, que poderia ser estendido posteriormente. Como meta inicial foram oferecidas 100 sobrevagas (vagas suplementares), que seriam distribuídas gradativamente como segue: 10 para 2008, 20 para 2009, 20 para 2010, 25 para 2011 e 25 para 2012 (BRASIL, 2007). As vagas disponibilizadas nos cursos de bacharelado atendeu parcialmente a demanda da população indígena de Mato Grosso e concentravam-se nas áreas agrárias, tecnológicas, de saúde e das ciências humanas e sociais (BOTELHO, 2013).

O acesso dos estudantes indígenas ocorre por meio de um vestibular específico e diferenciado, destinado exclusivamente a candidatos indígenas do Estado, que concorrem entre si. Este processo seletivo é composto por uma fase de avaliação escrita (prova objetiva

de conhecimentos gerais e redação), e posteriormente uma prova oral, com o objetivo de valorizar a tradição, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas. (UFMT, 2013)

De acordo com os registros do PROIND, até o ano de 2011, o Programa não havia atingido as metas propostas, contudo, já contemplava 58 (cinquenta e oito) acadêmicos indígenas, que se encontravam matriculados em 16 (dezesesseis) cursos nos quatro *Campi* da UFMT (Cuiabá, Rondonópolis, Barra do Garças e Sinop). Considerando os 42 povos indígenas existentes no estado de MT, 13 deles já haviam sido contemplados até então pelo Programa, sendo eles: Bakairi, Umutina, Bororo, Xavante, Terena, Xiquitano [Chiquitano], Irantxe [Manoki], Arara, Guató, Karajá, Nhambikwara, Paresi e Yawalapiti (BOTELHO, 2013).

Segundo a informação do PROIND, as vagas são definidas a partir das demandas apontadas pelas instituições organizadas no estado: Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso e organizações a ele vinculadas, como o Instituto Maiwu, a OPRIMT – Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso, atendendo as grandes áreas de formação da UFMT: Ciências Humanas e Sociais, Agrárias, Saúde e Tecnológicas.

Neste trabalho constatamos os cursos do campo de formação em saúde a partir da relação dos 81 alunos matriculados em 2013, nos cursos de Enfermagem (14), Psicologia (6), Nutrição (6), Medicina (3), Farmácia (2), Biomedicina (2), Medicina Veterinária (2) e Saúde Coletiva (1).

Juntamente com a criação do PROIND foi instituído o Programa Permanente de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (PPAEIND), com o intuito de apoiar a manutenção e a permanência dos estudantes indígenas. Esse Programa, segundo seus objetivos e proposições visa acompanhar a trajetória acadêmica dos estudantes, bem como, propõe ações que minimizem conflitos diante desta nova experiência intercultural na comunidade acadêmica da UFMT (BRASIL, 2007).

Para que as ações do PPAEIND fossem efetivadas, criou-se uma comissão composta por uma equipe interdisciplinar e interinstitucional constituída por representantes das organizações indígenas de Mato Grosso do CEEI/MT ligado à SEDUC/MT, do Setor de Educação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) regional, da FUNASA regional, das Unidades Acadêmicas da UFMT e representantes dos cursos que recebem estudantes indígenas. Além desta comissão, o PPAEIND também prevê professores orientadores e alunos monitores que acompanham o estudante indígena em sua trajetória acadêmica ao longo do curso (BRASIL, 2007).

Apesar de a UFMT ter aberto as portas para os povos indígenas somente 36 anos após a sua fundação, é notório que o PROIND insere-se como um marco histórico na garantia dos direitos indígenas de formação profissional. Nota-se que a criação do PROIND realçou a discussão sobre acesso e permanência dos estudantes indígenas à Universidade e atualmente coloca em pauta a expansão do programa, de forma a contemplar toda a demanda.

O CONSEPE, em 2014, aprovou as últimas vagas do PROIND, garantindo assim o total de 110 indígenas inseridos como alunos em cursos de bacharelado na UFMT, no entanto, não significa que estes alunos conseguiram permanecer na instituição, uma vez que são muitos os desafios tanto para a vida urbana quanto para a vida acadêmica que estes enfrentam, diante dos processos de exclusão que permeiam o cotidiano das relações entre indígenas e não indígenas na sociedade brasileira.

Como analisa Paulo Freire (1985), há que se considerar que o indígena com o qual nos deparamos não está estático em seu espaço cultural, nem tão pouco nos cabe impor nosso espaço de forma a desvalorizar seus saberes:

[...] Então eu acho que o meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe. (FREIRE, 2005, p. 83, apud PEROZA, 2012, p.13-14).□

Considerando a experiência deste programa e sua importância na profissionalização de indígenas no campo da saúde (aproximadamente 50% dos estudantes indígenas estão matriculados em cursos na área da saúde, dentre eles: medicina, enfermagem, nutrição, farmácia e saúde coletiva), surgem os seguintes questionamentos: A universidade tem garantido o diálogo entre os saberes tradicionais indígenas e o conhecimento científico ocidental? O Sistema de Ensino Superior tem atendido a demanda de saúde das populações indígenas? Os egressos dos cursos de saúde conseguem se inserir no Sistema de Saúde Indígena?

Nesse sentido, é importante refletir sobre questões que vão muito além do acesso ao ensino superior para acadêmicos indígenas, visto que as desigualdades históricas acarretam ainda hoje muitos desafios a serem superados no âmbito das políticas afirmativas, inclusive a visão etnocêntrica na qual se pautam as relações entre não indígenas e indígenas.

DOS SABERES E FAZERES DA SAÚDE INDÍGENA: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

Buscamos de forma mais enxuta, nos subsidiar para nossa análise nos estudos realizados e também em pesquisas realizadas sobre os indígenas nos cursos de enfermagem da UFMT, pois como afirma Torriglia (2008, p.27), “[...] o conhecimento não é simplesmente um espaço entre a pergunta e a resposta: o conhecimento é a captura do movimento no real, é a unidade da teoria e da prática na busca da transformação, de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica”. Nossa pretensão é assim, pautarmos nossas questões que se dão no espaço de trabalho do enfermeiro para os processos de formação que estes enfermeiros passam, considerando como neste contexto os saberes indígenas são considerados.

As pesquisas realizadas sobre os cursos de enfermagem e os indígenas, no Campus de Sinop e Rondonópolis, estarão subsidiando nossa análise e discussão neste texto. Começamos com a pesquisa desenvolvida por Botelho (2013) que discutiu o processo formativo de acadêmicos indígenas que integraram o PROIND/UFMT no *campi* de Sinop, no cotidiano do curso de enfermagem, no qual evidenciou que não há valorização dos saberes milenares dos povos indígenas visto não haver espaço para tais conteúdos nas salas de aula, tampouco para o uso de metodologias que evidenciem as vivências indígenas, a troca de saberes e experiências, a valorização cultural e o enriquecimento cognitivo recíproco.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, a recuperação e reafirmação de seus conhecimentos específicos, bem como, do acesso aos saberes dos não indígenas (BRASIL, 1996), os depoimentos dos docentes e discentes indígenas entrevistados na pesquisa citada, confirmam que os conteúdos curriculares do curso não valorizam a cultura, os saberes tradicionais e a oralidade dos povos indígenas.

A prática pedagógica freiriana nos torna sensível às múltiplas experiências provenientes do universo cultural de seus educandos que trazem à tona os problemas que o cercam, a fim de despertá-lo para uma formação intelectual sintonizada com os costumes, crenças e necessidades, próprios de cada aluno e cultura (PEROZA, 2012).

Os relatos dos professores entrevistados na pesquisa de Botelho (2013), não deixam dúvida quanto às limitações na formação dos estudantes indígenas para atuarem em suas comunidades, visto que a formação do “enfermeiro generalista”, pautada no modelo biomédico, não responde às principais situações encontradas em suas comunidades e não reconhecem as necessidades oriundas de outros povos.

Coincidindo com a pesquisa anterior, no *campi* de Rondonópolis, Vera, Aversi-Ferreira e Lucchese (2011), ao trazerem a fala de um dos autores do projeto embrionário do

cursos da área de saúde e que atualmente abre anualmente duas vagas, e Orientador no PROIND daquele campi, também identificaram alguns desafios semelhantes que são enfrentados:

A formação do enfermeiro significativamente fundamenta-se na prática biomédica, dificultando a compreensão dos conceitos prévios sobre saúde que o aluno indígena possui. Os conhecimentos constituídos sobre saúde e os saberes científicos serão introduzidos na cultura indígena, pelo profissional quando este retornar à aldeia (Op. cit., 2011, p. 291).

Com Laraia (1997), percebemos que o ser humano enxerga o outro através da sua cultura, e conseqüentemente sua forma de viver é a mais correta, não considerando as necessidades e especificidades inerentes ao ‘outro’: “A tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo”. Esta tendência, denominada etnocentrismo, é responsável por uma infinidade de conflitos sociais (1997, p.90).

Ao buscarmos compreender estes conflitos, dialogamos com Freire por meio da análise sobre a diversidade cultural que PEROZA (2012) nos traz, atentando-nos para esta diversidade quando analisamos as relações com a população indígena brasileira. Suas contribuições nos levam a refletir que para superarmos os limites evidenciados na inclusão dos indígenas na Universidade devemos nos defrontar com nossas atitudes autoritárias na prática pedagógica:

[...] atitudes culturais que se cristalizam em costumes anti-solidários e anti-democráticos, que precisam ser superados para serem transformadas em potencial revolucionário: “Em última análise, a superação das “debilidades da cultura”, que se constituem na prática social, requer a transformação desta, através das alterações que se vão dando nas relações sociais de produção” (FREIRE, 1978, p. 51). Por isso a importância de entender também as manifestações culturais como relações de poder, como forma mais ampla de uma conjuntura político-econômica que revela interesses de classes. (PEROZA, 2012, p.10-11).

O espaço universitário é assim, também um espaço no qual as relações de classe se estabelecem e são evidenciadas, como no exemplo observado no estudo de Botelho (2013), cuja discriminação e segregação velada no meio acadêmico, se deu a partir do fato de os indígenas vinculados ao PROIND receber uma bolsa auxílio para o custeio de moradia e despesas no espaço urbano. Segundo a autora, este auxílio muitas vezes é questionado por outros acadêmicos junto aos órgãos gestores do curso. Com o estabelecimento deste ‘exílio’ social e cultural, as adversidades se intensificam e resulta em comportamentos “retraídos” que dificulta o desempenho dos estudantes indígenas.

Esta afirmação corrobora com a fala dos docentes entrevistados, quando afirmam que a instituição não está pronta para receber e atender os estudantes indígenas. O estudo evidencia a falta de diálogo intercultural e o despreparo tanto na formação prévia dos docentes quanto na adequação institucional para lidar com a diversidade. Mas, para além de evidenciarmos os problemas pedagógicos, estes devem ser analisados também a partir da cultura etnocêntrica e das relações de classe que permeiam as práticas sociais cotidianas, nas quais a prática pedagógica está vinculada.

A diversidade cultural na perspectiva freiriana é um conceito concreto, e reflete um cuidado sobre as experiências da própria história do indivíduo e da sua identidade cultural, para que estas não sejam invasivas e intolerantes com a cultura do outro. A experiência diante do diferente exige a prática da alteridade, que consiste em superar a relação verticalizada e paternalista de grupos que se julgam superiores aos demais (PEROZA, 2012).

Para Vera, Aversi-Ferreira e Lucchese (2011), o processo de implantação de ações afirmativas de inclusão de indígenas no ensino superior, é inerente ao preparo pedagógico e antropológico dos docentes no manejo desta situação. O respeito à diversidade bem como a apreensão e entendimento do comportamento dos diferentes povos indígenas que ingressaram na UFMT, são determinantes na relação aluno-professor.

A partir dos estudos e considerando a diversidade étnica e cultural indígena, concordamos com Fleuri (2003, p.497) que no ensino superior, a formação de enfermeiros indígenas é um desafio, pois as relações entre os diferentes saberes implica necessariamente a relativização dos poderes estabelecidos na prática pedagógica, ou seja: “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos evidenciaram que iniciamos um lento processo de inclusão de indígenas na Universidade, porém esta que se estabeleceu como a Universidade da Selva, ainda está longe de se colocar como aberta aos povos nativos de Mato Grosso.

O programa que ofereceu 100 vagas para indígenas, somente nos cursos de bacharelado, ainda não atendeu ao número de cursos de interesse dos indígenas, pois em alguns cursos o coletivo de professores não aprovou vagas para indígenas por compreender que seria um problema para garantir que estes pudessem acompanhar suas disciplinas,

evidenciando que o preconceito entre suas formas de ser e de viver impõem a eles um estigma de que, com seus saberes, não seriam capazes intelectualmente de aprender os saberes acadêmicos.

A universidade como espaço democrático e plural, tem sido palco de uma reprodução dos preconceitos e limites evidenciados na compreensão por parte dos intelectuais da academia, do conceito de cultura, assim como dos estudos da educação brasileira que deveriam pautar as práticas pedagógicas no ensino superior baseadas no pensamento crítico, como nos ensina um dos mais relevantes intelectuais do país:

[...] Paulo Freire problematizava a realidade existencial dos seus alfabetizados a fim de, dialeticamente, distanciá-los do seu mundo, convidando-os de maneira estratégica a perceber a singularidade e universalidade da sua atividade produtiva, para reaproximá-los novamente desta mesma atividade com o “olhar” da criticidade. Esse exercício, por ingênuo que pareça, é um primeiro esforço político-pedagógico para explicar a ontologicidade da igualdade humana. Se cultura é toda e qualquer atividade produtiva humana, não há por que estabelecer graus de superioridade e inferioridade cultural entre as pessoas a fim de legitimar a segmentação social. (PEROZA, 2012, p.5).

Atualmente 81 indígenas entraram como estudantes na UFMT, nos *campi* de Cuiabá, Rondonópolis, Sinop e Uniaraguaia, em 24 cursos de bacharelado, dos quais oito são relacionados à saúde, com 34 indígenas matriculados. Ainda há, no entanto, mais de 29 povos indígenas de Mato Grosso que ainda não foram atendidas, muitos dos quais se encontram em desvantagens no atendimento à educação e à saúde, pois a realidade do estado, voltado ao agronegócio, tem ampliado os problemas socioeconômicos e de sobrevivência desta população, assim como agravado situações de saúde com os processos de envenenamento pelos agrotóxicos e pelas invasões aos seus territórios tradicionais em nome da prioridade econômica capitalista. O acesso à formação crítica, pautada por Paulo Freire, que inclui como direito todos os brasileiros, independente da classe social ou das suas diferenças culturais, ainda não tem sido assumido de forma satisfatória pela instituição de ensino superior.

Com Libâneo (2008), compreendemos que:

A educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos (apud LIBÂNEO, 2012, p. 38).

A aprendizagem no contexto escolar, diferente dos demais contextos de aprendizagem social, significa acessar níveis superiores do pensamento, compreendendo o conhecimento científico como parte da realidade, pois contribui e interfere na vida cotidiana da sociedade,

pois esta, a vida e a sociedade na qual vivemos deve constituir-se em conteúdo de ensino nos mais diferentes níveis de aprofundamento teórico-metodológico, podendo assim, o saber e o fazer acadêmico, transformar a realidade social.

Com esta pesquisa exploratória, assumimos novas frentes de trabalho e fortalecemos nosso compromisso político como profissionais da Universidade, na formação de quadros da enfermagem. Assim, a partir da análise deste programa iniciado em 2008 que somente após seis anos atinge as 100 vagas específicas previstas inicialmente, questionamos: quais são os procedimentos que foram tomados para que este tenha se tornado uma política de inclusão da população indígena na UFMT?

Que saberes e fazeres neste processo contribuiu para que a universidade pudesse preparar professores e alunos para outra forma de reconhecer os indígenas em seu contexto sociocultural e político? Considerando a diversidade étnica e cultural que a presença indígena trouxe para o espaço acadêmico, como esta diversidade foi reconhecida e pautada como ensino, pesquisa e extensão? Atingiu como temática de estudo os quatro *campi*? Ao menos os cursos onde os alunos foram inseridos?

Com isso, ainda há muito a estudar e buscar superar os limites dos conflitos que foram evidenciados nas pesquisas estudadas, e muito ainda à que se investigar neste espaço interétnico e intercultural que é proporcionado pelo PROIND, inclusive nos cursos que visam atender a formação de profissionais na área de saúde e afins.

Embora ainda existam alguns desafios a serem superados, podemos evidenciar que o PROIND representa uma experiência de ação afirmativa concreta no âmbito da educação superior. O ingresso de estudantes indígenas nos cursos de graduação tem incitado à comunidade acadêmica a repensar a relação entre o sistema educacional e o educando, pois não só os estudantes precisam estar preparados para se inserirem nas Universidades, ela também precisa se preparar para acolher as demandas sociais e cumprir com a sua missão institucional, que é formar quadros profissionais que atendam todas as pessoas, ou seja, que atendam todas as comunidades indígenas brasileiras que atualmente se constituem em uma diversidade com mais de 240 etnias. Cuidar da saúde desta população, portanto, pressupõe dar conta de acesso e permanência de indígenas no curso de enfermagem e demais cursos universitários da área de saúde.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, M. T. S. L. **A formação do enfermeiro indígena: percepções dos discentes e docentes do curso de graduação – UFMT/SINOP.** 2013. 141 F. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2013. Disponível em: <www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=456>. Acesso em: 08 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Internet]. 1996 [citado 2009 Jan 25] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília (DF) 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Mato Grosso. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE nº 82, de 12 de setembro de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Inclusão de Estudantes Indígenas “Guerreiro da Caneta” no âmbito da UFMT por um período de cinco anos a partir de 2008 [Internet]. 2007. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/files/2007/csp/82.doc>>. Acesso em: 10 de jun. 2013.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso em: 12 de Jun. 2013.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender/”aprender-ensinar”: o lugar da teoria e da prática em Didática e em Currículo. In.: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo : Ed. Cortez, 2012, p.33-60.

PEROZA, J. **Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação**. In: IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3183/42>> Acesso em: 30 jun. 2013.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Programa de Inclusão Indígena - PROIND** - Disponível em: < <http://cpd1.ufmt.br/proind/?operacao=menu&cod=1> >. Acesso em setembro de 2013.

TORRIGLIA, P. L. Algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In.: CARVALHO, D. C. de; GRANDO, B. S.; BITTAR, M. (orgs.). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis, SC : Ed. da UFSC, 2008, p.23-44.

VERA, I. AVERSI-FERREIRA, T. A.; LUCCHESI, R. A experiência do professor orientador de estudante indígena em Enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 289-93, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002011000200021>. Acesso em setembro de 2013.