



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FLÁVIO BISPO DE LIRA

**DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM: DIDÁTICA COMO PRÁTICA SOCIAL NO  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA UMA FORMAÇÃO  
ANTIRRACISTA**

RONDONÓPOLIS – MT

2024

FLÁVIO BISPO DE LIRA

DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM: DIDÁTICA COMO PRÁTICA SOCIAL NO  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues.

RONDONÓPOLIS – MT

2024

FLÁVIO BISPO DE LIRA

DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM: DIDÁTICA COMO PRÁTICA SOCIAL NO  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 25/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eglon Silvia Pipi Rodrigues

Orientadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Maria Martins

Membro interno

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Lima Ferreira Santa Rosa

Membro externo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

L768d Lira, Flávio Bispo de.  
Docência em enfermagem: didática como prática social no processo de ensino-aprendizagem para uma formação antirracista [recurso eletrônico] / Flávio Bispo de Lira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 144 f., pdf). – 2024.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Eglén Silvia Pipi Rodrigues.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Didática. 2. Educação. 3. Antirracista. 4. Enfermagem. 5. Ensino. I. Rodrigues, Prof.ª Dra. Eglén Silvia Pipi, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM: DIDÁTICA COMO PRÁTICA SOCIAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA”**

**AUTOR: MESTRANDO FLÁVIO BISPO DE LIRA**

Dissertação defendida e aprovada em **25 de JUNHO** de **2024**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

1. Doutora **EGLÉN SILVIA PIPI RODRIGUES** (Presidente Banca/**ORIENTADORA**)

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

2. Doutora **ROSANA MARIA MARTINS** (Examinadora Interna)

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

3. Doutora **PATRICIA LIMA FERREIRA SANTA ROSA** (Examinadora Externa)

Instituição: Universidade de São Paulo

4. Doutor **AGUINALDO RODRIGUES GOMES** (Examinador Suplente)

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

**RONDONÓPOLIS, 25/06/2024.**

---



Documento assinado eletronicamente por **Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, Docente - UFR**, em 13/08/2024, às 09:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA L F SANTA ROSA registrado(a) civilmente como Patricia Lima Ferreira Santa Rosa, Usuário Externo**, em 13/08/2024, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Martins, Docente - UFR**, em 13/08/2024, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0347845** e o código CRC **BC3EF9FD**.

---

À minha irmã Fabiana.

À minha sobrinha Thaís.

Eternamente em meu coração.

## AGRADECIMENTOS

*VENI, VIDI, VICI!*

Chegar até aqui não foi fácil. Que viagem louca foi essa? (imaginem um palavrão aqui).  
Rsrs.

Em algum momento enquanto estudava desde os tempos da escola, me despertou um desejo: ser a diferença. Apenas fazer a diferença não me bastava. Eu queria mais. Ora por enxergar a dor do outro por ser tratado como uma minoria, ora por descobrir-me ser uma minoria. E quem me dará voz? Ora pois, faço isso eu mesmo! E assim permaneci na graduação, até decidir tentar uma pós-graduação. A estrada era tortuosa, me surpreendia a cada curva. Foram incontáveis desafios, desatinos, incertezas, felicidade e tristeza.

Mesmo sabendo que essa estrada era somente minha, eu nunca estive sozinho. Ser um pesquisador não é algo do qual construímos sozinhos. Ainda que o sonho fosse somente meu, a realização dele era coletivo. Nunca estamos só. Eu sou, porque nós somos (*Ubuntu*).

Em cada etapa dessa longa viagem, encontrei pessoas que me ampararam, me estruturaram e me fizeram encontrar forças mesmo quando nem eu acreditava mais possuir alguma.

A primeira delas, minha orientadora. Que mulher! Prof.<sup>a</sup> Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues, não sei como agradecer a você por tudo. Agradeço por me guiar nos caminhos tortuosos da minha jornada profissional e pessoal. Agradeço por acreditar em mim, mesmo quando nem eu acreditava. Agradeço por cada minuto do seu tempo para me auxiliar na construção do meu eu pesquisador. Como disse desde o nosso primeiro encontro: você é um exemplo de professora da qual eu quero ser. Você é aquela pessoa que através das palavras nos abraça, nos acalenta, nos faz chorar. Obrigado por não ter desistido de mim.

Às Professoras Doutoras Patrícia Lima Ferreira Santa Rosa e Rosana Maria Martins, agradeço por aceitarem o convite de contribuírem com seus olhares atentos, críticos e reflexivos sobre esta pesquisa, orientando meus caminhos com contribuições valiosas, me conduzindo a aprimorarem minha escrita, tornando evidente e reforçando a excelente escolha que propus para qualificar e defender minha pesquisa. Obrigado pela paciência. Obrigado por não terem desistido de mim.

Ao meu esposo, Alex Sandro dos Santos de Souza. Obrigado por acreditar em mim e nas minhas loucuras que também te deixam louco! Obrigado por estar ao meu lado em cada etapa, mesmo naquelas em que eu te forçava a participar. Vai ser forçado sim! Rsrs. Agradeço a você, meu companheiro de vida, por não desistir, tão menos desacreditar de mim. Você sabe

de todas as circunstâncias que me afastaram da minha pesquisa, mas estive ao meu lado me fazendo encontrar forças para seguir em frente juntando todos os meus pedaços. Amo você!

À minha Mãe Florice Bispo de Lira e meu Pai Florisvaldo Fernandes de Lira. Meus maiores incentivadores. Vocês enxergaram em mim a chama da curiosidade e da vontade de aprender, de estudar. Vocês se partiram em pedaços para completar o quebra-cabeças que sou eu. Vocês doaram suas vidas por mim, para que eu estudasse e nunca desistisse dos meus sonhos. Nossa vida mudou de uma forma tão inesperada durante esses anos do mestrado, tanta dor, tanto sofrimento, que jamais conseguiremos entender. Que reviravolta infeliz nossa vida teve. Mainha e Painho, por vocês cheguei até aqui, e por vocês chegarei ainda mais longe!

Às minhas amigas de mestrado e de vida, Keila Pereira da Silva e Jucelma Lima Pereira Fernandes. Agradeço a sinergia de curso e de alma, agradeço por cada palavra de apoio, cada luz que acenderam para mim no fim do túnel, cada incentivo, cada empurrão, cada oração. Agradeço às colegas de curso Cristiane e Ana Rosa, juntos fizemos um ótimo trabalho, vocês são sensacionais.

Finalizo essas últimas palavras com lágrimas escorrendo dos olhos. Não sei se são de tristeza ou de felicidade, elas apenas insistem em cair, acredito eu que por gratidão.

Venci.

Aos mestres, com carinho. Graças a vocês, cheguei até aqui. Vocês foram a minha base no ensino público. Professores do “prézinho”, ensino fundamental e ensino médio, alguns saudosamente *in memoriam*, nas instituições Escola Municipal Francesco Battista Giobbi, Escola Municipal Luigi Gazzolo e Escola Estadual Comandante Maurício Coutinho Dutra. Graças a contribuição de cada um de vocês, cheguei até aqui. Vocês foram para mim como as raízes de uma árvore, me nutrindo, me fortalecendo ao chão, para que eu pudesse crescer, florir e frutificar. A VOCÊS, MEU MUITO OBRIGADO!



Almir Galante, Andelourdes Paula, Aurivane Targino, Beatriz Oliveira dos Santos Feitosa, Carmen Barbosa Rocha de Camargo, Claudemir Cardoso de Sá, Dorotea Sebastiana Salles, Edilon Morais, Edivania Souza, Edna Soares, Edna Lacerda, Eliada Ferreira Pires, Elizabeth Moreira dos Santos, Elizete Castro Pires, Elza Maria Carvalho, Eurenice Gimenes, Fátima Fernandes, Fátima Joana Pedroso, Fátima Selmaira Carneiro Freitas Pereira, Florinda Jacinto Bueno, Francisco Borges dos Santos (Zico), Gilcinéia Pires de Lima Silva, Graziella Farinon Rosa, Ida Souza, Idazima Alves de Oliveira, Iolanda C. Figueiredo, José Américo Sartoratto, José Carlos Carvalho (Zeca), José Lidio Santos Junior, Jossana Bergoli Nimeth, Katia Crepaldi, Lígia Souza Rosa, Lizeth Nunes Claudio, Luciano Samúrio, Luiza Meire Souza Oliveira, Marcos Preza, Margarete Faquin, Margarida Rosa da Silva, Maria Alice Souza Rosa, Maria Aparecida Cipriano, Maria Aparecida Samúrio, Maria Auxiliadora da Silva Ferreira, Maria de Fátima Almeida, Maria de Fátima Ferreira Miranda, Maria Inês Comiran, Maria Irinéia Souza Rodrigues, Maria Laudice de Freitas Oliveira, Maria Quitéria da Silva, Marieda Farinon Torquato, Mariuza Mateus Sartoratto, Mariza Marques, Marly Siqueira, Natanael Rodrigues Lopes, Neide Ferreira de Miranda, Neli Arruda, Neucina Salomão Romeiro, Noêmia Fonseca Galvão, Odair Zancani (Zanca), Paula Gonçalves Mongeloz, Paula Marim, Regina Duarte, Rosa Alves de Oliveira, Rosa Maria Soares Oruê, Rosenilde Faquin de Castro, Sileusa Ferreira Soares, Sylvania Maria Lima Santos, Simone Julio, Sonia Neves, Sônia Stucki Alves, Tania Souza da Luz e Telma Neves.

Agradecimento especial à secretária da Escola Estadual Rute, por me ajudar no levantamento do nome de alguns deles nos arquivos dos antigos diários impressos e preenchidos a mão dos anos de 2000 a 2007.

## A CARNE

*A carne mais barata do mercado  
É a carne negra  
Tá ligado que não é fácil, né, mano?  
Se liga aí*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
Só-só cego não vê*

*Que vai de graça pro presídio  
E para debaixo do plástico  
E vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
Dizem por aí*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra*

*Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço, meu irmão  
O cabra que não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado  
E o vingador eleito  
Mas muito bem intencionado*

*E esse país vai deixando todo mundo preto  
E o cabelo esticado  
Mas mesmo assim ainda guarda o direito*

*De algum antepassado da cor  
Brigar sutilmente por respeito  
Brigar bravamente por respeito  
Brigar por justiça e por respeito (Pode acreditar)*

*De algum antepassado da cor  
Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar  
Se liga aí*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra  
Na cara dura, só cego que não vê  
A carne mais barata do mercado é a carne negra*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra  
Na cara dura, só cego que não vê  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
Tá, tá ligado que não é fácil, né, né mano*

*Negra, negra  
Carne negra  
É mano, pode acreditar  
A carne negra*

*(Elza Soares)*

*Que a minha vida sirva para salvar várias outras vidas.*

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de pesquisa de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Ao adotar o perfil de educador em saúde, o enfermeiro assume o papel de qualificar recursos humanos no aspecto educativo, contextualizado a partir de políticas educacionais e políticas de saúde, influenciados diretamente pela formação que receberam durante seu processo formativo. Desse modo, a formação se estende para além do conhecimento teórico-prático, utilizando da didática como prática social nas atividades a serem desenvolvidas. Nessa direção, os espaços formativos são responsáveis por tensionar discussões que problematizam a enfermagem, o ensino e defendemos que as relações étnico-raciais sejam contempladas. A partir disso, emerge a problemática desta investigação, da qual se orienta pela seguinte questão-problema: os cursos de bacharelado em enfermagem no estado de Mato Grosso compreendem a didática como prática social na perspectiva de uma formação contra-hegemônica? A partir da contextualização apresentada, o objetivo geral adotado para esta pesquisa consiste, portanto, em analisar na formação inicial do enfermeiro, se a didática como prática social para uma educação antirracista é contemplada no processo de ensino-aprendizagem para uma formação antirracista. O percurso metodológico que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa e a estruturação do conhecimento identificam este estudo enquanto perspectiva qualitativa na leitura dos dados, os procedimentos técnicos o identificam como uma pesquisa bibliográfica, ainda, sua caracterização permite compreendê-la no aspecto de pesquisa documental. Para as buscas de referenciais que coadunam com essa pesquisa, estabeleceu-se o recorte temporal de 2016 a 2021, a seleção de 14 descritores combinados em 13 pares, possibilitando a sua aplicação em plataformas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos CAPES, as bases de dados Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Medical Literature Analysis and Retrieval System* (MEDLINE) via PubMed e a base textual *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A análise do material constatou que, desde a primeira escola de enfermagem e a instituição da profissão no país, há um déficit nas produções que promovam discussões e reflexões para uma educação antirracista no ensino da enfermagem. Os currículos são representados por um modelo de ensino no qual permanece a ausência da concepção da didática como uma prática social, que possibilitaria uma mudança no ensino no cenário de exclusão, apagamento e consequentemente de desassistência à saúde da população negra. Espera-se a

temática investigada contribua política e socialmente com o educador em saúde, por conseguinte, haja vista que, em sua maioria, os projetos pedagógicos dos cursos superiores de bacharelado em enfermagem não contemplam disciplinas que consideram a pluralidade dos aspectos étnico-raciais, comprovando a necessidade de que a prática pedagógica e assistencial dos profissionais de enfermagem se fundamentem em teóricos que promovam o ensino sob a premissa das leis nº 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08, para que este ensino seja equânime, crítico e reflexivo, destituído do pensamento epistemológico abissal.

**Palavras-chave:** Didática; Educação; Antirracista; Enfermagem; Ensino.

## ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University of Mato Grosso, University Campus of Rondonopolis (PPGEdu/FUMT/CUR), in the research line of Teacher Training and Public Educational Policies. By adopting the profile of health educator, nurses assume the role of qualifying human resources in the educational aspect, contextualized from educational policies and health policies, directly influenced by the training they received during their training process. In this way, training extends beyond theoretical-practical knowledge, using didactics as a social practice in the activities to be developed. In this sense, training spaces are responsible for tensioning discussions that problematize nursing, teaching and we defend that ethnic-racial relations are considered. From this, the problem of this investigation emerges, which is guided by the following problem question: Do bachelor's degree courses in nursing in the state of Mato Grosso understand teaching as a social practice from the perspective of counter-hegemonic training? Based on the contextualization presented, the general objective adopted for this research therefore consists of analyzing, in the initial training of nurses, whether didactics as a social practice for anti-racist education is included in the teaching-learning process for anti-racist training. The methodological path that enabled the development of this research and the structuring of knowledge identify this study as a qualitative perspective in reading the data, the technical procedures identify this study as bibliographic research, furthermore, its characterization allows us to understand it in the aspect of documentary research. To search for references that are consistent with this research, the time frame was established from 2016 to 2021, the selection of 14 descriptors combined into 13 pairs, enabling their application on platforms such as the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the CAPES Periodicals Portal, the Latin American and Caribbean Health Sciences Literature (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System (MEDLINE) databases via PubMed and the Scientific Electronic Library Online (SciELO) text base. The analysis of the material found that since the first nursing school and the institution of the profession in the country, there has been a deficit in productions that promote discussions and reflections for anti-racist education in nursing education. The curricula are represented by a teaching model in which there remains an absence of the conception of didactics as a social practice, which would enable a change in teaching in a scenario of exclusion, erasure and consequently lack of health care for the black population. The investigated theme is expected to contribute politically and socially to the health educator, therefore, given that most of the pedagogical projects of higher

education bachelor's degree courses in nursing do not include subjects that consider the plurality of ethnic-racial aspects, proving the need for the pedagogical and care practice of nursing professionals to be based on theories that promote teaching under the premise of laws n° 9,394/96, 10,639/03 and 11,645/08, so that this teaching is equitable, critical and reflective , devoid of abysmal epistemological thinking.

**Keywords:** Didactics; education; anti-racist; nursing; teaching.

## **LISTA DE FIGURA**

Figura 1 - Organização para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica.....	103
--	-----

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus universitário de Rondonópolis/MT, nos anos de 2010 a 2019.....	53
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de graduação em enfermagem registrados no MEC .....	30
Quadro 2 - Diretrizes gerais e objetivos específicos orientativos para atenção à saúde da população negra .....	41
Quadro 3 - Doenças genéticas ou hereditárias mais comuns da população negra .....	44
Quadro 4 - Dissertações de mestrado com temas sobre povos originários/população negra/afro-brasileiros/indígenas/quilombolas no PPGEdU/UFMT/CUR.....	54
Quadro 5 - Enfermeiras no mestrado PPGEdU/UFMT/CUR .....	59
Quadro 6 - Etapas da pesquisa bibliográfica .....	104
Quadro 7 - Ciclos de pesquisa na abordagem qualitativa.....	108
Quadro 8 - Plano de ensino anual do curso de bacharelado em enfermagem UFMT .....	113
Quadro 9 - Disciplinas direcionadas nos PPC'S para o ensino da Didática nos cursos de Bacharelado em Enfermagem.....	119
Quadro 10 - Conteúdo sobre povos originários/população negra/afro-brasileiros/indígenas/quilombolas nos PPC's do bacharelado em enfermagem .....	122
Quadro 11 - Disciplinas do plano de ensino anual direcionadas para didática, povos indígenas, quilombolas e população negra .....	124

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Profissionais de Enfermagem por Categoria e Unidades Federativas.....	32
Tabela 2 - Bibliografias encontradas nos anos de 2016 a 2021.....	109
Tabela 3 - Levantamento da Biblioteca Virtual em Saúde nos anos de 2016 a 2021 .....	111
Tabela 4 - Resultado da combinação em pares dos descritores após critérios de inclusão e exclusão – BVS .....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Humana
APS	Atenção Primária à Saúde
BDD	Biblioteca Digital de Dissertações
BDENF	Base de Dados em Enfermagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BE	Boletim Epidemiológico
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES/CNE	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
DCA	Doença de Chagas Aguda
DCN/ENF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem
EAD	Ensino à Distância
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério de Educação
MEDLINE	Medical Literature Analysis and Retrieval System
MS	Ministério da Saúde
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNS	Pesquisa Nacional em Saúde
PNSIPN	Política Nacional de Saúde Integral da População Negra

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROIND	Programa de Inclusão Indígena
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SUS	Sistema Único de Saúde
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2 O ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Ensino da Enfermagem na Perspectiva Étnico-Racial.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Política Nacional de Saúde da População Negra .....</b>	<b>38</b>
<b>3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 Teorias Raciais: Preponderâncias no Currículo.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2 Cultura, Currículo e Relações Étnicas .....</b>	<b>75</b>
<b>4 PRÁTICA EDUCATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE ENFERMAGEM: É PRECISO DIDÁTICA? .....</b>	<b>84</b>
<b>4.1 Modelos de Atenção à Saúde: Implicações no Ensino e na Assistência.....</b>	<b>91</b>
<b>4.2 Didática e o Ensino nas Ciências da Saúde .....</b>	<b>93</b>
<b>4.3 Didática Geral e Didática Específica: Transdisciplinaridade .....</b>	<b>93</b>
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>100</b>
<b>6 A DIDÁTICA COMO PRÁTICA SOCIAL ANTIRRACISTA NO CURSO DE ENFERMAGEM .....</b>	<b>117</b>
<b>7 ENCERRANDO O DIÁLOGO E ABRINDO ALTERNATIVAS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do docente de enfermagem exige características imperativas com referências em domínio teórico-científico, fundamentada em princípios pedagógicos, didáticos e metodológicos. Fundamentos de racionalidade, produtividade e eficiência são observados no processo tecnicista<sup>1</sup> da formação nas ciências da saúde em que, tradicionalmente, a abordagem mais utilizada é aquela que, em todas as suas formas, se encontra centrada na figura do professor, dotada de ausência pedagógica, a qual, em muitos casos, se constitui como um laboratório para o desenvolvimento didático (Masetto, 2012).

Desenvolver a identidade docente é um marco na transição profissional, sobretudo quando este não está inserido no contexto da licenciatura, não que esta seja a salvadora do eu professor, porém, ela é, dentre outras, fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), diferente do tecnicismo priorizado na formação do bacharelado em enfermagem.

Na pesquisa de Martins (2015), essa transição é destacada, pois ela se inicia na passagem do sujeito de discente para docente, em especial, daquele que está se graduando, principiando em suas aprendizagens e em seus estudos do ‘ser professor’, para que não se percam dados interessantes e marcantes sobre sua trajetória de formação, das experiências vividas que os impõem às novas situações no seu próprio fazer.

Ao adotar o perfil de educador em saúde, o enfermeiro assume o papel de qualificar recursos humanos no aspecto educativo, contextualizado a partir de políticas educacionais e de saúde, influenciado diretamente pela formação que recebeu durante seu processo formativo, em que o simples fato de transmitir conteúdo já não é suficiente; a reprodução de um molde - “escute, leia, decore e repita” - já não cabe nas mudanças necessárias ao Ensino Superior (Behrens, 2012).

Diante disto, cresciam minhas inquietações com fatos que ocorreram ao longo da minha jornada acadêmica e profissional, posteriormente, sobretudo enquanto docente de enfermagem, o que torna essa pesquisa não apenas a expressão da minha voz, mas a voz daqueles que são silenciados diariamente, com seus corpos violentados por expressarem características pessoais

---

<sup>1</sup> Para Renovato *et al.* (2009), a abordagem tecnicista da formação em ciências em saúde se deve à fragmentação de conteúdo a partir de grande número de disciplinas e trouxe prejuízos ao ensino da enfermagem, que priorizava a formação na prática cotidiana, tendo os estudos teóricos um peso menor. Eram transmitidos os saberes cunhados na racionalidade moderna, permeados de verdades absolutas, com a padronização do conhecimento construída sob o paradigma do positivismo. Na própria formação, percebe-se a dicotomia em toda estrutura curricular: saúde/doença, ciências básicas/ciências da enfermagem, cura/prevenção. A ênfase na formação de especialistas favoreceu o saber em gavetas, que obstruíam o trabalho interdisciplinar e o apagamento das questões coletivas (Renovato *et al.*, 2009).

únicas e que de alguma forma me atravessam. Neste momento, acentuo que não tenho a pretensão de assumir o protagonismo em nome da população negra, para não cometer o equívoco de tutelar seus corpos e identidades.

O desconforto do qual eu sentia com situações em que imperava a reprodução de um modelo padrão de ensino foi o extremo para que eu recusasse qualquer possibilidade de me tornar um professor transmissor de conteúdo e de práticas reprodutivistas sob o ponto de vista daqueles que participaram do meu processo formativo, sobretudo, dos quais falo com muita tristeza, que produziam e reproduziam situações vexatórias, humilhantes, preconceituosas, racistas e criminosas para com aqueles chamados, equivocadamente, de minorias.

Esses e outros aspectos me conduziram, desde o meu subconsciente, a refletir e questionar sobre o tipo de profissional que eu gostaria de ser e, posteriormente, o tipo de profissional que eu formaria. Acredito ser próprio da minha natureza reagir e agir contra situações que ferem a honra e a dignidade do ser humano, criminosas ou não, especialmente por se tratar de um curso na área das ciências da saúde, em que as discussões no entorno da humanização surgiram como precursoras em relação às outras áreas do conhecimento. Considero que a educação e o ensino são bases para a inclusão, capazes de transformar a realidade, mesmo que a partir de pequenas ações que possibilitem, em um plano maior, pôr fim a exclusão daqueles que clamam por visibilidade.

Nesta concepção, o papel do educador em saúde crítico-reflexivo possibilita questionar a metodologia do processo ensino-aprendizagem, de modo que a prática docente seja repensada, para que esta enquanto agente de transformação político-social seja um elo entre o aluno, sujeito da aprendizagem, e o professor, facilitador da apropriação teórico-científico. De fato, o padrão inerente desse meio tecnicista e biomédico reflete na postura do enfermeiro, entretanto, enquanto enfermeiro docente, este deve possuir meios que o eximem da tarefa de construir máquinas que constroem outras máquinas (Habermas, 2013).

O tecnicismo unilateral do modelo biomédico nas ciências da saúde é oposto ao processo de ensino-aprendizagem, fundamentalmente multidimensional que articula entre as dimensões humana, técnica e político-social, estruturada em objetivos instrucionais, diferentes taxonomias, instrumentos de avaliação, diferentes técnicas e recursos didáticos (Candau; Russo, 2010). Partindo desse pressuposto, o enfermeiro educador em saúde ultrapassa as barreiras tecnocêntricas fundamentando-se no ensino a partir da organização das condições, do planejamento do ambiente, dos materiais instrucionais.

Desse modo, a formação se estende para além do conhecimento teórico-prático, utilizando da didática como prática social, compreendida por Pimenta *et al.* (2013), a partir da

narrativa de que “o ensino não é prática orientada pela didática, o que lhe daria um caráter prescritivo, no entanto, a Didática participa da trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas, que incidem na *práxis* do ensino”.

A resignificação epistemológica da didática enquanto prática social nas atividades a serem desenvolvidas, poderiam ser também compreendidas como a ciência da prática, uma vez que, enquanto educador da saúde, o contexto do processo ensino-aprendizagem exclui a visão tecnicista do professor como somente provedor e gestor do currículo, possibilitando a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática bases da fenomenologia educacional (Masetto, 2012).

Ainda, é possível que o tecnicismo em relação à formação do enfermeiro centrada na prática seja reflexo das ideias pedagógicas da nova classe social dos interesses políticos econômicos desse modelo de educação bancária, que visa a formação para assumir e suprir interesses econômicos e das posses individuais, instrumentalmente técnica, direcionada para a mão de obra, e não para o ensino, pensamento crítico-reflexivo, autonomia, integralização e o ato de educar, com a formação intelectual e moral sendo reduzida ao desenvolvimento de habilidades e comportamentos que se adequam à condição de classe de cada indivíduo e/ou grupo social, desconsiderando quaisquer dimensão de personalidade humana esclarecida, reduzindo o ensino ao acesso seletivo, unilateral e dependente (Mühl, 2008).

Nessa direção, os espaços formativos são responsáveis por tensionar discussões que problematizam a enfermagem, o ensino e as relações étnico-raciais, centralizando os debates no que diz respeito ao Sistema de Ensino em Enfermagem no Brasil, estruturado sob o pensamento biomédico de sanitaristas, higienistas e eugenistas. A configuração das dimensões técnico-científicas empreendidas na institucionalização da primeira escola de enfermagem do país discorre sobre percursos que seguiram fielmente o modelo biomédico, internacionalizado na figura da precursora da enfermagem no mundo, a inglesa Florence Nightingale.

A constituição do Modelo de Ensino de Florence Nightingale, conforme aponta Rizzotto (1995), ocorreu no século XIX, com a institucionalização da Escola de Enfermagem São Thomaz, em 1860, na Inglaterra. A identidade da profissão possui em suas origens referências ao modelo biomédico, no qual o fazer-ensinar na enfermagem para o desenvolvimento do cuidado humano esteve fundamentalmente materializada na supremacia do pensamento abissal<sup>2</sup>, hegemônico, solidificado pelo intelectual médico tecnicista e mecanicista, restritos à doença e não ao ser humano e suas dimensões biopsicossociais.

---

<sup>2</sup> O termo "pensamento abissal" foi delineado por Boaventura de Sousa Santos como uma crítica ao que ele percebe como uma divisão profunda e hierárquica entre diferentes formas de conhecimento na sociedade contemporânea.

O mecanicismo nas ciências da saúde parte de uma visão reducionista do corpo humano, onde os fenômenos biológicos são explicados em termos de processos mecânicos, como os movimentos de engrenagens em uma máquina. Essa abordagem tende a enfatizar as partes individuais do corpo e seu funcionamento isolado, muitas vezes ignorando a complexidade e interconexão dos sistemas biológicos.

É inegável que essas abordagens obsoletas desempenharam um papel significativo no desenvolvimento da compreensão científica do corpo humano e das doenças, entretanto, levantou questões sobre a necessidade de abordagens integrativas e holísticas para uma prática integral e funcional, que busca considerar o indivíduo como um todo, incluindo aspectos físicos, emocionais, sociais e espirituais em seu diagnóstico e tratamento.

Esse modelo de ensino se torna desajustado à realidade do processo de cuidar em enfermagem, na medida em que ao categorizar os conhecimentos científicos e técnicos, por um lado, e os conhecimentos cotidianos, culturais ou subalternos, por outro, cria-se uma "fenda abissal" na qual certos tipos de conhecimento são considerados mais legítimos e válidos do que outros (Santos, 2019).

Seguindo o contexto histórico da arte e ciência do cuidar em enfermagem, que de forma incipiente promoveu o ensino dedicado para mulheres brancas de classe, os estudos de Rizzotto (1995) acrescentam proposições ao que se conhecia sobre a institucionalização da profissão no Brasil. A autora descreve o processo de seleção para integrar a primeira escola, como coadjuvantes a prática médica hospitalar, distanciando-as da Saúde Pública e dos processos de ensino-aprendizagem, indissociáveis da profissão.

Assinalando, a partir de documentos históricos, Rizzotto (1995) descreve que as vagas oportunizadas se destinavam a mulheres brancas, seguindo os paradigmas de status social internacionalizados, restringindo o acesso à arte e ciência do cuidar em enfermagem as de classe média e média alta.

Nesta concepção, entende-se que o ensino e igualmente a assistência foram condicionados para uma sociedade mercadológica e capitalista, excluindo, desde o início, a população menos favorecida, composta majoritariamente pela população negra. A partir desse momento, pronuncia-se o hegemonismo institucionalizado junto da profissão, perseverando na contemporaneidade no ensino, na aprendizagem e na assistência à população negra.

---

Essa ideia está relacionada ao conceito de "racionalidade abissal" desenvolvido por Habermas e a outras discussões sobre a exclusão de certos saberes e experiências das formas dominantes de conhecimento. Ou seja, garantir que diferentes formas de conhecimento sejam valorizadas, respeitadas e utilizadas de maneira ética e equitativa. Isso envolve não apenas reconhecer a diversidade epistêmica, mas também trabalhar para superar as desigualdades e exclusões que ocorrem no campo do conhecimento.

Essa forma perversa de controle sob o corpo se expressa a partir das ocorrências de negligências à saúde da população negra, conforme assegura as discussões elencadas na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) e nos dados dos Boletins Epidemiológicos da Secretaria de Vigilância em Saúde, vinculada ao Ministério da Saúde.

As adversidades do Sistema de Ensino de Florence Nightingale, associadas ao modelo biomédico no ensino das ciências da saúde, mantém inoculadas as indagações que distanciam o senso crítico-reflexivo na graduação em enfermagem, sobretudo os aspectos políticos, sociais e econômicos, fundamentais no processo de ensino-aprendizagem da arte e ciência do cuidar em enfermagem.

À vista disso, Santos (2019) pondera que o processo de ensino-aprendizagem pode libertar-se das concepções de soberania epistemológica abissal, da qual promoveu, na perspectiva das Epistemologias do Sul<sup>3</sup>, um processo de exclusão, apagamento e silenciamento da pluralidade humana, em que, numa acepção de relação intrínseca no contexto histórico-social e epistemológico do mundo, comprometeu a autonomia de povos e culturas, prevalecendo as disparidades do colonialismo e capitalismo.

No contexto da crítica social e política do ensino em enfermagem, o pensamento abissal de Santos (2019) destaca a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e democrática em relação ao conhecimento, reconhecendo a diversidade de vozes, saberes e experiências que existem na sociedade e buscando formas de superar as divisões e exclusões que caracterizam a racionalidade abissal.

Nota-se, portanto, uma extensa rede de relações que compõem o ensino em enfermagem, provido da contextualização histórica que engendrou a formação da sociedade brasileira desde o período colonial até a Primeira República (1889 – 1930). Esses condicionantes promovem interferência na prática didática-pedagógica do período atual compreendido como modernidade.

A relação estabelecida por Gomes (2012), na concepção da didática como prática social, aponta para um caminho que possibilita, no que diz respeito às iniquidades do ensino, a universalização da educação, de modo que as imbricações étnico-raciais, antes desconsideradas no processo de ensino-aprendizagem, sejam contempladas como protagonistas centrais em

---

<sup>3</sup> Santos (2019) aponta que as Epistemologias do Sul representam uma crítica fundamental ao eurocentrismo e à hegemonia epistêmica do Norte Global, buscando promover um diálogo intercultural e transdisciplinar que valorize a diversidade de saberes e contribuições de diferentes comunidades ao conhecimento humano. Essa abordagem não apenas enriquece a produção de conhecimento, mas também contribui para uma compreensão mais ampla e justa do mundo e de suas complexidades.

todos os níveis do ensino, acima de tudo, nas ciências da saúde, contrapondo-se à hegemonia dos modelos de ensino que sustentam o racismo estrutural e institucionalizado.

Neste pensamento, Almeida (2019) caracteriza o racismo estrutural com base nas análises das dinâmicas sociais e institucionais que perpetuam a discriminação racial de forma sistêmica e enraizada na estrutura da sociedade.

De modo que este é entendido como um fenômeno que vai além de atitudes individuais de preconceito racial, ele se manifesta institucionalizado nas estruturas da sociedade, incluindo políticas públicas, leis, normas sociais e práticas organizacionais que perpetuam desigualdades raciais de forma sistemática.

Uma das estratégias fundamentais na perspectiva de Almeida (2019) para enfrentar o racismo estrutural é a promoção de uma educação antirracista, o que engloba a revisão dos currículos escolares para incluir conteúdos que abordem a história e cultura afro-brasileira e indígena, além de desenvolver práticas pedagógicas que incentivem o respeito à diversidade e o combate ao preconceito racial desde cedo.

As reflexões acerca das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, com vista à promoção da igualdade racial, têm ocupado espaço político-educacional limitado, ainda que este seja o caminho capaz de oportunizar discussões na construção social multicultural para promoção de uma formação crítica-reflexiva das quais fundamentam as relações étnico-raciais na sociedade.

Nesse sentido, a ausência de Educação para as Relações étnico-Raciais (ERER), no âmbito da comunidade acadêmica, necessita de um debate mais amplo, particularmente pelo fato de que as atuais discussões estão centradas, majoritariamente, na formação curricular da rede de ensino fundamental e médio. Em se tratando do ensino superior, a abordagem da ERER se destaca na linha de conhecimento de apenas algumas licenciaturas.

Com isto, o atendimento às determinações das Leis Nº 11.645/2008, que alterou a Lei Nº 9.394/1996, modificada pela Lei Nº 10.639/2003, segue em segundo plano, reforçando a ideologia homogeneizadora advinda da historicidade do racismo estrutural e institucional desde a primeira república.

Os diálogos fundamentados pela ERER no ensino superior, sobretudo nas ciências da saúde, constroem uma reflexão sobre a identidade cultural, ressignificando o desenvolvimento da prática pedagógica nos currículos de enfermagem, sistematizando o processo de ensino-aprendizagem para uma formação equânime.

A partir disso, emerge a problemática desta investigação, da qual se orienta pela seguinte questão-problema: analisar, a partir da formação inicial do enfermeiro, se a didática como

prática social para uma educação antirracista é contemplada no processo de ensino-aprendizagem para uma formação antirracista.

A presença, bem como a ausência, de metodologia, didática e prática pedagógica do docente no curso superior de enfermagem influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno, podendo torná-lo como referência para prática profissional. A ação educativa tem papel de diretriz orientadora, métodos, maneiras de ensinar, ocupando-se dos processos educativos, práticas pedagógicas intencionais para a construção do ser humano (Libâneo, 1998).

Corroborando a isso, Almeida (2019) aponta para uma abordagem a partir da reflexão crítica e da transformação de práticas e valores sociais, de modo que a educação antirracista parte do reconhecimento da existência do racismo estrutural e suas manifestações. Não se tratando apenas da inclusão de conteúdo das comunidades negras, indígenas e quilombolas, a educação antirracista enfatiza a formação de professores e a adoção de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e a valorização da diversidade, o que envolve o desenvolvimento de estratégias de ensino que estimulem o respeito, a inclusão e o enfrentamento de situações de discriminação dentro e fora da sala de aula.

A partir da contextualização teórica, o objetivo geral adotado para esta pesquisa consiste, portanto, em analisar a partir da formação inicial do enfermeiro, se o ensino da didática como prática social para uma educação antirracista é contemplado nos currículos de formação.

Ainda, para maior aprofundamento, têm-se como objetivos específicos: avaliar e discutir o projeto pedagógico do curso de bacharelado em enfermagem no que concerne à didática como base formativa que compreenda as relações étnico-raciais para o exercício da docência; investigar no plano anual do curso de bacharelado em enfermagem como ocorre o ensino das relações étnico-raciais no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, por meio da formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, o enfermeiro desenvolve competências na atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança administração, gerenciamento e educação, logo, esses futuros profissionais poderão atuar no ensino, de forma crítica, comprometido a partir da ética, cidadania, autonomia, resolutividade de problemas, reflexão e transformação na sua prática docente.

Nesse ínterim, apresento brevemente a estrutura em que sistematizei essa pesquisa e, com a finalidade de organizar e possibilitar a compreensão do leitor, idealizei a redação em sete seções.

Na seção inicial, discorro sobre os aspectos relevantes para a compreensão da temática abordada na pesquisa, as questões problemas que orientam este estudo, o objetivo geral e os

específicos, a justificativa, o percurso metodológico, o propósito e, de modo sintetizado, a apresentação das seções consecutivas.

Na seção dois, apresento, numa perspectiva histórica, a instituição da enfermagem no Brasil e os desdobramentos no entorno da graduação desde o período colonial até os dias atuais de república federativa. Desse modo, compondo o enredo desse estudo, me proponho a articular o ensino da enfermagem numa perspectiva étnico-racial, possibilitando discorrer sobre a Política Nacional de Saúde da População Negra, sua criação, conceituação e implicações no Sistema Único de Saúde (SUS), bem como sua repercussão no ensino da enfermagem e as consequências promovidas tanto na assistência como na docência.

Na seção três, as discussões se referem à educação e a formação docente no contexto das relações étnico-raciais, de modo que ocorre a incorporação das teorias raciais e as preponderâncias que estas promovem na composição da estrutura curricular dos cursos de graduação, haja vista que as políticas de formação para docência no ensino superior não integram a formação do bacharel em enfermagem. Ainda, integram essas discussões os aspectos da cultura, do currículo e relações étnico-raciais, possibilitando reflexões sobre o multiculturalismo do currículo e como a formação docente absorve as diferentes manifestações culturais na construção do eu educador.

Na seção quatro, o movimento crítico-reflexivo se aprofunda na prática educativa e pedagógica dos cursos de graduação em enfermagem, discutindo os modelos de atenção à saúde e as implicações que as abordagens promovem no ensino e na assistência, considerando o conhecimento, a prática pedagógica e as epistemologias nas ações que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, discorro sobre a didática, enquanto prática social no ensino das ciências da saúde, integrando a didática geral e a didática específica sob o olhar transdisciplinar, os diferentes contextos, a influência externa da tríade social-política-econômica sob o ensino e a homogeneização epistemológica do conhecimento.

Na seção cinco, imprimo o percurso metodológico que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa e a estruturação do conhecimento, apropriando-me dos conceitos de teóricos que fundamentam este estudo enquanto perspectiva qualitativa na leitura dos dados, como Minayo (2007), Lima e Miotto (2007), Gil (2008), pois a partir de suas concepções teórico-metodológicas, entende-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, em que a subjetividade do sujeito é conduzida pela ação do conhecimento.

O desenvolvimento de uma pesquisa científica se sustenta nas concepções teóricas de autores que explicitam esse processo em diferentes etapas, oportunizando procedimentos técnicos que identificam este estudo como uma pesquisa bibliográfica, elaborado a partir de

material já publicado. Sua caracterização permite compreendê-la ainda no aspecto de pesquisa documental, por fundamentar-se em dados primários. Outrossim, constitui-se de dupla abordagem, exploratória e descritiva, pela intencionalidade em aprofundar-se no conhecimento analisado e possibilitar observação, registro, análise, ordenamento e descrição dos dados.

Para as buscas de referenciais que coadunam com essa pesquisa, estabeleceu-se o recorte temporal de 2016 a 2021, a seleção de 14 descritores combinados em 13 pares, possibilitando a sua aplicação em plataformas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as bases de dados Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Medical Literature Analysis and Retrieval System* (MEDLINE) via PubMed e a base textual *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Na seção seis, socializo a apreciação e a reflexão dos dados relativos à investigação realizada nas plataformas digitais e nos Projetos Pedagógicos de Curso, possibilitando a verificação do panorama do ensino da enfermagem no contexto étnico-racial. A análise do material constatou que desde a primeira escola de enfermagem e a instituição da profissão no país, há um déficit nas produções que promovam discussões e reflexões para uma educação antirracista no ensino da enfermagem. Os currículos são representados por um modelo de ensino no qual permanece a ausência da concepção da didática como uma prática social, que possibilitaria uma mudança no ensino no cenário de exclusão, apagamento e conseqüentemente de desassistência à saúde da população negra. Esses aspectos identificados correspondem às disparidades questionadas pela PNSIPN e pelas Leis nº 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08. Espera-se que esse estudo seja um instrumento que possibilite o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo sobre o ensino e as práticas pedagógicas adotadas nas instituições de ensino superior, para que estas se tornem primícias na desinstitucionalização do racismo.

Na seção sete, finalizo encerrando o diálogo e abrindo alternativas para que a temática investigada contribua política e socialmente com o educador em saúde, por conseguinte, haja vista que em sua maioria, os projetos pedagógicos dos cursos superiores de bacharelado em enfermagem não contemplam disciplinas que consideram a pluralidade dos aspectos étnico-raciais, comprovando a necessidade de que a prática pedagógica e assistencial dos profissionais de enfermagem se fundamentem em teóricos que promovam o ensino sob a premissa das leis nº 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08, que este ensino seja equânime, crítico e reflexivo, destituído do pensamento epistemológico abissal.

## 2 O ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

O exercício profissional em enfermagem assumiu importantes e diversificadas áreas para atuação, assumindo experiências centradas desde o ensino aos cuidados, direto e indireto, por meio de uma assistência de qualidade, ações educativas, além da compreensão de que o ato de educar também se denomina cuidar, se correlacionando diretamente a qualidade do ensino à preparação do docente, ao desenvolvimento de competências e habilidades mínimas.

O curso de Enfermagem no Brasil foi criado oficialmente em 1890, com o Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890 (Oguisso, 1976). Atualmente, de acordo com o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), são sessenta especialidades distribuídas em três grandes áreas de concentração. Área I Saúde Coletiva, Saúde da Criança e do Adolescente, Saúde do Adulto (saúde do homem e da mulher), Saúde do Idoso e Urgência e Emergência, Área II Gestão e Área III Ensino e Pesquisa (COFEN, 2018).

No que concerne à formação e à prática profissional, destaca-se a Área III Ensino e Pesquisa, Subárea 2) Educação em Enfermagem, itens A) Metodologia do Ensino Superior, B) Metodologia da Pesquisa Científica, C) Docência do Ensino Superior, D) Projetos Assistenciais de Enfermagem, E) Docência para Educação Profissional e F) Docência em Ciências da Saúde (COFEN, 2018).

Ao explorar os cursos de enfermagem no país, constatou-se que atualmente o total de 1.337 cursos ativos entre universidades públicas e particulares, nas modalidades presenciais e Ensino à Distância (EaD), nos graus de licenciatura e bacharel registrados no Ministério da Educação (MEC). Estes foram organizados e distribuídos em quatro categorias: pública federal, pública estadual, privada com fins lucrativos e outras, conforme o Quadro a seguir.

Quadro 1 - Cursos de graduação em enfermagem registrados no MEC.

<b>CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM REGISTRADOS NO MEC</b>				
<b>CATEGORIA ADMINISTRATIVA</b>	<b>GRAU</b>	<b>SITUAÇÃO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>SUBTOTAL</b>
<b>Pública Federal</b>	Bacharelado	Em Atividade	Presencial	79
			À Distância	0
	Licenciatura	Em Atividade	Presencial	7
			À Distância	0
<b>Pública Estadual</b>	Bacharelado	Em Atividade	Presencial	63
			À Distância	0

	Licenciatura	Em Atividade	Presencial	1
			À Distância	0
<b>Privada Com Fins Lucrativos</b>	Bacharelado	Em Atividade	Presencial	1.158
			À Distância	21
	Licenciatura	Em Atividade	Presencial	3
			À Distância	0
<b>Outras (Institutos Federais e Faculdades Municipais)</b>				5
<b>TOTAL</b>				<b>1.337</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Na verificação dos cursos de enfermagem, o fenômeno do bacharelado aponta plenamente para um projeto voltado única e exclusivamente assistencial, sem a distinção de categorias administrativas e modalidade, sendo 1.326 cursos de bacharelado e somente 11 licenciaturas. Entre as universidades públicas federais e estaduais, os números chamam atenção pela queda abrupta, são 142 cursos de bacharelado e apenas oito licenciaturas em enfermagem. Ao considerar somente as universidades públicas federais, o bacharelado soma 79 e as licenciaturas sete.

Desde a primeira iniciativa oficial para instituir a formação em enfermagem no país, os programas de graduação desenvolveram o perfil de enfermeiro generalista, humanista, crítico e reflexivo, conforme descrito na redação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) Art. 3º da Resolução CES/CNE nº 3, de 7 de novembro de 2001 (Brasil, 2001). Outro item de extrema importância descrito no Art. 6º dessa mesma resolução, que trata sobre os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem, diz respeito às Ciências da Enfermagem, alínea d) Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem.

Nesse ínterim, entre os dispositivos legais, a Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, que dispõe sobre o sistema federal de ensino superior contribuiu com um importante marco nesse processo, do qual se refere à criação do Curso de Licenciatura em Enfermagem, a partir do Parecer nº 837/68, sendo aprovado em 6 de dezembro 1968 (Brasil, 1950, 1968; Motta; Almeida, 2003), viabilizando o ensino didático na profissão, tornando a qualificação pedagógica fundamental na formação inicial do enfermeiro. Atenta-se que a docência em enfermagem se tornou uma das dimensões das quais mais sofreram expansão nos últimos anos, assumindo um papel promissor para a atuação do graduado em enfermagem, elucidando a prática profissional para além das práticas assistenciais.

A pertinência dessas discussões se expressa no processo de formação das ciências da saúde, sobretudo na graduação em enfermagem, tendo em vista a projeção do quantitativo de profissionais distribuídos em todo o território nacional. A tabela a seguir exhibe esses números.

Tabela 1 - Profissionais de Enfermagem por Categoria e Unidades Federativas.

<b>PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM POR CATEGORIA E UNIDADES FEDERATIVAS</b>					
<b>UF</b>	<b>AUXILIARES</b>	<b>TÉCNICOS</b>	<b>ENFERMEIROS</b>	<b>OBSTETRIZES</b>	<b>TOTAL</b>
<b>AC</b>	564	6.205	3.093	0	9.862
<b>AL</b>	5.017	24.193	10.765	1	39.976
<b>AM</b>	3.016	45.007	15.379	0	63.402
<b>AP</b>	930	13.154	4.012	0	18.096
<b>BA</b>	12.211	109.004	47.906	4	169.125
<b>CE</b>	11.305	61.698	30.570	0	103.573
<b>DF</b>	2.844	43.611	21.227	0	67.682
<b>ES</b>	3.090	37.518	12.429	1	53.038
<b>GO</b>	5.124	55.447	21.822	0	82.393
<b>MA</b>	4.107	56.775	19.821	0	80.703
<b>MG</b>	18.528	164.217	93.492	4	276.241
<b>MS</b>	3.214	19.203	9.829	2	32.248
<b>MT</b>	2.340	24.575	12.441	0	39.356
<b>PA</b>	8.215	73.302	20.311	2	101.830
<b>PB</b>	3.115	32.749	17.403	3	53.270
<b>PE</b>	13.488	94.366	35.584	0	143.438
<b>PI</b>	3.319	25.009	11.702	0	40.030
<b>PR</b>	24.414	77.000	34.252	3	135.669
<b>RJ</b>	47.233	245.708	68.125	3	361.069
<b>RN</b>	5.170	30.439	11.838	0	47.447
<b>RO</b>	2.587	13.286	6.146	0	22.019
<b>RR</b>	1.225	7.625	2.594	0	11.444
<b>RS</b>	9.721	109.120	32.142	1	150.984
<b>SC</b>	5.388	54.483	21.123	7	81.001
<b>SE</b>	6.780	18.889	8.891	0	34.560
<b>SP</b>	260.210	324.152	181.097	353	765.812
<b>TO</b>	881	14.998	7.507	0	23.386
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>464.036</b>	<b>1.781.733</b>	<b>761.501</b>	<b>384</b>	<b>3.007.654</b>

Fonte: COFEN ([2024]).

Em uma escala primária, os dados apresentados em 01 de fevereiro de 2022 pelo Conselho Federal de Enfermagem, atualmente, são mais de 2,5 milhões de profissionais de enfermagem registrados no conselho, esse quantitativo pode ser ainda maior, a considerar

aqueles que ainda não possuem registro em nenhuma das unidades federativas (COFEN, [202-]).

No contexto da educação superior, são mais de 1 milhão graduados em enfermagem, entre bacharéis e licenciados distribuídos nas três áreas de concentração, dos quais são compreendidos com notoriedade, partindo do princípio fundamental de que, entre esses profissionais, estão aqueles que assumem a docência em enfermagem, em compromisso e responsabilidade social na graduação, além de atuarem nos cursos formativos das demais categorias de técnicos e auxiliares.

Além disso, destaca-se que, atualmente, de acordo com dados apresentados no Quadro 1 e na Tabela 1, são apenas 11 instituições de ensino que possuem curso de licenciatura em enfermagem, o que destoa do montante de registrados no Conselho até o ano de 2024, sendo mais de dois milhões e meio de profissionais. Logo, o ensino da categoria não está condicionado ao profissional licenciado, mas, em sua maioria, aqueles provenientes do bacharelado, dos quais assumem a postura reprodutivista proveniente das práticas vivenciadas enquanto acadêmicos de enfermagem.

Desse modo, sublinha-se que as proposições e conjecturas que possam existir nos currículos de enfermagem, estabelecem, de modo crítico, características reprodutivistas na docência em enfermagem, contemplando a *práxis* em todas as suas dimensões, transcendendo prejuízos ao senso crítico-reflexivo do graduado, do técnico e do auxiliar, derivando, portanto, resultados expressivos no exercício da prática docente e assistencial, dos quais despertam impacto direto tal qual observado nas condições de desassistência à saúde (Costa *et al.*, 2022).

A partir disso, é possível compreender a importância das práticas teórico-metodológicas do ensino superior e o processo educativo pautado em competências, conforme apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF), preparando esse profissional para questões biopsicossociais, assistencial-educativo com intervenções na realidade encontrada, estruturando o conhecimento por meio de valores morais, éticos, sociais, políticos e profissionais.

Durante a Primeira República no Brasil, a enfermagem emergiu como uma profissão em desenvolvimento, influenciada por uma variedade de fatores políticos, sociais e culturais. No contexto da saúde pública, Rizzotto (1995) aponta que as práticas de enfermagem foram moldadas por um complexo conjunto de influências internacionais e locais, refletindo os debates e ideologias da época.

De acordo com Rizzotto (1995), as freiras francesas desempenharam um papel significativo na direção das primeiras escolas de enfermagem no Brasil durante esse período.

Vindas de uma tradição de cuidado religioso e assistência aos doentes, elas trouxeram consigo técnicas e conhecimentos baseados em suas experiências na Europa. A autora sublinha que essa presença não apenas ajudou a estabelecer as bases da enfermagem padrão no país, mas também introduziu aspectos educacionais e organizacionais que influenciariam a profissão durante décadas.

No entanto, a história da enfermagem durante a Primeira República também é marcada pela incorporação de teorias racistas e de branqueamento, que refletiam as ideologias predominantes da época.

Mendes (2015) ao enfatizar as teorias racistas e de branqueamento em seu estudo, destaca que estas permearam a saúde pública e a enfermagem, influenciando as políticas de recrutamento, treinamento e prática, da qual a crença na superioridade da "raça branca" levou à exclusão e discriminação de profissionais de enfermagem afro-brasileiros e indígenas, limitando suas oportunidades educacionais e de emprego.

Não obstante, Mendes (2015) assinala que essas ideologias também moldaram a própria imagem da enfermagem, promovendo a representação da enfermeira como uma figura idealizada, muitas vezes associada à pureza e à superioridade racial. Essa construção de uma identidade profissional branca e elitizada perpetuou desigualdades e marginalizações dentro da própria profissão, contribuindo para a exclusão de enfermeiras não brancas dos espaços de liderança e poder.

Ao se examinar a história da enfermagem no contexto da Primeira República brasileira, é crucial reconhecer não apenas suas conquistas e avanços, mas também os obstáculos e injustiças que enfrentou. O estudo de Mendes (2015) sinaliza como a incorporação de teorias racistas e de branqueamento revela uma parte inacessível da instituição e do desenvolvimento da enfermagem no Brasil, ressaltando a importância contínua de confrontar e superar essas injustiças em busca de uma prática de enfermagem verdadeiramente inclusiva e equânime.

Desse modo, Rizzotto (1995) corrobora com essa narrativa histórica, ressaltando a necessidade de reconhecer e valorizar as contribuições de enfermeiras afro-brasileiras, indígenas e de outras minorias étnicas e raciais para o desenvolvimento da profissão. Muitas vezes marginalizadas e esquecidas, essas profissionais desempenharam papéis essenciais na prestação de cuidados de saúde às comunidades mais vulneráveis, mesmo em face de adversidades e discriminação sistêmica.

À medida que se avança no tempo, Castro (2002) sublinha ser fundamental que a enfermagem brasileira continue a se esforçar para superar os legados do racismo e do preconceito, trabalhando ativamente para promover a diversidade, a equidade e a inclusão em

todas as áreas da prática, o que inclui o reconhecimento e a celebração da diversidade cultural e étnica entre os profissionais de enfermagem, bem como o apoio à educação e ao desenvolvimento profissional de enfermeiras de todas as origens.

Além disso, em conformidade com Rouquayrol e Almeida Filho (1999), a enfermagem deve se comprometer com a promoção da saúde e o enfrentamento das desigualdades sociais, trabalhando em parceria com comunidades marginalizadas e defendendo políticas e práticas que abordem as causas subjacentes das disparidades em saúde.

O estudo realizado por Perillo (2008) também evidencia como é essencial que a enfermagem brasileira se engaje em um diálogo contínuo sobre as questões de justiça social e equidade racial, haja vista que essas disparidades são decorrentes de modelos antiquados de ensino nas ciências da saúde. Pode-se incluir a implementação de políticas institucionais que promovam a diversidade e a inclusão em ambientes de trabalho, bem como a realização de programas de conscientização, treinamento e adequação dos currículos de enfermagem para combater o racismo e o preconceito dentro da profissão.

Além disso, é fundamental que a enfermagem se envolva ativamente na promoção de políticas de saúde que abordem as necessidades específicas das comunidades marginalizadas, garantindo o acesso equânime aos serviços de saúde e trabalhando para reduzir as disparidades de saúde, tal qual mais especificamente a PNSIPN, capaz de desempenhar um papel central na promoção da justiça social e na construção de um sistema de saúde mais inclusivo e acessível para a população negra.

## **2.1 Ensino da Enfermagem na Perspectiva Étnico-Racial**

No contexto do ensino da enfermagem, a perspectiva étnico-racial desempenha um protagonismo incisivo na formação de profissionais culturalmente competentes e sensíveis às necessidades das comunidades diversas que servirão. É fundamental que os currículos de enfermagem incorporem conteúdos que abordem questões relacionadas à saúde racial e étnica, bem como promovam uma compreensão aprofundada das disparidades de saúde que afetam grupos minoritários.

No Brasil, a presença de profissionais negros na enfermagem remonta ao período escravocrata, quando muitos escravizados eram forçados a cuidar dos doentes nas senzalas e nas casas grandes. Bagnato (1994) descreve que, no período da dita abolição da escravatura em 1888, não houve de imediato a liberdade profissional desejada, entretanto, ainda que a passos

lentos, possibilitou caminhos para que a população negra acessasse a educação superior e conhecimento formal na área de saúde.

Santos (2006) realça que, no início do século XX, o acesso da população negra nas escolas de enfermagem ainda era extremamente limitado devido à segregação racial e à discriminação. Apesar disso, figuras como a enfermeira Maria Odília Teixeira se destacaram, sendo uma das primeiras enfermeiras negras a receber formação superior no Brasil. Sua carreira inspirou muitos e ajudou a abrir portas para futuros profissionais.

Nesse ínterim, Castro (2002) sublinha o final do século XX e início do século XXI, no qual o protagonismo negro na enfermagem começou a ser mais reconhecido, com a ascensão de profissionais negros a cargos de liderança em hospitais, universidades e órgãos de saúde pública. Enfermeiras como Suely de Souza e Edna Vasconcelos são exemplos de profissionais que não apenas se destacaram em suas carreiras, mas também se tornaram porta-vozes das lutas por igualdade e inclusão racial na enfermagem.

As reflexões tecidas por Toledo *et al.* (2008) destacam que, a partir da década de 1950, movimentos sociais começaram a ganhar força, lutando por direitos civis e igualdade racial. Enfermeiras negras, muitas vezes organizadas em sindicatos e associações, passaram a reivindicar melhores condições de trabalho, salários justos e o reconhecimento de suas competências. Essas lutas não apenas melhoraram a situação das profissionais negras, mas também contribuíram para uma melhor assistência à saúde de comunidades negras, muitas vezes marginalizadas pelo sistema de saúde.

Isto posto, Ravagnani (2015) aponta que, apesar dos avanços da época até o presente, os desafios persistem. A sub-representação em cargos de chefia e a discriminação racial ainda são realidades enfrentadas por muitos enfermeiros negros. Nota-se que esse processo histórico na profissão permanece instituído no ensino em enfermagem, sobretudo no padrão de ensino alimentado nas escolas de enfermagem.

Mendes (2015) tece valiosas evidências sobre como integrar a perspectiva de uma educação antirracista nos programas de ensino de enfermagem. O estudo do autor é uma fonte irrefutável que descreve a necessidade da inclusão de conteúdos sobre história da enfermagem negra e outras minorias étnicas, bem como confronta a realidade dos cursos superiores em enfermagem, de modo que alinha os determinantes sociais da saúde com o impacto do racismo na saúde da população negra.

A formação dos profissionais em enfermagem é permeada por uma assimilação própria teórica e científica do cuidar, revestida de uma característica humanizadora, impossibilitando-os de problematizar o cuidado

de enfermagem a tema relacionado às práticas discriminatórias, mesmo diante do reconhecimento, em parte, das desigualdades raciais em saúde e de conflitos étnico-raciais (Mendes, 2015, p. 161).

Neste pensamento, os programas de ensino de enfermagem devem incorporar abordagens pedagógicas culturalmente sensíveis, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de conhecimento e práticas de saúde alinhadas à saúde da população negra.

Ao mesmo tempo, Mendes (2015) assinala para que os programas de ensino de enfermagem devem promover uma cultura institucional equânime e de inclusão ao incorporar a perspectiva étnico-racial no ensino da enfermagem e na prática profissional.

Por meio do ensino da enfermagem na perspectiva étnico-racial, pode-se promover uma educação antirracista nos cursos de graduação em enfermagem, para que estes se tornem programas equânimes e, conseqüentemente, de mudança na promoção da saúde e na redução das disparidades de saúde da população negra ao reconhecer e enfrentar as iniquidades raciais e étnicas que permeiam os currículos de enfermagem.

Para Ravagnani (2015), isso requer um compromisso contínuo com a reflexão crítica e a ação transformadora. Os programas de ensino de enfermagem devem proporcionar oportunidades para os estudantes explorarem suas próprias identidades, preconceitos e privilégios, bem como aprenderem a reconhecer e confrontar o racismo institucional e estrutural que permeia a formação nas ciências da saúde, de modo que os currículos de enfermagem incorporem práticas de ensino baseadas em evidências que contemplem especificamente as necessidades de saúde das comunidades negras e dos povos originários.

## 2.2 Política Nacional de Saúde da População Negra

A desproporção dos fatores socioeconômicos e ambientais são agravantes das condições socioeconômicas, culturais e ambientais gerais dos Determinantes Sociais de Saúde. O sistema de saúde pública brasileiro tem enfrentado toda essa demanda de doenças de toda ordem, sendo a população negra mais atingida pelas condições de desassistência provocada pela sobrecarga no sistema, do qual conta ainda com dificuldades de acessos, precarização e sucateamento dessa rede de serviços.

Os princípios e diretrizes que sustentam os pilares do SUS apresentam rupturas no que concerne à proporção da urgência de reformas sanitárias que fomentaram o desenvolvimento populacional, evidenciando a fragilidade da saúde da população negra no Brasil assola períodos que perpassam marcos legais registrados na história da saúde pública do país.

A escassez de recursos financeiros, materiais e humanos são parte da multiplicidade presente em um sistema fragilizado, interferindo diretamente na operacionalização em todos os níveis de complexidade e nas demandas da população, sobretudo a saúde da população negra, tornando notável o retrocesso na garantia dos direitos básicos aos cidadãos.

Em oposição a essas adversidades na saúde pública, institui-se a PNSIPN<sup>4</sup>, a partir da Portaria do Ministério da Saúde (MS) nº 992 de 13 de maio de 2009, estabelecida em políticas públicas elaboradas pela ação de movimentos sociais que comprometeu o Estado a centralizar as discussões direcionadas para a saúde da população negra (Brasil, 2009). Contudo, o que se percebe com a literatura é que, apesar das demandas resultantes dessa ação estatal, o acesso livre aos serviços de saúde, atenção primária e alta complexidade são reduzidos a uma estrutura deficitária, com episódios de racismo e negligência à saúde promovidos pelas equipes dos mais diversos serviços em saúde.

Nesse contexto, afere-se a instituição de uma política que despontou de uma sociedade colonialista, dificultando o acesso aos serviços de saúde, tornando a população negra a que mais enfrenta problemas para alcançar os serviços de saúde no Brasil. Diante dessa realidade, uma ação estatal profícua potencializada por essas e outras demandas se deu, portanto, o processo de construção do Estatuto da Igualdade Racial sancionado em 20 de julho de 2010, na forma da

---

<sup>4</sup> A orquestração da PNSIPN culminou em três edições que discutem a retórica dos desdobramentos por ela originados. Para tanto, compreendendo a importância da edição de 2007 (pré-instituição da política) e de 2013 (pós-instituição da política), contudo, o cerne das reflexões ocorre através da terceira edição, publicada no ano de 2017.

Lei nº 12.288, enredado pelo movimento negro, com recomendações para saúde, educação, trabalho, cultura, esporte, lazer, acesso à terra e à justiça (Silva, 2012).

Com efeito, suprime-se do texto o Capítulo I Do Direito à Saúde, do Título II Dos Direitos Fundamentais, do qual consiste no Art. 10, em que “o direito à saúde dos afro-brasileiros será garantido pelo Estado mediante políticas sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e outros agravos” (Brasil, 2010, p. 10).

Em se tratando do estabelecimento de direitos sociais-políticos-econômicos que considerasse e integrasse os aspectos múltiplos da população negra, a Lei nº 12.288/10, a partir de discussões detalhadas, porém limitadas, retoma a insuficiência que inviabilizou a integralidade, universalidade e equidade no acesso aos serviços de saúde pública.

Neste sentido, emerge a reconstrução de um processo histórico que recobre a população negra, a incorporação das discussões que passam a compor o enredo que engendrou a instituição da PNSIPN, haja vista que, anterior a instituição da Portaria MS nº 992/09, as dificuldades de encontrar alternativas para o acesso da população negra aos serviços de saúde demonstraram insuficiência.

Atrelado a isso, os diálogos e as negociações sobre as lacunas no atendimento à população negra foram centralizados nas tentativas de estabelecer um direito constitucional equânime à saúde pública. Quanto a isso, a PNSIPN destacou a necessidade de gerir situações de saúde específicas da população negra, considerando a vulnerabilidade social expressa nos indicadores sociais.

Em sua conceituação, o propósito da PNSIPN é enunciado para:

[...] o reconhecimento do racismo, das desigualdades étnico-raciais e do racismo institucional como determinantes sociais das condições de saúde, com vistas à promoção da equidade em saúde. Seu objetivo é promover a saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnico-raciais, o combate ao racismo e à discriminação nas instituições e nos serviços do SUS (Brasil, 2017, p. 24).

Em termos gerais, ainda que a PNSIPN tenha alcançado a instituição de política pública para a garantia de acesso à saúde da população negra, a presença da falácia da democracia racial permanece em sua estruturação. Fato este que pode ser observado a partir de uma análise crítica-reflexiva das políticas públicas que antecederam a sua instituição.

Entre outros aspectos, o aporte dessas discussões também ocorreu na PNSIPN, a considerar que entre o intervalo de instituição do Estatuto da Igualdade Racial e PNSIPN, a população negra permaneceu com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), inferior à

população de não negros, com uma diferença de 16%, alto risco de óbito por doenças infecciosas e parasitárias, período gravídico e puerperal, hemoglobinopatias e causas externas, como assassinatos (Costa, 2013).

Nesse ponto, a interlocução hegemônica converge dos propósitos da PNSIPN, as divergências são resultantes de propostas políticas excludentes, advindas de um processo de transformações históricas, cuja base subjaz diretrizes imprecisas, indefinidas e desarticuladas da realidade da população negra. Nas entrelinhas, esse apagamento permanece nas políticas instituídas, pois essas não datam do mesmo tempo histórico, reproduzindo o advento do modelo biomédico, no qual o adoecimento é reduzido em uma perspectiva biologicista<sup>5</sup>-individualista, enaltecendo o materialismo anatômico-fisiológico do ser humano (Costa, 2013; Martins, 2017).

A partir das ações estatais para instituição de políticas de saúde pública, a pressuposição da democracia racial deve ser considerada no desenvolvimento da saúde da população negra, pois esta integra ações e iniciativas apontadas na PNSIPN, visto que,

A partir da publicação dessa Política, o Ministério da Saúde reconhece e assume a necessidade da instituição de mecanismos de promoção da saúde integral da população negra e do enfrentamento ao racismo institucional no SUS, com vistas à superação das barreiras estruturais e cotidianas que incide negativamente nos indicadores de saúde dessa população (Brasil, 2017, p. 8).

Ressalta-se que, a conjuntura de violências contra a saúde da população negra está presente no atendimento a essa população desde períodos históricos, nesse sentido, o reconhecimento e a instituição de mecanismos de promoção da saúde integral da população negra somente sessenta e quatro anos após a criação do Ministério da Saúde, por meio da Lei nº 1.920 de 5 de julho de 1953, evidencia a fragilidade e a desassistência à saúde da população negra (Brasil, 1953).

A PNSIPN está amparada em diretrizes e objetivos que colaboram para o desenvolvimento de procedimentos para assistência da população negra, especialmente pelo fato de que essa população se defronta com situações como “precocidade dos óbitos, altas taxas de mortalidade materna e infantil, maior prevalência de doenças crônicas e infecciosas e altos

---

<sup>5</sup> O modelo biologicista se refere a uma abordagem que enfatiza fortemente os aspectos biológicos e genéticos das doenças e condições clínicas. Essa perspectiva muitas vezes tende a reduzir a complexidade dos problemas de saúde a fatores puramente biológicos, ignorando ou minimizando outros aspectos importantes, como os sociais, psicológicos, culturais e ambientais. Embora tenha contribuído significativamente e seja crucial para entender o processo saúde-doença, o biologicismo pode levar a uma visão reducionista da saúde e da doença, atribuindo exclusivamente a genética como causa de uma condição clínica sem considerar outros fatores, como estilo de vida, ambiente e acesso a cuidados de saúde, pode-se negligenciar abordagens mais holísticas e eficazes para prevenção e tratamento.

índices de violência” (Brasil, 2017, p. 8). A seguir, para melhor compreensão, apresenta-se as diretrizes e os objetivos dispostos na política (Quadro 2).

Quadro 2 - Diretrizes gerais e objetivos específicos orientativos para atenção à saúde da população negra.

<b>DIRETRIZES GERAIS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS ORIENTATIVOS PARA ATENÇÃO À SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA</b>	
<b>DIRETRIZES</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
I – Inclusão dos temas Racismo e Saúde da População Negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde e no exercício do controle social na saúde;	I – Garantir e ampliar o acesso da população negra residente em áreas urbanas, em particular nas regiões periféricas dos grandes centros, às ações e aos serviços de saúde;
	II – Garantir e ampliar o acesso da população negra do campo e da floresta, em particular as populações quilombolas, às ações e aos serviços de saúde;
II – Ampliação e fortalecimento da participação do Movimento Social Negro nas instâncias de controle social das políticas de saúde, em consonância com os princípios da gestão participativa do SUS, adotados no Pacto pela Saúde;	III – Incluir o tema Combate às Discriminações de Gênero e Orientação Sexual, com destaque para as interseções com a saúde da população negra, nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde e no exercício do controle social;
	IV – Identificar, combater e prevenir situações de abuso, exploração e violência, incluindo assédio moral, no ambiente de trabalho;
III – Incentivo à produção do conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra;	V – Aprimorar a qualidade dos sistemas de informação em saúde, por meio da inclusão do quesito cor em todos os instrumentos de coleta de dados adotados pelos serviços públicos, os conveniados ou contratados com o SUS;

	VI – Melhorar a qualidade dos sistemas de informação do SUS no que tange à coleta, processamento e análise dos dados desagregados por raça, cor e etnia;
IV – Promoção do reconhecimento dos saberes e práticas populares de saúde, incluindo aqueles preservados pelas religiões de matrizes africanas;	VII – Identificar as necessidades de saúde da população negra do campo e da floresta e das áreas urbanas e utilizá-las como critério de planejamento e definição de prioridades;
	VIII – Definir e pactuar, junto às três esferas de governo, indicadores e metas para a promoção da equidade étnico-racial na saúde;
V – Implementação do processo de monitoramento e avaliação das ações pertinentes ao combate ao racismo e à redução das desigualdades étnico-raciais no campo da saúde nas distintas esferas de governo; e	IX – Monitorar e avaliar os indicadores e as metas pactuados para a promoção da saúde da população negra visando reduzir as iniquidades macrorregionais, regionais, estaduais e municipais;
	X – Incluir as demandas específicas da população negra nos processos de regulação do sistema de saúde suplementar;
VI – Desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação, que desconstruam estigmas e preconceitos, fortaleçam uma identidade negra positiva e contribuam para a redução das vulnerabilidades.	XI – Monitorar e avaliar as mudanças na cultura institucional, visando à garantia dos princípios antirracistas e não discriminatório; e
	XII – Fomentar a realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra.

Os seis eixos descritos nas diretrizes e os doze descritos nos objetivos específicos da PNSIPN buscam consolidar a congregação de diversas ações e programas, transformando em incontestável a necessidade de intensificar os serviços de saúde, dos profissionais e, sobretudo, do ensino das ciências da saúde, ressignificando a percepção dos desafios e favorecendo a *práxis* em saúde, em consonância com os pilares do SUS.

Considerando o disposto na PNSIPN, “é um compromisso firmado pelo Ministério da Saúde no combate às desigualdades no SUS e na promoção da saúde da população negra de forma integral” (Brasil, 2017, p. 7). Atribuindo a todos os profissionais que fornecem assistência à saúde da população negra, independentemente do nível de complexidade, preparo multiétnico e pluricultural para atuarem “considerando que as iniquidades em saúde são resultadas de injustos processos socioeconômicos e culturais – em destaque, o vigente racismo – que corroboram com a morbimortalidade das populações negras brasileiras” (Brasil, 2017, p. 7).

Assim, as discussões são centralizadas no disposto nas Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo IV da Educação Superior, Art. 43 ao 57, da Lei 9.394/96 e nas subsequentes que a alteram, 10.639/03 e 11.645/08; Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução nº 569, de 08 de dezembro de 2017, Princípios e Diretrizes comuns para a graduação na área da saúde - CNS; Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018, aprovar o Parecer Técnico nº 28/2018 contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem, promovendo seguridade social desde o direito básico à educação e à saúde, tornando esse processo equânime, compreendendo a vivência da população negra aos programas instituídos pelo Ministério da Saúde desde sua criação a partir da Lei nº 1.920/53.

Entende-se que estes são princípios político-sociais em formas de leis, das quais derivam de estratégias com vista a ações para garantia de direitos da população negra aos serviços de saúde, visto que essa população permanece sob políticas de exclusão e apagamento que, em sua maioria, possuem investimentos inexpressivos, incapazes de garantir com rentabilidade um acesso equânime.

O distanciamento de um acesso equânime aos serviços de saúde se expressa, por exemplo, na proporção de pessoas que consultaram um médico nos últimos 12 meses, em que

a maioria dessas pessoas são brancas (74,8%), com declive notável em se tratando de pessoas pretas (69,5%) e pardas (67,8%), das quais merece ser mencionado, possuem doenças específicas e elevada taxa de negligência à saúde. Inevitavelmente, as pessoas negras (pretos e pardos) ficam abaixo da média nacional, que é 71,2% (142,8 milhões), de pessoas que consultaram um médico nos últimos 12 meses (Brasil, 2017, p. 14) (Quadro 3).

Quadro 3 - Doenças genéticas ou hereditárias mais comuns da população negra.

<b>DOENÇAS GENÉTICAS OU HEREDITÁRIAS MAIS COMUNS DA POPULAÇÃO NEGRA</b>	
<b>DOENÇA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Anemia falciforme	Doença hereditária, decorrente de uma mutação genética ocorrida há milhares de anos, no continente africano. A doença, que chegou ao Brasil pelo tráfico de escravos, é causada por um gene recessivo, que pode ser encontrado em frequências que variam de 2% a 6% na população brasileira em geral e de 6% a 10% na população negra.
Diabetes mellitus (tipo II)	Esse tipo de diabetes se desenvolve na fase adulta e evolui causando danos em todo o organismo. É a quarta causa de morte e a principal causa de cegueira adquirida no Brasil. Essa doença atinge com mais frequência os homens negros (9% a mais que os homens brancos) e as mulheres negras (em torno de 50% a mais do que as mulheres brancas).
Hipertensão arterial	A doença, que atinge 10% a 20% dos adultos, é a causa direta ou indireta de 12% a 14% de todos os óbitos no Brasil. Em geral, a hipertensão é mais alta entre os homens e tende ser mais complicada em negros de ambos os sexos.
Deficiência de glicose-6-fosfato desidrogenase	Afeta mais de 200 milhões de pessoas no mundo. Apresenta frequência relativamente alta em negros americanos (13%) e populações do Mediterrâneo, como na Itália e no Oriente Médio (5% a 40%). A falta dessa enzima resulta na destruição dos glóbulos vermelhos, levando à anemia hemolítica e, por ser um distúrbio genético ligado ao cromossomo X, é mais frequente nos meninos.

Fonte: adaptado de Brasil (2017).

Em consonância com as doenças hereditárias mais comuns na população negra, os Boletins Epidemiológicos (BE) emitidos pelo MS apontam, em relação à Saúde da Mulher, que os exames de mamografias em mulheres com ensino superior pretas foram de (54,2%) e pardas

(52,9%), enquanto em mulheres brancas com ensino superior esse percentual aumenta de proporção para (80,9%) (Brasil, 2017).

O MS preconiza para as gestantes no mínimo seis consultas de pré-natal. Em referência à primeira consulta, o percentual de gestantes negras atendidas foi de 73%, indígenas 53% e brancas 85%. Considerando o primeiro, segundo e terceiro trimestre de período gravídico, o acompanhamento de pré-natal, em que as seis consultas mínimas pudessem ser realizadas, a taxa entre gestantes negras foi de (69%), enquanto para brancas a razão é de (84,9%). Em se tratando de parto normal, a proporção entre mulheres pretas foi de (52,5%), pardas (53,4%) e entre as brancas (33,6%). As taxas de mortalidade materna registraram 1.583 óbitos, dessas, (60%) eram negras e (34%) brancas (Brasil, 2017).

Os atendimentos de alta complexidade são, em sua maioria, agravos de saúde que evoluíram da Atenção Primária à Saúde (APS), que representa os serviços de saúde de baixa complexidade. As internações hospitalares representam esses serviços de alta complexidade, das quais a proporção de internações de pessoas pretas é de (75,8%) e pardas (75,4%), já entre as brancas são (55,4%) (Brasil, 2017). Ou seja, as internações hospitalares do SUS derivam das negligências à saúde da população negra ocorridas na APS, responsável pelo acolhimento inicial, promoção e prevenção de saúde.

De acordo com o BE Volume 46, há a predominância de óbitos na população negra causada por doenças cerebrovasculares, em que prevaleceu o Diabetes mellitus, Infarto agudo do miocárdio, Doenças hipertensivas e Insuficiência cardíaca (Brasil, 2015).

No Brasil, a Doença de Chagas Aguda (DCA) é de notificação compulsória. Quanto aos casos registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) no ano de 2013, notificou-se 132 casos de DCA, dos quais (83%) se referiam à pretos, (3%) pardos, (1%) indígenas e (13%) brancos. As mortes decorrentes da DCA e crônica são maiores na população preta (3,47/100 mil habitantes), (2,15/100) pardos, 0,81/100) indígenas e (1,99/100) entre brancos (Brasil, 2017).

Entre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), predominantemente o Vírus da Imunodeficiência Humana / Síndrome da Imunodeficiência Humana (HIV/Aids) e as hepatites virais, nota-se que a proporção entre os homens pretos é de (18,8/100 mil habitantes), pardos (15,5/100) e brancos 16,5/100). No âmbito feminino, a predominância permanece entre mulheres pretas (12,3/100), pardas (8/100) e brancas (7,1/100). Semelhante ocorre em relação à taxa de mortalidade decorrente da aids, no sexo masculino entre pretos e pardos (19,6/100 mil habitantes), enquanto (7,9/100) representaram brancos (Brasil, 2017).

No que diz respeito à juventude negra, os agravos estão associados aos acidentes de trânsito, acidentes de trabalho e assassinatos. As taxas referentes aos acidentes de trânsito representam (3,1%), em sua maioria, homens (4,5%), desses, (3,6%) eram pretos, (3,4%) pardos e (2,7%) brancos. Relativo aos acidentes de trabalho, o sexo masculino permanece em predomínio, sendo (4,6%) pretos, (3,7%) pardos e (2,9%) brancos. Os assassinatos seguem no mesmo cenário, 36 homicídios para 100 mil negros, enquanto para não negros essa taxa é de 15,2 por 100 mil (Brasil, 2017).

O fator racismo-saúde demonstra situações criminosas decorrentes nos serviços de saúde. A Pesquisa Nacional em Saúde (PNS) realizada no ano de 2013 quantificou a população brasileira em 146,3 milhões de pessoas maiores de 18 anos. A proporção de (10,6%) ou 15,5 milhões enfrentaram situações de discriminação e/ou racismo por profissionais da saúde (Brasil, 2017).

Convém lembrar que, de acordo com os dados de Projeções e Estimativas da População do Brasil e das Unidades da Federação desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira se encontra em 214 milhões de habitantes (IBGE, 2022), em se tratando do estado de Mato Grosso, são 3,6 milhões de habitantes (IBGE, 2022), esses valores permanecem em constante crescimento, a considerar pela informação do próprio instituto de que a nível federal “o tempo médio para aumento da população é de 21 segundos” e a nível estadual “o tempo médio para aumento da população é de 13 minutos e 5 segundos” (IBGE, 2022).

Contudo, o quesito “raça/cor” permanece inexistente da plataforma na atual gestão, ainda que possua arquivo do ano de 2019 intitulado “Estudos e Pesquisa Informação Demográfica e Socioeconômica número 41 – Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – Notas Técnicas” (IBGE, 2022). No referido sítio eletrônico, há disponível a Biblioteca IBGE, com catálogo para busca rápida e/ou busca combinada, possibilitando a utilização de filtros para o refinamento nas buscas, porém, ao realizar busca por “população negra”, os registros retornam seis resultados, todos do tipo livro dos anos de 1981, 1986, 1987, 1999 e 2014, mas infelizmente nenhum deles está disponível para download, ainda que a plataforma ofereça essa opção.

Apesar desses entraves que impossibilitam um panorama fidedigno da situação socioeconômica da população negra em nosso país, neste estudo será utilizado, como fonte primária, o Censo Demográfico de 2010, considerando o ano inicial da pesquisa, e como fonte secundária, análise dos relatórios de instituições reconhecidas nacionalmente, além de estudos já publicados com evidências amparadas por bases teórico-científicas.

O Boletim Raça-Cor do MS e os dados sobre a população negra no Brasil fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística são fontes fundamentais para se compreender a dinâmica racial do país. Através de análises demográficas, socioeconômicas e de saúde, esses recursos evidenciam as desigualdades e os desafios enfrentados pela população negra brasileira.

O Boletim do MS (2015) destaca o acesso à educação, mercado de trabalho, saúde e violência, oferecendo uma visão abrangente das disparidades raciais existentes na sociedade brasileira. Por meio de análises aprofundadas e dados estatísticos detalhados, a última edição do boletim ajuda a identificar padrões e tendências que refletem as realidades enfrentadas pela população negra em diferentes aspectos de suas vidas.

Por sua vez, os dados sobre a população negra fornecidos pelo IBGE, incluindo informações coletadas por meio de pesquisas como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), oferecem uma base sólida para a compreensão da demografia racial do Brasil. Esses dados são fundamentais para a formulação de políticas públicas e programas de intervenção que visam promover a igualdade racial e reduzir as disparidades existentes (IBGE, 2024).

No contexto da PNSIPN, proposta pelos autores Barbosa, Brasil e Nogueira, esses dados desempenham um papel crucial. A PNSIPN busca enfrentar as desigualdades raciais no acesso aos serviços de saúde e promover a equidade na atenção à saúde da população negra brasileira. Para isso, é fundamental contar com informações precisas e atualizadas sobre a saúde dessa população, incluindo dados epidemiológicos, indicadores de saúde e análises dos determinantes sociais do processo saúde-doença (Brasil, 2016).

Ao contextualizar a PNSIPN com os dados do Boletim Raça-Cor do MS e do IBGE, é possível identificar áreas prioritárias de intervenção e desenvolver estratégias eficazes para melhorar o acesso e a qualidade dos serviços de saúde para a população negra, o que inclui ações voltadas para a promoção da equidade racial nos currículos de enfermagem, consequentemente, a formação de profissionais de saúde dotados de senso crítico-reflexivo para lidar com as especificidades das demandas da saúde população negra e o fortalecimento de políticas de promoção da saúde e prevenção de doenças que levem em consideração as particularidades socioculturais desse grupo.

Em suma, o Boletim Raça-Cor do MS, os dados do IBGE e a contextualização da PNSIPN oferecem uma base sólida para o entendimento das desigualdades raciais em saúde e para o desenvolvimento de estratégias para enfrentá-las desde o ensino em enfermagem. Ao integrar esses recursos, pode-se avançar em direção a um sistema de saúde equânime.

Essa integração de dados e contextualização da PNSIPN também possibilitam uma abordagem mais holística e abrangente no enfrentamento das disparidades em saúde. Ao compreender as múltiplas dimensões das desigualdades raciais, desde o acesso desigual aos serviços de saúde até os determinantes sociais subjacentes, pode-se desenvolver intervenções mais eficazes e sustentáveis que abordem as raízes profundas dessas disparidades (Brasil, 2011).

Além disso, incorporar a utilização desses dados e análises na formulação de políticas públicas e estratégias de ensino em saúde permite uma alocação mais eficiente de recursos e uma maior transparência na tomada de decisões. Isso é fundamental para garantir que as necessidades da população negra sejam adequadamente reconhecidas e atendidas nos currículos de enfermagem.

Ao mesmo tempo, Nogueira (2018) destaca a importância de reconhecer que a efetiva implementação da PNSIPN requer um compromisso contínuo, de modo que essa abordagem integrada e fortalecida em dados seja acompanhada do combate ao racismo institucional e estrutural, bem como ao fortalecimento das políticas de combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas formas.

### **3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

O atual panorama pedagógico tem consolidado cenários diversos e distintos que transcendem direta e indiretamente a influência dos mecanismos de ressignificação teórica da construção curricular, sobretudo quando se tem a influência cultural como recurso orientativo desse processo capaz de modificar e afetar significativamente as propostas de formação docente.

Para tanto, são necessárias reflexões acerca das implicações culturais sobre o currículo simultaneamente sobre o cerne da formação docente, haja vista que esse envolvimento com a articulação de aspectos políticos, sociais e ambientais traduzem a possibilidade de uma formação docente multicultural, crítica e reflexiva, concomitante a dificuldades teóricas e práticas presentes na dinâmica cultural desse processo de significação formativo (Brandão, 1987).

É fundamental considerar questões relativas às mudanças econômicas e sociais, bem como os elementos culturais que circunscrevem os elementos curriculares. Tais reflexões contemporâneas contextualizam uma prática cultural do cotidiano, passível de transformar o imaginário expresso pelas micronarrativas modernas globalizadas às políticas nacionais e internacionais (Appadurai, 2004a, 2004b). Certamente, compreender a cultura como uma característica que orienta o currículo é, sobretudo, uma tentativa de compreender o modo como essa se organiza tal qual a importância em detrimento de sua construção e caracterização cultural.

Analisar um determinado currículo é um tanto quanto arriscado, haja vista a possibilidade de simplesmente discutir o conteúdo, a maneira como determinada comunidade cultural define e prioriza, subjetivamente, aquilo que considera importante para aquela cultura e, os critérios de escolha que situam a construção desse currículo.

Corroborando a isso, Lopes e Macedo (2011, p. 19, grifo do autor) afirmam que,

[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada ‘nova definição’ não é apenas uma forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A ‘nova definição’ se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas.

Assim, percebe-se que as discussões sobre o significado de currículo se tornam intrinsecamente amplas, em suma, quando se analisa a base teórica dessas discussões, tanto por aquelas que se relacionam mais pelas normativas que delineiam a construção e a prática curricular, quanto pela vertente em que se refere a educação como responsável por incentivar valores éticos e morais sobre o indivíduo e a sociedade da qual está incumbida o propósito de educar (Forquin, 1993).

Desse modo, entende-se a complexidade no que se refere conceituar currículo, Fernandes (2014) aponta essa complexidade caracterizando-a pela sua natureza consensual, considerando a definição e o conteúdo curricular, sua organização, sua base, as diferentes concepções de educação e as correntes teóricas que influenciam essa conceituação.

Têm-se ainda as diferentes abordagens epistemológicas que caracterizam e definem os aspectos culturais na construção desse processo, de modo que o currículo está constituído sobre um emaranhado cultural no qual ele foi estabelecido, assim, Thompson (2011) inicialmente a concebe como o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna. Entretanto, para uma compreensão que seja menos restritiva, autoafirmativa, o conceito de cultura passa a ser abordado sob duas perspectivas, a concepção descritiva e a concepção simbólica de cultura.

Na primeira, Thompson (2011, p. 171) a descreve na concepção descritiva “[...] como o conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte etc., que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade particular e que podem ser estudados cientificamente[...]”. Em se tratando da concepção simbólica de cultura, ela é vista como

[...] uma ‘hierarquia estratificada de estruturas significativas’; consiste em ações, símbolos e sinais, de "trejeitos, lampejos, falsos lampejos, paródias", assim como de manifestações verbais, conversações e solilóquios. Ao analisar a cultura, entramos em emaranhadas camadas de significados, escrevendo e reescrevendo ações e expressões que são já significativas para os próprios indivíduos que estão produzindo, percebendo e interpretando essas ações e expressões no curso de sua vida diária. As análises da cultura - isto é, os escritos etnográficos dos antropólogos - são interpretações de interpretações, abordagens de segunda ordem, por assim dizer, sobre um mundo que é já constantemente descrito e interpretado pelos indivíduos que compõem esse mundo [...] (Thompson, 2011, p. 175).

Para o enriquecimento dessa discussão, Laraia (2001) se vale do determinismo geográfico e do determinismo biológico para explicitar o conceito de cultura, seguindo a ótica antropológica. Sob a perspectiva do determinismo biológico:

[...] A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. A antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra [...] (Laraia, 2001, p. 18).

E, considerando o viés do determinismo geográfico, afirma “[...] que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural [...]”, ainda, “[...] não é possível admitir a ideia do determinismo geográfico, ou seja, a admissão da "ação mecânica das forças naturais sobre uma humanidade puramente receptiva" [...]” (Laraia, 2001, p. 18).

É notável que a teorização de cultura e currículo se estende para além das mudanças cronológicas, especificamente do mundo moderno, em que o conhecimento universal tende a se globalizar, contudo, sobre termos heterogêneos que contribuem positiva e negativamente sobre a formação docente. Além disso, esse cenário cultural e curricular desenvolve implicações críticas que endossam a complexidade da teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico.

As manifestações culturais concebem ao indivíduo especificidades ímpares que traduzem, ainda que não em sua totalidade, a sua formação, o modelo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento social e produção epistemológica do conhecimento. Na tríade formação-curículo-cultura, as fontes de conhecimento apontam para uma identidade plural, vinculada aos meios sociais, políticos, econômicos e culturais, definindo a universalidade do conhecimento como instrumento poderoso na constituição desse movimento (Cunha, 2019).

Estamos circundados de desigualdades e contradições, salientadas pela dimensão cultural à medida que se desenvolve como em um fundamento de um processo de mundialização curricular e globalização cultural. Appadurai (2004c, p. 312) destaca o envolvimento do uso de diversos instrumentos que são absorvidos cultural e economicamente, podendo ora ser repatriados ou não, e desse modo eximindo a globalização do processo de homogeneização cultural.

Desse modo, elementos culturais são permanentemente atualizados, ainda que recusar ou aceitar a diferença, são ações incorporadas inconscientemente nas memórias históricas e que passam a ser incorporadas à cultura subjetiva hegemônica.

Não se deve, portanto, colocar como origem as discussões que desafiam o caráter multicultural do currículo e a base cultural para a formação docente. Recuperando uma expressão de Lopes e Macedo (2011, p. 203) sobre o currículo:

Parece óbvio que esse “mundo real” não é natural, concreto, objetivo, material, mas simbólico. Seus sentidos são construídos pela linguagem pelos sistemas de significação que nada mais são do que a própria cultura. Os sentidos são, portanto, instituídos pela cultura e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural. Cultural e discursivo, posto que cultura e linguagem se confundem (se inventam sentidos, as práticas culturais são linguagens). O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural.

Por intermédio de uma proposta de formação docente multicultural da qual não se deve colocar a tônica a cultura como instrumento de ensino-aprendizagem, tão menos as características formativas para o desenvolvimento de uma aceitação com base irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim, tornar proeminente a aprendizagem de uma identidade capaz de promover um diálogo afirmativo de caráter formativo crítico e autocrítico.

Em uma projeção genérica, a cultura, o multiculturalismo e o encontro com o currículo devem permitir, no contexto epistemológico, a desconstrução de sua estabilidade, esta deve ser relativizada, sua identidade deve ser contestada em alguns de seus pertencimentos naturais básicos assim como os questionamentos sobre a complexidade do multiculturalismo.

Todavia, as teorias curriculares, epistemologicamente, transitam entre análises objetivas na perspectiva da prática curricular, reproduzindo cultural e socialmente uma diversidade de compreensões combinadas subjetivamente pela identidade social do currículo (Candau; Russo, 2010).

Outrossim, num panorama do ensino na perspectiva afro-brasileira, as implicações culturais no currículo podem ser observadas em qualquer nível da formação superior, seja graduação ou pós-graduação. A consolidação da privação do multiculturalismo no currículo pode ser observada ao explorar as dissertações de mestrado defendidas no sítio de realização dessa pesquisa, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis/MT (CUR), disponibilizadas na Biblioteca Digital de Dissertações (BDD), no site da instituição, em que foram observadas 222 dissertações defendidas no programa, distribuídas em dez turmas, no recorte temporal dos anos de 2010 a 2019 (Gráfico 1).

Traz-se esse recorte por entender que em muitos contextos educacionais, o currículo conhecido como tradicional tem sido dominado por uma visão eurocêntrica, do qual, espera-se, diferentemente, do currículo da pós-graduação, por esta possibilitar reflexões crítico-reflexivas fundamentais na construção e na perpetuação da identidade cultural, especialmente sob a perspectiva afro-brasileira, numa abordagem afrocentrada do currículo para corrigir essa lacuna.

Gráfico 1 - Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus universitário de Rondonópolis/MT, nos anos de 2010 a 2019.



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Entre as diferentes abordagens epistemológicas observadas nas dissertações desse período, há temáticas que compreendem a formação de professor, escola do campo, educação de jovens e adultos, formação pedagógica, linguagem e infância, licenciados em formação, identidade docente, estágio curricular supervisionado, travestilidades, prática pedagógica, alfabetização, políticas públicas educacionais, sindicalismo, gestão democrática, coordenação pedagógica, violência na escola, professor iniciante, *práxis* pedagógica, práticas avaliativas, gênero e educação, abuso sexual e pedofilia, educação ambiental, representações de infância, currículo, cinema, Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), grupos interativos, aprendizagem dialógica, ciclos de formação, teatro, Plano de Ações Articuladas (PAR), educação e direitos humanos, psicanálise e educação, planejamento institucional, inserção e indução na escola, educação libertadora, autismo, educação antirracista, literatura afro-brasileira, educomunicação, metodologias ativas, entre outros.

Do volume frutificado no PPGEdU/UFMT/CUR, apenas 6,76% se referem a temas sobre povos originários/população negra/afro-brasileiros/indígenas/quilombolas, conforme descrito nas Leis 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2003, 2008). O Quadro 4 sistematiza as produções encontradas.

Quadro 4 - Dissertações de mestrado com temas sobre povos originários/população negra/afro-brasileiros/indígenas/quilombolas no PPGEdU/UFMT/CUR.

<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO COM TEMAS SOBRE POVOS ORIGINÁRIOS/POPULAÇÃO NEGRA/AFRO-BRASILEIROS/INDÍGENAS/QUILOMBOLAS NO PPGEDU/UFMT/CUR</b>	
<b>Título</b>	<i>Xíxihra ikólóéhj</i> : a criança na perspectiva da formação de professores indígenas Gavião.
<b>Palavras-chave</b>	Formação de professores indígenas. Educação escolar indígena. Criança. Infância. Povo Gavião <i>Ikólóéhj</i> .
<b>Objetivos Gerais</b>	Analisar se os cursos de formação para a docência – Magistério Indígena Projeto Açaí II e Licenciatura em Educação Básica Intercultural – trazem em suas propostas curriculares discussões relacionadas à criança e infância indígena.
<b>Autor</b>	Laudinéa de Souza Rodrigues
<b>Orientador</b>	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
<b>Linha de Pesquisa</b>	Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.
<b>Ano</b>	2012
<b>Título</b>	Coleção girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena – (des)encontros entre o proposto e o realizado.
<b>Palavras-chave</b>	Livro didático de alfabetização. Interculturalidade. Escola indígena.
<b>Objetivos Gerais</b>	Analisar o Livro Didático de Alfabetização (LDA), material elaborado para escola do campo, e a sua adequação para um contexto de diversidade pluricultural e linguística como as escolas indígenas.
<b>Autor</b>	Marta Cecília Rocha da Silva
<b>Orientador</b>	Cancionila Janzkovski Cardoso
<b>Linha de Pesquisa</b>	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento.
<b>Ano</b>	2013
<b>Título</b>	Gênero e educação nas escrituras de Conceição Evaristo: um olhar sobre Ponciá Vicêncio e becos da memória.
<b>Palavras-chave</b>	Conceição Evaristo. Literatura Afro-brasileira. Educação. Gênero. Identidade.
<b>Objetivos Gerais</b>	Compreender o processo da educação e significação do feminino visualizando literariamente a compreensão daquilo que poderia ser a representação das vivências de muitas mulheres, com recorte voltado às de mulheres negras, a partir dos romances de Conceição Evaristo, Ponciá Vicêncio (2003) e Becos da Memória (2013).
<b>Autor</b>	Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz Gênero
<b>Orientador</b>	Leonardo Lemos de Souza
<b>Linha de Pesquisa</b>	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento.
<b>Ano</b>	2014

<b>Título</b>	Rondon e a catequese dos povos indígenas: uma análise dialógica dos enunciados do jornal mato-grossense a cruz (1910-1920).
<b>Palavras-chave</b>	Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Teoria do enunciado. Educação. Missão salesiana. Positivismo. Jornal A Cruz.
<b>Objetivos Gerais</b>	Refletir, com ênfase à personagem Rondon, sobre a complexidade daquele contexto em que o ideário positivista buscava expurgar a presença da Igreja, notadamente com relação à catequização dos povos indígenas.
<b>Autor</b>	Clotildes de Souza Farias
<b>Orientador</b>	Marlon Dantas Trevisan
<b>Linha de Pesquisa</b>	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento.
<b>Ano</b>	2016
<b>Título</b>	Estado, educação e racismo: uma abordagem dialética da lei federal nº 10.639/03 como política pública de enfrentamento do racismo na escola.
<b>Palavras-chave</b>	Educação; Lei 10.639/03; Relações raciais.
<b>Objetivos Gerais</b>	Analisar a situação do povo negro no sistema de ensino brasileiro a partir da análise bibliográfica dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI), após a formulação da Lei Federal nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), incluindo o ensino de História e Cultura Afrobrasileira nas redes oficiais de ensino.
<b>Autor</b>	Samuel da Silva Mendes
<b>Orientador</b>	Ivanete Rodrigues dos Santos
<b>Linha de Pesquisa</b>	Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.
<b>Ano</b>	2016
<b>Título</b>	Extermínio de jovens negros egressos do socioeducativo em Rondonópolis: para além dos discursos de cadafalso.
<b>Palavras-chave</b>	Infância e Juventude. Racismo. Extermínio.
<b>Objetivos Gerais</b>	Identificar e interrogar as forças presentes nos discursos que recobrem os dramas da juventude negra que vem sendo exterminada em Rondonópolis, apresentando a cor de seus corpos, os seus lugares e alguns contornos de suas vidas.
<b>Autor</b>	Ari Madeira Costa
<b>Orientador</b>	Priscila de Oliveira Xavier Scudder
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.
<b>Ano</b>	2017
<b>Título</b>	Negra lésbica: na ginga de uma identidade.
<b>Palavras-chave</b>	Interseccionalidade. Colonialidade. Identidade. Feminismo Negro.
<b>Objetivos Gerais</b>	Reflexões acerca da trajetória traçada por este corpo cinza no que diz respeito à construção identitária, aos furos das feridas e aos processos de cura subjetiva nos brotamentos aquarelados, aos quais me submeto e sou submetida enquanto mulher negra e lésbica a fim de pensar as próprias questões.
<b>Autor</b>	Graziely dos Reis Lemes
<b>Orientador</b>	Carmem Lúcia Sussel Mariano
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.
<b>Ano</b>	2017

<b>Título</b>	Juventude, teatro e educação: um olhar a partir da afroperspectiva.
<b>Palavras-chave</b>	Juventude. Afroperspectiva. Teatro. Educação. Pluriversalidade.
<b>Objetivos Gerais</b>	Compreender os processos autoformativos de jovens negros que estão engajados com o teatro, atuando, ministrando cursos e mediando outros espaços de formação como processo de educação.
<b>Autor</b>	Camila Maria Santos de Pinho
<b>Orientador</b>	Elni Elisa Willms
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.
<b>Ano</b>	2018
<b>Título</b>	Psicologia preta e afetos: educação e infância em afroperspectiva.
<b>Palavras-chave</b>	Psicologia. Racismo. Afroperspectiva. Educação. Infância.
<b>Autor</b>	Ariane da Silva
<b>Orientador</b>	Carmem Lúcia Sussel Mariano
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.
<b>Ano</b>	2018
<b>Título</b>	Negro drama: reflexões sobre o impacto do racismo ambiental no genocídio de jovens negros em Rondonópolis-MT.
<b>Palavras-chave</b>	Racismo Ambiental. Desescolarização. Desemprego. Genocídio da Juventude Negra.
<b>Autor</b>	Felipe Barbosa Teixeira
<b>Orientador</b>	Priscila de Oliveira Xavier Scudder
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.
<b>Ano</b>	2018
<b>Título</b>	Educação e representação na <i>sitcom Everybody Hates Chris</i> (2005 – 2009).
<b>Palavras-chave</b>	Educação. Estudos Culturais. Representação. Mulheres Negras. <i>Sitcom</i> .
<b>Objetivos Gerais</b>	Problematizar a mídia, a educação e a representação dessas mulheres é importante, pois esses temas estão intimamente ligados, sendo assim relevantes, uma vez que podem afetar a vida dessas mulheres.
<b>Autor</b>	Bruna Loreny de Oliveira
<b>Orientador</b>	Flávio Vilas-Bôas Trovão
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.
<b>Ano</b>	2018
<b>Título</b>	Lei 10.639/03 e lei 11.645/08: possibilidades e desafios para a construção de uma educação antirracista – escola estadual São Pedro Apóstolo – Pedra Preta-MT.
<b>Palavras-chave</b>	Educação antirracista, Racismo, Leis 10.649/03 e 11.645/08.
<b>Objetivos Gerais</b>	Investigar quais as possibilidades e os desafios para a construção de uma educação antirracista na Escola Estadual São Pedro Apóstolo em Pedra Preta-MT, considerando a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.
<b>Autor</b>	Maria de Fatima Limeira Da Silva Cunha
<b>Orientador</b>	Aguinaldo Rodrigues Gomes
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.
<b>Ano</b>	2019

<b>Título</b>	Olhares para uma literatura afro-brasileira: a infância como memória e educação nos contos de olhos d'água.
<b>Palavras-chave</b>	Educação; Infância; Memória; Literatura afro-brasileira; Interseccionalidade.
<b>Objetivos Gerais</b>	Analisar as memórias de infância, na obra Olhos D'água, de Conceição Evaristo (2014).
<b>Autor</b>	Daiane Silva Santos
<b>Orientador</b>	Raquel Gonçalves Salgado
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.
<b>Ano</b>	2019
<b>Título</b>	A colonialidade em meu corpo: as mulheres que vivem em mim falam por si.
<b>Palavras-chave</b>	Decolonialidade. Interseccionalidade. Colonialidade. Escrivência.
<b>Objetivos Gerais</b>	Investigar a forma que a colonialidade afetou meu corpo desde a infância até a vida adulta.
<b>Autor</b>	Gabriella Santos da Silva
<b>Orientador</b>	Priscila de Oliveira Xavier Scudder
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.
<b>Ano</b>	2019
<b>Título</b>	Educomunicação: imagens racializadas de crianças indígenas na mídia telejornalística
<b>Palavras-chave</b>	Mídia e Infância. Criança Indígena. Educação.
<b>Objetivos Gerais</b>	Analisar o tratamento conferido pela mídia telejornalística às crianças indígenas, particularmente pela Rede Globo de Televisão, identificando quando ascendem na pauta noticiosa e como os discursos proferidos por ela podem produzir a imagem das infâncias indígenas na consciência social.
<b>Autor</b>	Wesley Souza Mendonça
<b>Orientador</b>	Carmem Lúcia Sussel Mariano
<b>Linha de Pesquisa</b>	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade
<b>Ano</b>	2019.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Discorrendo sobre as temáticas apresentadas no Quadro acima, por se tratar de uma pós-graduação *stricto sensu*, com um volume considerável de quase dez anos de defesas, totalizando 222 dissertações até o presente momento, demanda atenção que nesse período ocorreu apenas 15 defesas de pesquisas que compreendessem em algum aspecto multicultural das relações étnico-raciais.

Dessas 15 dissertações, quatro tratavam de discussões sobre indígenas, uma sobre racismo, dez sobre negro/afro perspectiva/afro-brasileiro. Destaca-se que a maioria das produções ocorreram na linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade”, contabilizando dez das dissertações encontradas, seguida da linha de “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento”, com três dissertações e por

último a linha de “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”, com duas produções. Com relação aos anos de defesa, 2018 e 2019 foram os anos com maior quantitativo, sendo quatro dissertações defendidas em cada ano; seguidos de 2016 e 2017, ambos com duas; e 2012, 2013 e 2014 com uma em cada.

Acentua-se que, quinze dissertações possuíam palavras-chave e descritores iguais ou equivalentes aos propostos nesta pesquisa, algumas dessas não se relacionam com o objetivo, como ocorrer na dissertação intitulada “*Xíxihra ikólóéhj*: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas gavião”, por se voltar para as “propostas curriculares”, assim como na “Coleção girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena – (des)encontros entre o proposto e o realizado”, pois tem como propósito “analisar o livro didático de alfabetização”.

As linhas de pensamento crítico-reflexivo construídas sob a teorização da cultura e do currículo em um sistema em que não há a representatividade da população negra demonstram a formulação do processo de apagamento de uma população específica em vulnerabilidade social, reverberando no currículo e explicando a ausência da baixa procura no programa e, conseqüentemente, a pouca quantidade de produções a respeito do tema.

Além disso, desse total de mestres formados pelo programa, é possível identificar a presença de quatro enfermeiras, das quais uma discutiu educação permanente, uma sobre política nacional de humanização e metodologias ativas, e outra a formação do professor universitário. Adiante, os seguintes dados são expostos (Quadro 5):

Quadro 5 - Enfermeiras no mestrado PPGEdU/UFMT/CUR.

<b>ENFERMEIRAS NO MESTRADO PPGEDU/UFMT/CUR</b>	
<b>Título</b>	Educação permanente em saúde: o olhar de profissionais acerca da sua efetividade.
<b>Palavras-chave</b>	Educação Permanente em Saúde. Aprendizagem Significativa. Educação na Saúde.
<b>Objetivos Gerais</b>	Analisar a efetivação prática da Política de Educação Permanente em Saúde no município de Rondonópolis-MT a partir da percepção dos profissionais enfermeiros de Unidades Básicas de Saúde da Família.
<b>Autor</b>	Mariana Silva Vieira Fachim
<b>Orientador</b>	Adelmo Carvalho da Silva
<b>Linha de Pesquisa</b>	Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.
<b>Ano</b>	2014
<b>Título</b>	Política nacional de humanização: a formação do enfermeiro contribui para a práxis em saúde?
<b>Palavras-chave</b>	Enfermagem. Formação. Humanização da Assistência. Política de Humanização.
<b>Objetivos Gerais</b>	Investigar como coordenadores, docentes e discentes compreendem a PNH no curso de graduação em enfermagem.
<b>Autor</b>	Ludmila Morais Calixto
<b>Orientador</b>	Eglen Silvia Pipi Rodrigues
<b>Linha de Pesquisa</b>	Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.
<b>Ano</b>	2017
<b>Título</b>	Metodologias ativas na formação de profissionais da saúde: a experiência de docentes.
<b>Palavras-chave</b>	Docente do Ensino Superior. Formação do Profissional da Saúde. Metodologias Ativas.
<b>Objetivos Gerais</b>	Compreender a concepção dos docentes por meio de sua experiência ao utilizar a metodologia ativa na formação de profissionais de saúde.
<b>Autor</b>	Ana Paula Grapiglia
<b>Orientador</b>	Ademar de Lima Carvalho
<b>Linha de Pesquisa</b>	Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.
<b>Ano</b>	2019
<b>Título</b>	A formação do professor universitário no campo da saúde: a prática docente do enfermeiro.
<b>Palavras-chave</b>	Docente do Ensino Superior. Formação do Professor Universitário. Enfermeiro Docente. Formação Pedagógica na Saúde. A Prática Docente do Enfermeiro.
<b>Objetivos Gerais</b>	Analisar a formação pedagógica dos Enfermeiros atuantes na docência do ES, em Rondonópolis (MT), de duas IES, uma pública e outra privada.
<b>Autor</b>	Karla Caroline Araújo Silva
<b>Orientador</b>	Ademar de Lima Carvalho
<b>Linha de Pesquisa</b>	Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.
<b>Ano</b>	2019

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Quanto à temática discutida, somente uma dissertação se correlaciona com o descritor didática, pretendido nesta pesquisa, intitulada “A formação do professor universitário no campo da saúde: a prática docente do enfermeiro”, objetivando “analisar a formação pedagógica dos enfermeiros atuantes na docência do ES”. Ademais, nenhuma delas possuem temas relativos a quilombolas, povos indígenas e/ou população negra.

Destaca-se que das quatro enfermeiras identificadas no programa, os dados permitem a visibilidade de que todas pertencem à linha de pesquisa de “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”. Esse dado é relevante, por se tratar de enfermeiras docentes graduadas na modalidade de Bacharel em Enfermagem, conduzindo os bacharéis em enfermagem à busca pela pós-graduação na área da educação, ausente no seu processo formativo, do qual, conforme apontado no decorrer da investigação, integra um projeto assistencialista, ou seja, distante de uma formação com preparo didático para atuar na docência, sobretudo quando esta ocorre no Ensino Superior, evidenciando fragilidades na formação inicial e no ensino da enfermagem.

Historicamente, essas relações teóricas, em especial, na aceção inclusiva e antirracista, o multiculturalismo, as articulações sociais de classe, etnias, religiosidade, visão de mundo, raça, sexualidade, gênero e demais dimensões identitárias envolvem o multiculturalismo num sentido em que numa expressão política e social, a associação entre compreensão e denuncia como enquadramentos relativos a tais aspectos implicam em convergências na instituição desses conhecimentos, valores e identidades teórico-práticos.

Ainda que na concepção do ensino para a formação docente socialmente institucionais seja tradicionalmente integrado pela cultura e categorizado por um discurso de igualdade, não há entidades sociais racionais que se constituem sem que incorporações excludentes ao núcleo teórico se liguem nesse processo, bem como sobre as diversas discussões contextualizadas no multiculturalismo e suas especificidades, notoriamente, no contexto dessa concepção de ensino na formação no bacharelado, o entendimento do multiculturalismo se apresenta em declínio. Assim, Bhabha (2013a, p. 64) direciona a sua crítica para:

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. E é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação. O processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referenda, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência.

Não há, portanto, o pressuposto aparente de uma probabilidade excludente, no entanto, há elementos estruturais mediados por concepções igualitárias abstratos conseguinte às exclusões repensadas antes da incorporação de tais atribuições que concorrem para a sensação do seu aprofundamento total de conformidade que introduzem as políticas e as teorias curriculares nas dimensões multiculturais. Portanto, para Bhabha (2013b), o multiculturalismo curricular evidencia diferentes abordagens em que promove um aporte prático por meio das quais produzem e compartilham significados de dominação e/ou de resistência.

Mesmo que no passado, em consonância com o pensamento de Geertz (2008), as teorias curriculares tenham sido marcadas por um distanciamento radical e incomensurável entre um modelo de relações sociais e de poder com um modelo de cultura específica, existe um consenso mínimo de que isso está relacionado com a medidas que o currículo possui preceitos que fundiram sua compreensão ao conhecimento das relações de poder.

Desse modo, Geertz (2008) sinaliza que sempre se trata de um modelo complexo de integração entre a cultura e o currículo, se relacionando ao saber curricular e representação das relações de poder, sendo este um conjunto consubstanciado capaz de prover aos indivíduos integrados nesse processo recursos para explicações e para o exercício conjunto de pensar alternativas, decorrentes de qualquer que seja a linha de conhecimento, modelo político, econômico e social.

São nessas múltiplas identidades multiculturais confrontadas nos processos em diferentes modelos que os currículos são reproduzidos – ou não – nas oportunidades contidas socialmente.

À medida que precedentes econômicos e sociais progridem sobre a representatividade cultural do currículo, pode-se dizer, com base nos pressupostos acima, que a comunalidade dos conhecimentos vivenciados na formação do docente tem origens de representatividade nos saberes e conhecimentos construídos socialmente nos diversos modelos, dos quais se têm tornado demasiados modificáveis gradualmente conforme o pertencimento essencialmente visto a organização, produção e disseminação do discurso transversal histórico. Essa irredutibilidade discursiva, segundo Geertz (2008), deve-se pela perspectiva iluminista natural do homem em que:

[...] ele constituía uma só peça com a natureza e partilhava da uniformidade geral de composição que a ciência natural havia descoberto [...].  
 [...] a ascensão de uma concepção científica da cultura significava, ou pelo menos estava ligada a derrubada da visão da natureza humana dominante no iluminismo — uma visão que, o que quer que se possa falar contra ou a favor, era ao mesmo tempo clara e simples — e sua substituição por uma visão não

apenas mais complicada, mas enormemente menos clara. A tentativa de esclarecê-la, de reconstruir um relato inteligente do que é o homem, tem permeado todo o pensamento científico sobre a cultura desde então. Tendo procurado a complexidade e a encontrado numa escala muito mais grandiosa do que jamais imaginaram, os antropólogos embaralharam-se num esforço tortuoso para ordená-la. E o final ainda não está à vista (Geertz, 2008, p. 25).

Essa complexidade sinalizada pelo autor está diretamente associada às relações entre cultura e currículo, de modo que provoca crescente articulação na concepção de cultura como produção de conhecimento, como criação do saber, como trabalho com potencial político-social, e menos como uma matéria finalizada, promovendo a desconstrução desse modelo considerado simples e evidenciando a potencialidade da cultura sobre o currículo.

O discurso multicultural da história apontado por Geertz (2008) infirma a compreensão das teorias curriculares tradicionalmente concebidas ao advento do tecnicismo, do qual primariamente salientava processos organizacionais burocráticos, forçosamente determinados as mudanças da formação docente relacionadas aos aspectos comportamentais opostas aos cognitivos.

Para Hall (2003), essas estruturas curriculares culturalmente excludentes revelam uma identidade de constante falta de sistematização e insucessos desses modelos estruturais globalizados, subjacentes de uma perspectiva essencialmente "igualitária", em que uma constituição comum antevê que a constituição cultural pressupõe o multiculturalismo como a unidade natural inclusiva e universal.

Previamente circunscritos à universalidade, na intencionalidade em que a educação ocorre, num padrão inclusivo na intenção de educar com a possibilidade de aprender. Nessa mesma acepção, Hall (2003, p. 73, grifo do autor) defende que:

A oposição binária, derivada do Iluminismo — Particularismo versus Universalismo, Tradição versus Modernidade — produz uma forma específica de compreensão da cultura. Trata-se das culturas distintas, homogêneas, autossuficientes, fortemente aglutinadas das chamadas sociedades tradicionais. Nessa definição antropológica, a tradição cultural satura comunidades inteiras, subordinando os indivíduos a formas de vida sancionadas Comunalmente. Isto é contraposto a 'cultura da modernidade' — aberta, racional, universalista e individualista.

Embora as teorias curriculares se amparem em instituições que partilham de discurso retóricos, a formação docente deve, por meio da participação da deliberação político-social da cultura, promover consistências curriculares que permitam o envolvimento do sujeito no processo dialógico, no qual a capacidade ativa e passiva de conhecimento, ensino,

aprendizagem, sejam dimensões que expressam a liberdade do ato de educar, numa definição em que a realidade introduzida nesse processo seja considerada como fonte de experiência para o processo de formação docente (Hall, 2003).

Ainda, Hall (2003) afirma que as disjunções entre cultura e currículo se constituem, certamente, na unificação de sua base cultural, na incapacidade de integrar e gerir o multiculturalismo presente na formação docente e na diversidade cultural dos movimentos de transformações respectivamente políticos, econômicos e sociais. Nesse âmbito, emerge a pluralidade que advém do multiculturalismo, em que as perspectivas teóricas e práticas apontavam para uma assimilação gradual da modernidade sobre os padrões relativamente arraigados ao tradicionalismo da cultura.

Ao falar dos diferentes aspectos sobre currículo, deve-se incluir, necessariamente, reflexões sobre as diferenças culturais e a formação docente. Geertz (2008) considera as concepções de currículo correspondente à emancipação pedagógica em que a formação docente determina a desconstrução e reconstrução do conhecimento. Certamente, o debate será aprofundado como precursor da defesa para as experiências culturais pedagógicas, além das diversas contribuições provenientes das formações docentes, igualmente inegáveis às estratégias elementares do multiculturalismo.

Como ponto de partida, Geertz (2008) e Hall (2003) concordam que os questionamentos do multiculturalismo para com o conhecimento constituído nas variantes que transitam entre a produção e a transmissão cultural curricular, garantindo assim a imperatividade da pluralidade sociocultural e as várias maneiras de conceber o realismo que incorpora esse processo.

Certamente, pode-se observar a formação docente crítico-reflexiva que produzem, reproduzem e integram a cultura contemporânea, as relações de poder, a representatividade e a complexidade presente nas articulações multiculturais.

Em síntese, seguindo as reflexões de Bhabha (2013a), para a concretização de um viés com formação docente multicultural, é imperativo a conscientização, a sensibilização e o comprometimento para reconhecimento das diversas e identidades culturais, a presença de aspectos cognitivos inter-relacionando as questões afetivas, os quais não devem ser trabalhados em extremos distintos, promovendo, principalmente, uma formação docente multicultural.

O ensino na perspectiva afro-brasileira descrito por Nascimento (2016) aponta para uma abordagem educacional que busca reconhecer, valorizar e integrar a história, cultura e contribuições da população negra à sociedade brasileira. No entanto, ao longo da história educacional do Brasil, essa perspectiva foi frequentemente negligenciada em favor de uma narrativa dominante que promovia o branqueamento e a ideologia da eugenia.

Para tanto, Nascimento (2016) tece uma na denúncia das estruturas racistas e discriminatórias presentes no sistema de ensino brasileiro. O autor destaca a exclusão da história e cultura afro-brasileira dos currículos escolares, dos quais perpetuam estereótipos e práticas racistas, que contribuem para a marginalização e invisibilidade da população negra.

Além disso, os apontamentos de eugenia discutida por Arendt (2000) influenciaram diretamente a educação brasileira. Este conceito promovia a ideia de que certos grupos étnicos eram biologicamente superiores e, portanto, mais dignos de acesso à educação e outros recursos sociais.

No entanto, apesar dessas influências prejudiciais da eugenia no ensino, o movimento negro e outros grupos sociais têm trabalhado incansavelmente para promover uma educação equânime e antirracista no Brasil através de iniciativas como a implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Houve avanços significativos na promoção da diversidade e na luta contra o racismo no sistema educacional (Gomes, 2012).

Desse modo, Gomes (2012) sinaliza que uma educação na perspectiva afro-brasileira visa, assim, desconstruir os legados do branqueamento e da eugenia, promovendo uma narrativa mais ampla e inclusiva da história brasileira e reconhecendo a contribuição fundamental dos afrodescendentes para a formação da identidade nacional. Ao fazer isso, busca-se criar espaços educacionais que celebrem a diversidade, combatam o racismo e promovam um ensino equânime.

Ao mesmo tempo, Nascimento (2016) destaca a importância de que a educação na perspectiva afro-brasileira vá além do aspecto curricular e permeie toda a cultura escolar, desde as políticas institucionais até as práticas pedagógicas cotidianas, o que inclui a promoção da diversidade nos materiais didáticos, a adoção de estratégias de ensino que valorizem a oralidade e as tradições culturais afro-brasileiras, e o estabelecimento de parcerias com a comunidade para promover uma educação contextualizada e relevante tal qual descrito na redação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003).

### **3.1 Teorias Raciais: Preponderâncias no Currículo**

A compreensão das teorias raciais é frequentemente contraposta à concepção reducionista do racismo, que delimita o entendimento das condutas no cerne da discriminação e do preconceito, ancorados em um sistema que perpassa a história com o assentimento de instituições sociais públicas e privadas que reforçam esse tipo de comportamento.

Nascimento (2016) expõe que entre as principais teorias raciais, a preponderância estrutural do currículo está sob forte influência de práticas discriminatórias, sobretudo em se tratando de teorias raciais pseudocientíficas, das quais sustentavam a ideia de hierarquias raciais que moldaram historicamente o currículo e suas estruturas subjacentes.

Para Fernandes (2015), a formação da sociedade colonial instalada no Brasil deu origem a um país estabelecido sob a égide escravocrata, em que a desigualdade e invisibilidade social foram historicamente construídas para a modernização de um universo hostil e selvagem, no período da colonização. Desde o início, a colônia brasileira, constituída majoritariamente por portugueses, introduziu ingleses, franceses e espanhóis em nosso território, mercantilizando o ‘paraíso tropical’ ou ‘terra abundante’.

O desvelamento da inautenticidade dos povos originários é descrito por Fernandes (2015) como um advento de desprezo, construindo a teoria da subcidadania brasileira para aqueles que sempre estiveram no território. A prerrogativa social brasileira procedeu à escravidão da população do continente africano, trazida principalmente da África Ocidental. O pano de fundo dessa desigualdade passou a ter destaque com a mão de obra indígena, durante o século XVI, em que a população negra livre, na tentativa de ser aceita, possuía escravos.

Cenários contraditórios enfraqueceram as comunidades no período pós-abolição e ascensão social, originando diferenças entre as próprias etnias, principalmente relativas ao crioulo, considerados pelos senhores de engenhos como mais acessíveis. Nascimento (1978) relata que a matriz africana se manteve perante a resistência ideológica colonial, para manter as tradições de identidade étnica, em sua forma essencial e simbólica, contra a conversão cristã. Adiante, a pobreza e a miséria que atingem a população negra passam a ser mascaradas por diferentes elementos, como o carnaval, desdobrando a realidade, o simbolismo do corpo negro sedutor brasileiro, semelhante à ideologia retratada com Chica da Silva, o simbolismo da libertação negra.

Dessa forma, é possível observar que as transições do abolicionismo e ascensão social permanecem até a atualidade, haja vista que as discussões daquela época permanecem, algumas somente com nomenclaturas diferentes, perpetuando a luta pela democracia racial contra a ideologia do embranquecimento.

Almeida (2019) contesta a arbitrariedade dos discursos conservadores do período do Império e Brasil Colônia aos dias de hoje, dos quais se revestiram de ideias progressistas de colonização, expansão, independência, império, república e revolução. Partindo do princípio escravocrata em que a sociedade brasileira foi constituída, as violações contra o corpo negro permaneceram ao longo do tempo em um regime de comunidade primitiva.

O desenvolvimento histórico de políticas compensatórias instauradas pelos colonizadores permanece na estrutura social brasileira, prolongando a luta e a dizimação da população negra, o traço da estrutura político-social, em busca de uma sociedade de classe, está acompanhado do fato de sermos o último país a abolir a escravatura.

O cerne das questões problematizadoras atuais da necropolítica discutida por Fernandes (2015) e o tensionamento para mudanças na estrutura social revelam que esta é uma projeção das condições sub-humanas de vida da população negra, sobrevivendo nas entrelinhas da conjuntura do debate racial. O desenvolvimento da desigualdade não é passível de mensurar, visto que a interlocução hegemônica de propostas excludentes expõe entraves históricos da invisibilidade social, margeadas pela ambiguidade de políticas públicas e diretrizes desarticuladas que fracassam ao se sobreporem umas as outras.

As divergências entre o colonialismo e a ocidentalização do Brasil, conforme discutidas por Almeida (2021), apontam para um enraizamento no processo de mobilização capitalista e são, majoritariamente, os responsáveis por essas políticas contraditórias, pois estas questionam a distribuição de poder e acesso aos serviços de saúde, tornando recorrente quaisquer meio básico que possibilite a sobrevivência digna do ser humano, expondo mais um revés de fundamentos reducionistas de políticas compensatórias que retornam a ideia da subcidadania do período colonial.

De acordo com Gomes (2012), as lutas entre classes no Brasil, especialmente aquelas mais pauperizadas, assumem a perspectiva de um problema crônico histórico na estrutura social, se considerar sua essência ao extremo, é possível observar em todo o processo a inexistência de um debate social propriamente dito, somente políticas compensatórias irrisórias, haja vista a precariedade, desorganização, desordem e insuficiência distributiva de renda em que estas foram constituídas.

Tomando como mote os moldes em que o território brasileiro foi concebido, é possível observar, a partir de Nascimento (2016), a cronicidade dos tensionamentos político-social dos instrumentos portugueses de posse e a “colonização” de uma terra já colonizada, provocando transformações de características políticas, econômicas e sociais para além do tempo, refletindo no modelo de estrutura social e definições de ‘raça’ que se têm atualmente.

Para Gomes (2012), desde os primórdios, o debate racial é um elemento de tensionamento social, atualmente é constituído de políticas públicas institucionalizadas e impulsionadas pela luta de movimentos sociais, iniciadas no século XIX. A ausência de uma política social consistente, delimitada e devidamente elaborada esbarra nos fragmentos históricos, como no golpe de Estado promovido pela classe elitista, latifundiários e classe

política, principalmente a política, da qual ignorou qualquer tentativa de debate social antecedente, seguindo apenas sua perspectiva da qual acreditava ser lógica.

Dessa maneira, para Fernandes (2015), a desigualdade social, a má distribuição de terras e a miséria rural e urbana permanecem como exemplos contínuos de uma estrutura política falida do país, em que é evidente a tendência do Estado em financiar a necropolítica, o genocídio, empobrecendo em larga escala as classes mais vulneráveis, permanecendo, genericamente, sob influência das configurações estabelecidas e monopolizadas pelo Estado sob o viés de grandes políticos.

Avançando na extensão desses conflitos sociais pela luta do debate social, os projetos governamentais em 1964 sob extrema tendência do período de regime militar passaram a dificultar quaisquer movimentos sociais e políticos no entorno das lutas pelas relações raciais (Almeida, 2019). Em termos gerais, a formação da identidade brasileira deve muito ao radicalismo negro, o acesso às bases de instituição de políticas públicas específicas, ainda que em sua totalidade, não passam de políticas compensatórias, possibilitou que emergissem diferentes padrões paradoxais de consequências negativas em todas as áreas, fundamentalmente acompanhadas pela precariedade.

Sob este prisma, Nascimento (2016) ressalta a linha de desenvolvimento da estrutura social na formação da coletividade de classe, embora esteja sublinhada pela ação da teoria racial, marginaliza a população com uma padronização puramente precária, de modo que as relações constituídas socialmente a partir dessa estrutura são essencialmente unidimensionais, desconsiderando a complexidade estrutural da necropolítica consolidada pelo neoliberalismo.

O fortalecimento dessas e outras demandas se deu, portanto, com relações sociais expressa às adversidades desprezadas no processo de construção da igualdade racial, especialmente em se tratando do estabelecimento de direitos sociais. Portanto, Nascimento (2016) evidencia que, para uma sobrevivência digna do corpo negro, com conjuntura racial identificada, o debate sobre esse corpo deveria conceber os espaços para além das perspectivas dos movimentos político-sociais, considerando esse corpo sexualizado no contexto do desenvolvimento político, social e econômico, visando interromper o caráter de política compensatória, necropolítica em que esses movimentos estão expostos.

Assim sendo, Alvarenga (2018), analisando o quadro histórico do percurso do radicalismo negro, ressalta que os recursos direcionados para essa reforma social deveriam ser minuciosamente avaliados, considerando as singularidades das conjunturas em que esses processos ocorrem, especialmente no contexto histórico político-social, assim como qualquer método advindo de outra realidade.

A retórica genérica dos processos político-sociais progressistas detém um extenso registro histórico de desigualdade e invisibilidade, acompanhando o processo histórico do enfrentamento pela igualdade racial. Fernandes (2015) descreve que essas disposições são invisibilizadas na estrutura social que compõe a democracia racial do país, a subcidadania permanece enfraquecida e encarece quaisquer relações de possíveis discussões. São proposituras da invisibilidade social que impedem a realização de uma postura crítica constitucional de uma vida digna, integrando inclusive o desenvolvimento de uma prática classista, em que os conflitos por disputas territoriais e pela igualdade social estão direcionados exclusivamente para as classes populares, vivenciadas em situações de invisibilidade social.

Numa acepção fundiária atual, Fernandes (2015) chama atenção para os tensionamentos e conflitos presentes no radicalismo negro, dos quais estão marcados pela disputa contrapostos a essa necropolítica, centralizando o corpo negro no ápice da soberania para além de um corpo apenas sexualizado, propagandeando e sustentando inverdades na tentativa de estabelecer a ideologia dominante do capitalismo.

Segundo Alvarenga (2018), a iminência de uma sociedade com pertencimentos da negritude tem sido tensionada para assentar teses que discutem o processo de sexualização desses corpos, inserido no caminho para o esquecimento, essa inviabilização massiva que impossibilita a amplitude da reestruturação social integra elementos da própria e atual Constituição Federal, reproduzindo extensivamente as negligências, desigualdades e conjunturas para com as relações étnico-raciais.

Ao tecer suas reflexões, Alvarenga (2018) chama atenção para historicidade da mulher negra, do feminismo negro, pelo direito de domínio do seu corpo, o qual permanece ancorado na luta constante contra o patriarcado que, diante do corpo negro, tenta vender a imagem de subversão do equilíbrio considerado natural e masculinizar a figura da mulher negra que reivindica por sua liberdade, emancipação e pelo fim da inferiorização que o homem legitimou como instrumento de domínio sobre o corpo negro feminino.

Dessa forma, o corpo negro, ainda que condenavelmente para grande parcela da sociedade seja marginalizado e encarado como um movimento de manifestação hostil, luta pelo posicionamento perante as questões que promovem igualdade para todos os corpos negros marginalizados, haja vista que a crônica no entorno do movimento que tensiona e discute as relações raciais se constitui em pautas que permitem o reconhecimento do sistema de patriarcado que estrutura a pressão e a dominação sobre o corpo negro, sobretudo, o feminino, a determinação ontológica autoproclamada da mulher negra no contexto do feminismo como

sujeito coletivo e a emancipação da mulher, enquanto ser humano, dos princípios constitutivos do feminismo negro sob a tríade social-política-econômica (Alvarenga, 2018).

Sendo assim, a história desse corpo sexualizado e marginalizado, principalmente entre as lutas e embates que divergem das estruturas político-sociais de poder, constitui a crítica do radicalismo negro, bem como a sua extensão ao compromisso das teorias presentes nas ciências sociais. Para Alvarenga (2018), a redundância explícita do vocábulo luta é uma constância presente em todas as instâncias em que o corpo negro avança contra a desigualdade e todas as demais formas de opressão sob grupos vulneráveis, prevalecendo, em especial, a desigualdade de gênero.

As inúmeras tentativas do patriarcado para manutenção do poder sob esses movimentos pós-coloniais ocorrem a partir do apagamento dos grupos vulneráveis e a exclusão e o apagamento da negritude são formas de desvantagens, incapacidade ética e moral que devem ser combatidas, uma vez que estas constituem um modelo social excludente com premissas teóricas concebidas pelo patriarcado como consensuais (Nascimento, 2016).

Logo, questiona-se o motivo pelo qual esses corpos negros se veem inconformados com o genocídio presente nessas relações, naturalizando as situações de opressão e inferioridade em que vivem. Esses utilizam do direito de discursar, da liberdade de expressão e do reconhecimento político-social atribuídos dentre os múltiplos espaços conquistados pelo corpo negro, pelas pressões dinâmicas que lhes permitem o controle do próprio corpo.

Ainda que o corpo negro esteja nesse contexto de sexualização, marginalização e hostilidade, o movimento existe e resiste, assegurando conquistas nunca imaginadas quando foi iniciado, provocando mudanças profundas no posicionamento da negritude na sociedade. Contudo, Nascimento (2016) observa a remanescente luta no que concerne ao controle sobre o próprio corpo e o direito de decidir, sendo o debate social uma das reivindicações com maior entraves que impossibilita o avanço social sobre o corpo marginalizado sexualmente, pois, nesse sentido, o dito direito racial seria um beneficiador determinante em todos os segmentos, principalmente nas demandas sociais da classe média e baixa, historicamente conhecidas como as detentoras recorrentes dos resultados gerados pela necropolítica.

A heteronormatividade em consonância com o patriarcado questionados por Fernandes (2015) fazem com que aumente o tensionamento social com o movimento da negritude, rechaçando as possibilidades do direito à liberdade, sob argumentos infundados do tradicionalismo político do capital, baseado na antiquada invisibilidade jurídica do corpo negro, subordinado à figura patriarcal, seguida do capitalismo, permanecendo desprovida de recursos

como estudo, emprego, capital econômico e social, desvelando a estrutura malévola de dominação do corpo negro.

Reflexões de Alvarenga (2018) sinalizam que essas articulações do movimento da negritude revelam mundialmente temas que são simplesmente ignorados, apagados de discussões sociais, políticas e intelectuais que atribuem a negatividade de quaisquer possibilidades de mudanças, contudo, a crônica dessa demonização do radicalismo negro permite os questionamentos e reflexões discursivas que denuncia, universalmente, narrativas de desvalorização e dominação.

Mesmo que na atualidade se observe a presença do corpo negro ocupando dinamicamente quase todos os setores sociais e profissionais, Fernandes (2015) evidencia a premissa da igualdade, liberdade e independência permanece simetricamente num forte modelo de estruturação social que tenta sob grandes esforços excluir as justificativas morais que evidenciam as construções analíticas sobre a desigualdade da necropolítica.

O resultado disso é o enfadonho impacto entre aqueles que se incomodam pelo simples fato de um corpo negro poder decidir os caminhos que suas vidas podem seguir por meio de suas próprias escolhas, sendo até mesmo incompreensível o fato de existir esse tipo de questionamento que trata com estranheza decidir e determinar a condução social de seu corpo (Fernandes, 2015).

Muitos modelos teóricos sociais, patriarcais, machista e heteronormativos conduzem as discussões a partir de perspectivas silenciadoras, no entorno da subjetivação do sofrimento, como se a liberdade e a igualdade, enquanto ideologias fundamentais para o movimento social, encobrimo o fato de que a maioria das interações político-sociais entre o corpo negro sexualizado e marginalizado não se processam quando há a pressuposição dessa igualdade (Almeida, 2019).

Conforme evidenciado por Alvarenga (2018), a necessidade de dominação sobre o corpo negro desafia os princípios do silêncio de corpos marginalizados, lesados, majoritariamente quando há sinal de liberdade, ou mesmo quando ocorre a idealização que transcende os modelos sociais de justiça social insuficiente sob as perspectivas da negritude na qual os ideais sociais à luz da autonomia e da liberdade questionam a estrutura falida do patriarcado.

A proclamação da liberdade é vista pelas relações raciais como uma condição mínima de cidadania, Nascimento (2016) descreve essa condição como necessária para a construção de uma relação política de organização da diferença de modo igualitário, consolidando o poder das minorias ao poder da burguesia, dando margem para que a luta em torno do direito à vida

pública, à representação política, à educação, ao trabalho, tanto nas estruturas do Estado, do parlamento e de qualquer organização de trabalho, se torne direta ou indiretamente um instrumento passível de acesso às mudanças institucionais, possibilitando a unificação de alianças raciais dispostas em diferentes posições políticas e sociais.

O radicalismo negro foi responsável pelo arrefecimento da anulação do conceito de que o corpo negro era submisso ao homem, emancipando sua figura por meio do seu corpo, seu trabalho, sua educação, sobrepondo a ignorância de teorias abissais, contrárias a emancipação da negritude. Engana-se aquele que acredita que essas questões são acontecimentos do passado, o cenário político-social para o qual se caminha demonstra a retomada do patriarcado, da heteronormatividade, do pagamento de minorias e da submissão desse corpo (Alvarenga, 2018).

A crítica prevalece sobre a figura da necropolítica. Fernandes (2015) defende ser impossível dissociar o expressivo racismo diante de relações raciais que reproduzem práticas heteronormativas, dessa forma, além da exploração do corpo negro, fruto dessa naturalidade da necropolítica, estende-se, ontologicamente, aquelas que, diante da configuração das estruturas sociais, se colocam socialmente apolíticas, desconsiderando, completamente, as bases hegemônicas, os elementos constituintes do debate racial.

Mais do que nunca, esse tensionamento descrito por Fernandes (2015) advindo do movimento da negritude, enquanto movimento político-social, possibilita a visibilidade de um corpo apagado, escondido, recusado, subsistindo somente para suas funções naturais, submissão, maternidade, serviços domésticos, duplas jornadas, prostituição e diversão do sujeito dominador, que excluía a imagem emancipada de um corpo público e independente.

Essa desvalorização transita pelas contradições da estrutura social construída a partir do capitalismo. Nascimento (2016) aponta que, numa perspectiva emancipatória, ao mesmo tempo que cresce, justifica o preconceito e o racismo sob as minorias político-sociais, desviantes das lógicas de relações de poder, dominação, opressão e exploração. Ainda, em se tratando de ‘minorias’, é uma terminologia que já não faz mais sentido quando empregada a esse tipo de discussão das relações raciais. Ademais, apenas sustenta a tese de que, em se tratando de relações étnico-raciais, os avanços para superar esse local de direito inferiorizado permanecem lentos, não modificando por completo as relações das estruturas sociais de subserviência e apropriação do corpo negro.

Nesse ínterim, Alvarenga (2018) acentua o radicalismo negro que denuncia e condena os modelos sociais permanece tensionado pelas constantes vertentes teóricas da realidade, sendo consumido pelo materialismo dialético de um sistema exploratório de opressão e dominação. Inevitavelmente, esbarra no enfrentamento que radicaliza o movimento, porém, é

essa mesma radicalização que transforma e potencializa a presença do corpo negro, possibilitando o aumento da crítica da negritude sobre a domesticidade do seu corpo, pelo desuso de padrões normativos de sexualidade. Essas questões, ainda que recorrentes, são suprimidas pelo esquecimento, pelas tentativas de silenciamento, desvalorização e passividade em uma sociedade sustentada por redes discursivas alocadas em práticas heteronormativas de supressão da emancipação do corpo negro.

O ser humano pratica essas relações em seu cotidiano, mesmo sem ter consciência, sendo ela inerente ao ser humano, assim, o exercício de centralidade do debate, que é condição para que a pessoa seja o sujeito e não objeto na vida em sociedade, é a principal expressão da política de relações raciais (Alvarenga, 2018). Essa expressão pensada numa determinada estrutura discursiva é alicerçada num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem, oposto a isso, sem essa hegemonia, se teria o não entendimento político ou a barbárie/anarquia, no qual o que existe é a guerra de todos contra todos e mais uma vez genocídio do corpo negro seria consumado.

Corroborando a isso, Almeida (2021) sublinha que conhecimento político-social e o desenvolvimento permitem igualdade jurídica, igualdade de oportunidade, a qual prevê a equidade dos pontos de partida e não dos pontos de chegada, são dois aspectos instrumentais que constituem o direito igual da negritude de ser reconhecida como desigual, emancipar e autonomizar o corpo negro que deseja entender a sociedade e atuar como autor, construtor e reconstrutor de realidades contextualizadas nesse processo de reflexão sobre as relações raciais.

Dessa forma, na perspectiva de Nascimento (2016) para explicitar as configurações assumidas entre a relação inclusão-exclusão dos atores sociais do atual modelo 'democrático', as relações políticas não mais se constroem a partir de lutas entre identidades prontas, mas, se constituem considerando identidades políticas num sentido essencialista, ou seja, como constituídas antes de quaisquer relações antagônicas mesmo com a introdução formal de mecanismos de democráticos. Logo, a necropolítica permanece enraizada num espaço em que não deveria. Por meio de outras perspectivas contrárias à necropolítica, é possível formular alternativas que desnaturalizem concepções construídas historicamente como únicas e verdadeiras. Nas concepções das relações raciais, assim como as concepções de negritude, não é possível universalizar uma única forma de ver a liberdade desses corpos, são concebidas de formas diferenciadas considerando seu contexto sociocultural.

Muito embora Almeida (2021) descreva que existam as tentativas de se construir um discurso hegemônico nas relações raciais, esse por sua vez essencialmente deve ser sistematizador, aglutinador à consolidação das instituições de representação social, o qual

permitida a constituição real de governos democráticos considerados estáveis, por este motivo, a construção de um regime político que assegure plenamente os direitos desses corpos excluídos e marginalizados ainda permanece como meta a ser conquistada.

Uma vez reconhecidos, Fernandes (2015) assinala que tais efeitos da não política democrática, da necropolítica, devem levar em conta que a dinâmica do modo de produção capitalista envolve um processo altamente conservador, assim, destaca-se atualmente o neoliberalismo, visando o estado mínimo e que tende a admitir a intervenção do Estado para redução desses corpos e de seus direitos, priorizando uma pseudoliberalidade, entretanto, livre somente para aqueles que já são os detentores maiores do topo da pirâmide social, fazendo com que a concentração e a centralização do capital determinem o capitalismo embranquecido, de concorrencial para monopolista, ainda que ocultos sob formas institucionais descentralizadoras.

Sabe-se que a democracia representativa debatida nos movimentos pós-coloniais se deparou diretamente com a legitimidade adotada por essa prática, contrapondo o direito do corpo negro e o direito à igualdade de oportunidade, consistindo na possibilidade de utilização de instrumentos nos quais a população decide diretamente, quando assim demandada, sobre determinada matéria (Nascimento, 2016). Além disso, algo que se tornou hegemônico, aceito por todos como inevitável, inescapável, de forma que elimine os privilégios hereditários, reputando julgamentos cada vez mais adensados sobre sua possibilidade de liberdade desse corpo.

Passou-se por uma necropolítica autoritária, genocida e arbitrária, não acolhedora de demandas sociais para eles inferiorizadas e excluídas da sociedade, apenas de pequenos grupos individualistas, além de, evidentemente, pseudodemocrático, que inegavelmente herdou do patriarcado, numa sociedade em que tudo assume o valor de importante em virtude da exacerbação exponencial dos individualismos e idiosincrasias, do apagamento do corpo marginalizado, no qual a percepção de que um sistema, fundado na verificação do bem comum pelo critério da maioria, seria contestada (Almeida, 2021).

Contudo, na prática, Fernandes (2015) descreve essa necropolítica, que de forma irrisória tem como pressuposto a liberdade e a igualdade social, mesmo com a crise de legitimidade das instituições políticas e a coalizão, obtemperados ao direito ao protesto, reconhecendo-o legalmente, mas em muitos desses contextos esse direito, na prática, continua a ser reprimido pelos discursos políticos, objeto de repressão desse corpo negro ou, muitas vezes, criminalizado, objeto da perturbação da ordem social e da moral. Nesse prisma, esse sistema ‘democrático’ que deveria ser inclusivo, sem hostilidade às manifestações de protesto pelas discussões de relações raciais, em ambiente capaz de promover espaços de diálogo como

quaisquer organizações de ações legitimamente reconhecidas como parte do processo democrático enquanto direito dessas relações étnico-raciais.

Observando os meios políticos-democráticos, Nascimento (2016) torna explícito a presença de antagonismos no processo de implantação e de desenvolvimento das relações raciais, coexistindo entre a existência defasada e permanente dos direitos legalmente declarados e os exercidos, numa incoerência persistente entre aquilo que seria legal, paralelo ao real, numa inversão constante da ordem normal de implantação de diversos atores sociais de direitos representados pela necropolítica.

Assim, a noção de antagonismo no âmbito da teoria do discurso democrático das relações étnico-raciais requer compreendê-lo como parte de uma lógica de construção de discursos políticos, o que de fato implica numa situação teórica com defasagem entre a estrutura econômica (capitalista) e os direitos efetivamente em vigor (desrespeito à *práxis* da Constituição Federal).

Dessa maneira, Nascimento (2016) demonstra que na lógica discursiva do modelo antagonico discursivo e prático, o resultado segue estruturações e reestruturações ambíguas nas práticas sociais articulatórias que fixam sentidos parciais por meio de pontos nodais que associam elementos pautados em ações coletivas que remetem a indivíduos egoístas enquadrados em coletivos, cuja ação é definida por motivações "racionalis", permanecendo, desse modo, sob os aspectos da necropolítica que excluem o capitalismo e racismo de qualquer problematização, do mesmo modo como apagam e excluem o corpo negro das relações raciais.

O olhar de Almeida (2019) para outras percepções de negritude descortinando aquilo que foi naturalizado, como sendo a única reflexão possível, desmonta em pedaços e por meio dessa fragmentação analisa as particularidades de cada um percebendo que cada parte é diversa e quando se junta é possível construir uma pluralidade de pensamentos que centralizam, dentro das classes discutidas nas ciências sociais, essas relações étnico-raciais.

Todavia, a eugenia, abordada em estudos de Fernandes (2015) e Almeida (2019, 2021), diz respeito à presença da ideia de que certos grupos étnicos eram biologicamente superiores a outros e, portanto, mais dignos de acesso a oportunidades educacionais e sociais. Essa perspectiva levou a práticas discriminatórias no ensino, incluindo a segregação de estudantes com base em sua raça e a promoção de teorias pseudocientíficas que justificavam a hierarquia racial.

Nascimento (2016), em particular, critica fortemente essas teorias e práticas, argumentando que elas perpetuam o racismo estrutural e negam o direito à educação de qualidade para a população étnica e outras minorias étnicas. O autor sinaliza ainda a

importância de reconhecer e valorizar a diversidade racial e cultural do Brasil no currículo escolar, promovendo uma educação antirracista.

Gomes (2012) também contribuiu para essa discussão examinando como as teorias raciais afetam a construção da identidade da população negra, argumentando que uma educação que nega a história e cultura desses grupos perpetua a marginalização e alienação, minando seu potencial acadêmico e contribuição para a sociedade.

Todavia, as teorias raciais, como o branqueamento e a eugenia, tiveram implicações profundas no currículo e no ensino no Brasil, influenciando a forma como a história, cultura e identidade racial são representadas e valorizadas nas escolas. Reconhecer e confrontar essas influências é fundamental para promover uma educação equânime, equitativa e antirracista, que reconheça e valorize a diversidade como um ativo fundamental para o desenvolvimento humano e social.

Essa reflexão crítica sobre as teorias raciais e suas implicações no currículo nos leva a um importante questionamento sobre os objetivos e valores fundamentais da educação. Neste pensamento, Freyre (2015) ressalta a necessidade de uma educação que não apenas transmita conhecimento acadêmico, mas também promova valores de igualdade, justiça e respeito pela diversidade.

Portanto, para Freyre (2015), o reconhecimento dessas limitações no ensino requer uma revisão crítica dos materiais didáticos, metodologias de ensino e práticas avaliativas. Além disso, é fundamental a preparação de educadores críticos-reflexivos preparados para abordar um diálogo intercultural, a sensibilização para o impacto do racismo nas experiências educacionais dos alunos e o compromisso com práticas pedagógicas que promovam uma educação que desafie o status quo e busca confrontar as estruturas de poder e privilégio que perpetuam o racismo.

### **3.2 Cultura, Currículo e Relações Étnicas**

Os discursos no entorno dos estudos curriculares são um convite para a reflexão e o diálogo quando se exprime quaisquer pensamento crítico-reflexivo que constitui o campo epistemológico da formação docente, a investigação curricular a partir das políticas públicas educacionais está permanentemente em discussão teórica-metodológica, apontando para as diversas possibilidades e condições para articulações disciplinares referenciadas na teorização curricular.

Interessa-me, sobretudo, discutir essas proposições curriculares no âmbito acadêmico, haja vista que, contraditoriamente, as concepções acerca da teorização curricular, políticas curriculares, políticas públicas educacionais e formação docente, geralmente consolidadas nos moldes de diretrizes e/ou propostas curriculares, transitam entre o pedagógico e o epistemológico apenas no exterior da academia, como se essa fosse consistentemente intocável, um espaço pouco revelado para quaisquer contribuições da teoria crítica na perspectiva curricular, ainda que, ironicamente, esta seja o berço dela.

Outro aspecto relevante, que compreendo implicar na desenvoltura teórico-prática, é o exponencial incontável do movimento documental dessas diretrizes/propostas curriculares carregados de reformulações metodológicas e didáticas que ultrapassam a realidade da qual se pretende transpor sua contextualização epistemológica “marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino” (Lopes, 2015, p. 455).

O processo contemporâneo da universalização do currículo e, posteriormente, da formação docente, revela o movimento de possíveis lacunas entre teoria e prática que desintegra o eixo entre teorização curricular e a atividade educativa, assim como aponta Lopes (2012), há hegemonia por detrás da universalização, pois essa diferenciação não garante particularidade ao universal. Fato este que fortalece a crítica sobre o panorama das políticas públicas educacionais, evidenciando o distanciamento epistemológico do pedagógico, como se houvesse pouco (ou nada) para dialogar.

Desse modo, o currículo permanece eminentemente em sua perspectiva tradicionalista, reafirmando seu tensionamento conceitual, constituído de normatividade, universalização, prescrição metodológica, seletividade de conhecimento, potencial subversivo circunstancial tecnicista, formal, ditador.

Trata-se, portanto, de um modelo problemático que reduz o currículo à centralidade, ao simples fenômeno teórico-metodológico, deslocando a prática do debate epistemológico para uma concepção insuficiente discursiva e conceitual, contribuindo para o domínio e supervisão do desenvolvimento teórico-prático, efetivando os índices de desempenho e a busca pela qualidade dos processos educacionais (Cunha; Costa, 2019).

Ao mesmo tempo que esse movimento, relativamente verticalizado de relação entre teoria e prática, é incorporado nas políticas públicas educacionais, as diretrizes/propostas educacionais oficiais de proposição curricular adquirem características que as transformam em mecanismo de homogeneização cultural, “problemática para uma perspectiva democrática”

(Lopes, 2015, p. 461), pretensiosamente em contato entre o arcabouço curricular e os processos linguísticos que são fortemente afetados pelos processos de universalização.

Nesses pressupostos que, embora distintos, são complementares, há um processo contínuo e indissociável, mas colapsado pelas implicações dos processos formativos. Sabe-se que essa lógica curricular deveria ser um precedente integrado, entretanto, na realidade, a prática se apresenta contraditoriamente oposta.

De fato, conforme sinalizado por Cunha e Costa (2019), as teorias curriculares assumem características tecnicistas, eurocêntricas, alinhando-as na direção de uma universalização excludente de padronização, centralizando o cultural e o intelectual na concepção da lógica colonial, na modernização das teorias curriculares e práticas educativas nas políticas de currículo contemporâneo.

Ao centralizar as concepções epistemológicas das teorias curriculares, é necessário evidenciar as discussões recorrentes vinculadas à homogeneização teórica, sendo está o fio condutor da complexidade das políticas curriculares e de formação docente, sobretudo nas dimensões das ciências humanas e da educação.

Nesse prisma, as discussões críticas-reflexivas têm se mostrado como fortalecedoras do embate teórico-prático do campo curricular, contribuindo com consistência para o debate e a ruptura epistemológica, prioritariamente quando esta assume características de produtora de sustentação e sistematização da prática educativa no contexto das diretrizes/propostas teóricas de conceitualização do currículo. Para tanto, Lopes (2015, p. 461) afirma que:

[...] conceber um currículo sem fundamentos é admitir a política em um cenário de incertezas e sem respostas definitivas. A ausência de fundamentos é o que nos permite estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, sabendo-o precário. É buscar dissolver a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projeto de pretensão universalizante, a despeito do jogo político.

Realçando a universalização do currículo, a globalização exprime, sutilmente, em segundo plano, as características ditatoriais, pragmáticas e progressivamente econômicas, impulsionando discursos triviais na tentativa de solidificar outras áreas do conhecimento, do ensino e da formação docente.

Para Lopes (2015), as discussões das teorias e dos estudos curriculares surgem como uma vertente para além da égide das políticas curriculares. Nesse mesmo contexto segue a superficialidade dos discursos de reconhecimento e pertencimento em torno do

multiculturalismo sob a ótica da homogeneização cultural disposta à mercantilização da globalização e da universalização cultural.

Quando se eleva a educação, o ensino, a prática e a formação docente ao nível da economia do conhecimento, margeasse a legitimação da universalização à globalização, de fato, sintetiza-se a competitividade econômica na educação, na qual a premissa da proposição curricular alavancada pela cultura seja, assim como a formação político-social, planejada ao mesmo patamar econômico da universalização do conhecimento (Lopes, 2015).

Enquanto isso, a ambivalência discursiva do processo educacional permanece intacta, de um lado, a presença estratégica discursiva marcante da metáfora do currículo construído a partir da associação da pluralidade cultural, política e social, por outro lado, inverdades assumindo os espaços dos processos e das práticas de formação docente alicerçadas na padronização cultural e no poder econômico. Tais posicionamentos são situados por Lopes (2012), reforçando a tendência da homogeneização cultural e da globalização do conhecimento.

[...] o que se delinea como uma problemática das relações entre representação, democracia e políticas de currículo, com base na incorporação de aportes conceituais pós-estruturais. Com o descentramento das estruturas, substituídas pelo discurso com centros provisórios e contingentes, levando à morte do sujeito com identidades e projetos fixos em uma ação política, cabe repensar o que entendemos por uma política de currículo democrática e como compreendemos suas relações com os processos de representação (Lopes, 2012, p. 703).

Assim, vale ressaltar, brevemente, as tensões provocadas pelo universalismo das orientações curriculares, que são também constitutivas de seus sistemas, apontando dificuldades e contradições desencadeadas pela falta de consenso epistemológico dos estudos curriculares que, por sua vez, são reforçados pela universalização do conhecimento, da padronização de resultados, das avaliações em larga escala, mecanismos de elevação e de indicadores de desempenho, e a consolidação discreta de uma nova cultura nos meios educacionais além, é claro, da intensificação do trabalho docente.

Essa perspectiva pode e deve ser criticada, realçando a proposta de formação crítico-reflexiva compreendida por Freire (2014). A uniformidade curricular corresponde às características ditatoriais, prescritivas e tecnicistas discretas do sistema. O resultado dessa equação é, do ponto de vista teórico, representado por um padrão curricular objetiva e subjetivamente generalizado, globalizado, padronizado, em grande parte atravessado com variações superficiais de diretrizes normativas que apontam o que deve ser ensinado, aprendido e avaliado, conforme aponta McLaren (1997, p. 96):

[..] criar espaços que facilitem a investigação sobre como as instituições dominantes devem ser transformadas para que não mais sirvam simplesmente como canais para uma indiferença motivada com relação à vitimação, à estética euro imperial, à depredação da dependência econômica e cultural e à produção de relações assimétricas de poder e privilégio.

O foco é os padrões curriculares complexos que circundam o ordenamento do que é dialogado, produzido e aplicado nas práticas formativas. Nesse sentido, cabe realçar que a cultura curricular está constantemente em processo de deslocamento e fixação, podendo ser permanente e/ou temporária, produzindo, nesse processo de políticas curriculares, posicionamentos variáveis, muitas vezes ambivalentes, simultaneamente à universalização multicultural.

Dessa forma, perante o cenário globalizado em que o currículo e a formação docente se apresentam, até mesmo os modelos discursivos de tradução do currículo tomam como certas a homogeneização da comparabilidade do currículo e da estruturação da aprendizagem pedagógica. Realçando essa afirmativa, McLaren (1997, p. 46), diz que: “[...] nossas identidades são co-padronizadas - em outras palavras, identidades envolvem articulações pré-discursivas (material) e discursivas (semióticas), estão sempre relacionadas às práticas sociais materiais de uma formação social mais ampla”.

Assim, a educação, as práticas educativas e o currículo são projetos de questionamento, construídos a partir de articulações pré-estabelecidas pela pluralidade cultural, talvez seja essa a atividade de maior complexidade da teorização curricular, problematizar o processo de ensino-aprendizagem a partir das identidades culturais dos sujeitos inseridos nesse processo e suas relações para com os demais sujeitos em seu entorno.

Por isso, o currículo é uma conversação de espaços e tempos complexos e subjetivos, com espaços e tempos político-sociais, vinculados à teorização curricular crítica trazendo consigo a compreensão de que a identidade multicultural do currículo é concebida na relação com as diferenças e não na padronização das diferenças, marcado pela “oportunidade à reconceptualização das maneiras pelas quais interagimos com a produção de políticas, nossas decisões e os desdobramentos nessa direção” (Costa, 2020, p. 129).

Entretanto, manter esse questionamento constante considerando sua subjetividade não é relação simples, trata-se de uma relação linear, uma metanarrativa unidimensional, vertical, engajada numa relação híbrida. McLaren (1997), descreve essas contingências como:

[...] parte de nossa segunda natureza e sua formação é difícil de ser traçada. Os/as criticalistas precisam oferecer aos seus estudantes um tipo de "genealogia reflexiva", que possa tomar o senso comum, o conhecimento naturalizado e transformá-los em novas possibilidades de reflexão. Em outras palavras, podemos dar os passos para interrogar criticamente nossas formações enraizadas (McLaren, 1997, p. 49).

Entender a universalização curricular, bem como o multiculturalismo, é compreender que não são fenômenos novos advindos da mercantilização da globalização. Historicamente, os aspectos críticos e normativos do currículo têm sido dissociados, corroborando para o detrimento de ambos (Young, 2014). Estes são vistos quase que naturalizados nos movimentos de teorização curricular e formação docente, corporificados numa globalização em que não é possível prever que incluía a formação e a institucionalização da educação deslocada em outros contextos epistemológicos submetidos às reinterpretações de outras metodologias formativas.

A defesa do pluralismo se relaciona comumente à compreensão de que os aspectos político-sociais são também a base do conhecimento e a subjetividade, no sentido do dimensionamento dos processos teórico-metodológicos, é a via que o sujeito se vale para analisar e compreender a teorização curricular, considerando que "é a partir desses processos em diferentes campos que os currículos reproduzem – ou não – as oportunidades sociais" (Young, 2014, p. 201).

Por conseguinte, para que isso ocorra, é necessário homogeneização, num processo de articulação, sobrepondo outros conjuntos de demandas, para que no processo de construção do saber, a verdade não seja confundida com hegemonia, isso vale para as teorias curriculares e suas epistemologias, de modo que estas sejam reconhecidas em sua totalidade político-social, discutidas permanentemente para que se constituam como partes daquela em que o discurso, em outras palavras, decorra verdadeiramente de uma construção social.

Assim, as teorias curriculares não produzem novas práticas, pois o currículo permanece meramente instrucional, com atores sociais de identidades incompletas, num processo permanente de transmissão formal de conhecimento e reprodução na relação com as diferenças multiculturais, assim como essas implicações deixam claro "que a visão normativa da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu papel crítico" (Young, 2014, p. 194).

Nesse sentido, o que se percebe no processo de formação docente é o movimento teórico-metodológico, conceitual e prático, e a concepção de identidade cultural, necessária na teorização curricular, permanece numa noção binária, reclusa, da diferença inerte à construção

político-social, inexpressiva às relações sociais, apenas como mecanismo de negação identitária. Portanto, na formação docente, McLaren (1997) afirma que:

[...] não podem mais projetar no aluno-enquanto-Outro aquela parte de si próprias que, com medo e aversão, subtraíram de suas identidades nas tentativas de se tornarem sujeitos unificados - aquela parte descartada que as impede de se tornarem integrais, aquele excesso desfigurante que elas rejeitam com o objetivo de se tornarem brancas ou de viverem na prisão da ausência de raça ou aquela duplicidade metafísica que garante sua própria autonomia e autoconsideração.

[...] devem ter acesso a uma pedagogia que as possibilite a, juntamente com seus estudantes, encararem a infertilidade da cultura pós-moderna e a empregarem um discurso e um conjunto de práticas culturais que não se satisfaça em simplesmente encher suas práticas com o élan pós-moderno do intelectual metropolitano lúdico, pela ressurreição de um passado nostálgico que nunca poderá ser recuperado, ou redescreverem o presente, pela mera textualidade, deixando intactas suas malignas hierarquias de poder e privilégios, que são as patologias que os definem (McLaren, 1997, p. 100-101).

Por conseguinte, os aspectos elencados são apenas, de modo genérico, algumas das instâncias em que as teorias curriculares são demasiadamente confrontadas. O estabelecimento de discursos retóricos para a conceituação curricular é resultante da expressão de relações político-sociais, problematizando epistemologicamente os conceitos restritos e imutáveis sob identidades multiculturais.

A ontologia crítica emerge do pertencimento cultural e social dos processos de teorização curricular, e sob esse aspecto de conscientização das teorias curriculares surgem os argumentos conceituais que as tornam compreendidas, constitutivas da realidade, discutidas em suas formas culturais e sociais.

Os discursos teóricos-metodológicos promovem uma tentativa dominante de instaurar uma perspectiva formativa prática, desdobrando possibilidades preexistentes num processo depreciativo de diferenciação do multiculturalismo presente nas políticas públicas educacionais, potencializando indícios falhos de uma formação docente excludente do binômio teoria-prática e articulações ímpares no tocante curricular discursivo.

Entre outros pressupostos, a complexidade focalizada é um convite para taticamente alimentar discussões estruturadas ao pensamento crítico-reflexivo da formação docente no que concerne às bases conceituais da teorização curricular.

Os indícios esboçados acima reproduzem a exemplaridade do tensionamento das políticas curriculares, num pragmatismo que transcende a prática docente e os efeitos práticos do currículo, contornado por uma perspectiva epistemológica cujas distinções discursivas

modificam as relações de concepção e manifestações culturais/curriculares articuladas hegemonicamente ao exterior constitutivo do sistema de ensino.

Na medida em que essa equivalência intervém na homogeneização cultural, a sistematicidade curricular avança sobre a complexidade descritiva do processo educacional, assim, as políticas curriculares assumem características hegemônicas posicionadas ao espectro político, social e econômico, interconectadas às práticas docentes que dialogam com as técnicas estruturadas no processo de ensino-aprendizagem.

A teorização em torno do currículo, enquanto racionalidades intencionais, exprime contribuições subjacentes à autonomia curricular, consistências teóricas e metodológicas no contexto da universalização das proposições curriculares indissociáveis das epistemologias político-sociais que as produziram, num sentido evolutivo de conscientização subjetiva de esforço conceitual estritamente teórico-prático (Franco, 2012).

O propósito orientativo indispensável desse processo consiste no manutenção das discussões epistemológicas no sentido das teorias curriculares e práticas docentes, deixando-se o enriquecimento cultural fortalecer a prática e, sobretudo, as investigações produtivistas mediadoras do social e do político, traçando contornos para a construção curricular verdadeiramente alinhada à dicotomia teoria-prática.

Nessa perspectiva, na concepção em que as políticas de currículo se relacionam com as proposições da prática e da formação docente, estas se ancoram como constantes produtoras de políticas públicas educacionais e curriculares, capazes de recontextualizar expressões curriculares reprodutoras uma política ambivalente, inerte ao contratempo do reducionismo epistemológico e da universalização das narrativas discursivas.

A discussão sobre as relações étnicas na cultura e no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade equânime. Nascimento (2016), Gomes (2012) e Almeida (2019, 2021) oferecem contribuições significativas para esse debate, argumentando que a inserção de conteúdos étnico-raciais no currículo escolar é fundamental para combater o racismo institucional.

Nascimento (2016) enfatiza a importância de um currículo que inclua a história e a cultura da população negra e indígena como parte integrante da formação educacional, argumentando ainda que a ausência dessas reflexões contribui para a manutenção do racismo estrutural, pois invisibiliza a contribuição desses grupos para a sociedade. A inclusão de tais conteúdos no currículo é, portanto, uma estratégia vital para promover a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural.

Em vista disso, Gomes (2012) complementa essa visão ao afirmar que a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação social. Segundo ela, um currículo que respeita e valoriza a diversidade étnica não só educa, mas também empodera os alunos de diferentes origens, permitindo-lhes reconhecer e valorizar suas próprias identidades culturais. Gomes destaca que a inclusão de temas étnico-raciais no currículo ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Os estudos de Almeida (2019, 2021) apontam para uma análise detalhada da interseção entre cultura e educação, de modo que o currículo escolar reflita a diversidade cultural da sociedade para ser verdadeiramente inclusivo. Destaca-se que a cultura é um elemento central na formação da identidade individual e coletiva, e que um currículo que ignora essa dimensão perpetua a marginalização de grupos étnicos minoritários. Almeida defende que a integração de conteúdos culturais diversos no currículo não só enriquece o aprendizado, mas também promove a coesão social e o reconhecimento mútuo entre diferentes grupos.

Apesar do consenso sobre a importância da inclusão de temas étnico-raciais no currículo, os autores também reconhecem os desafios envolvidos. Nascimento (2016) e Almeida (2021) destacam a resistência de alguns setores da sociedade e do próprio sistema educacional, que muitas vezes se apegam a um currículo eurocêntrico e homogêneo. Gomes (2012) acrescenta que é necessário um esforço contínuo de formação de professores e desenvolvimento de materiais didáticos que abordem de forma adequada e sensível a diversidade étnica e cultural.

A inclusão de relações étnicas na cultura e no currículo ultrapassa questões de justiça social e de construção de uma educação que reflita a realidade plural da sociedade brasileira. Nascimento (2016), Gomes (2012) e Almeida (2019, 2021) apresentam argumentos sólidos sobre a necessidade de um currículo inclusivo e diversificado, que não só combata o racismo, mas também promova o respeito e a valorização das diferentes culturas. Em consonância com a Lei 10.639/03 e 11.645/08, a implementação de um currículo que inclua conteúdos étnico-raciais é, portanto, um passo fundamental para a construção de uma sociedade equânime, equitativa e consciente de sua diversidade cultural (Brasil, 2003, 2008).

#### **4 PRÁTICA EDUCATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE ENFERMAGEM: É PRECISO DIDÁTICA?**

O processo de formação alicerçado na prática educativa é objeto direto de transformação, constituído ao longo da vida acadêmica e profissional, resultante do diálogo constante com as teorias da educação que norteiam esse saber. A partir desse processo, a independência se torna significativa quanto à formação do sujeito pesquisador, tornando-o explicitamente autônomo partindo do pressuposto social, político-democrático e dialógico.

Inicialmente, evidenciou-se necessidades e expectativas que contemplem o trabalho a ser desenvolvido, por meio de eixos temáticos importantes para a construção do conhecimento, centralizado em proposições fundamentais que permitem o processo de tornar-se pesquisador em ciências sociais amplamente de duas práticas, análises e construção docente. De fato, essa construção se relaciona a compreender esse ser como inconcluso, o qual permanece em busca de conhecimento tanto na perspectiva acadêmica, quanto em todo seu trajeto existencial, sendo esta permanente junto à teoria e prática.

Não obstante a isso, para Brandão (2007), a prática é instrumentalizada por intermédio do educador enquanto sujeito orientador desse processo, sobretudo ao confrontar as teorias que fundamentam a formação docente com a prática, focalizando as repercussões teóricas e o papel epistemológico concretizado na educação para além das salas de aula atendendo a natureza desse conhecimento.

Sob a perspectiva da contemporaneidade, o docente se constitui por meio de relações teóricas, sociais, psíquicas, pedagógicas e práticas, tornando significativo seu contínuo processo de formação. Assim, direta ou indiretamente, a educação é parte constituinte do ser humano, da qual ninguém escapa, seja em casa, na rua, na igreja ou na escola, para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar (Brandão, 2007).

Neste sentido, sistematicamente, a relação teoria e prática estabelecidas no processo de formação assume caráter contributivo como base metodológica para a construção do saber docente, evidenciando que teoria e prática são caminhos paralelos, porém, inerentes uma à outra. Nessa ótica, ambas são distintas, mas provenientes da análise crítica que promove retorno à prática, aperfeiçoamento e esclarecimento, traduzindo em ação o saber objetivo (Dutra, 2010).

Assim, para Dutra (2010), as teorias da educação sustentam a prática e a formação docente, bem como articulação, sistematização e aperfeiçoamento do professor-pesquisador, do qual ressignifica a construção da sua *práxis* a partir de reflexões recorrentes, de modo coerente

e dinâmico, unificando teoria e prática para a construção contínua do saber, do conhecimento e de sua experiência.

A sociedade e a necessidade de respostas são partes integrantes da constituição humana, enquanto seres sociais, históricos e culturais. O ser educador, enquanto sujeito social participante ativo da transformação social e moral, possui como aparato de suas práticas educativas as teorias da educação e a prática pedagógica, tanto nos processos educativos não formais quanto formais (Brandão, 2007).

Desse modo, as práticas sociais transformam o ser humano, sendo impossível dissociar a *práxis* das teorias. Corroborando a isso, Saviani afirma que “[...] a pedagogia identifica-se com a própria prática educativa definida, por sua vez, por procedimentos imitativos e intuitivos determinados pelas necessidades postas pela sociedade no seio da qual esse tipo de educação se constitui” (Saviani, 2007, p. 21).

A partir disso, o trabalho unificado da dialética entre prática e teoria se tem propriamente dito na *práxis*, a qual é capaz de transformar a realidade que não é contemplada nos aspectos educativos e sociais dos processos humanizadores.

Esses aspectos constituídos a partir das teorias ultrapassam a fenomenologia e superam a especulação do raciocínio nos diferentes contextos históricos. A crítica de Brandão (2007) surge a partir das reflexões possíveis, que por sua vez transformam a visão tradicionalmente concebida entre teoria e prática. Essas reflexões denotam o tradicionalismo da *práxis* marxista concomitante à prática pedagógica freiriana e suas ações transformadoras. A partir desse ponto, é possível observar os aspectos comportamentais motivados por ações externas e causadas por fatores inerentes ao controle humanístico.

Logo, a *práxis* delineada por Saviani (2007) se relaciona à realidade do aprendizado e às atividades sócio-humanísticas, em que o educador é o agente transformador para conceber aspectos humanizados da teoria e prática ao mundo natural e social, tornando possível o enfrentamento crítico dos desafios da prática educacional.

Com arrimo neste pensamento, Vygotsky enfatiza que “[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próximo; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento” (Vygotsky, 1991, p. 101).

Historicamente, a *práxis* assume especificidades político-sociais no tocante ao saber e ao processo de educação, transformando o sítio em que estão inseridos e autotransformando o sujeito para além das manifestações individuais e coletivas consolidadas nas relações sociais nas possibilidades da crítica e da transcendência. Por isso, a *práxis* se torna transformadora da realidade concretizada pela contribuição do processo de ação e reflexão do intelecto humano.

A partir desse prisma, Freire (2015) aponta a divisão da teoria e da prática, na qual a teoria não passa de verbalismo inoperante e, por outro lado, desvinculada da teoria, a prática é ativismo alienado.

Considerando esses apontamentos, para o exercício do educador, a dialética teórico-prática no processo entre ação e reflexão é adotada como referência fundamental, princípio direcionador na perspectiva pedagógica, independente se no contexto da *práxis* libertadora sem classe social ou sob a ótica do capital burguês. Portanto, o educador desempenha um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflete, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico, o saber reflexivo, em que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade (Alarcão, 1996).

Sabe-se que teoria e prática são elementos indissociáveis, interdependentes, indispensáveis ao se relacionarem uma com a outra, das quais se complementam transversalmente pela *práxis* no exercício da didática. Circunstancialmente, na ausência filosófica, passa a constituir atividade recorrente e ilusória, impossibilitando a concepção da *práxis* teórica. Para tal, Pimenta (1997, p. 6) afirma que,

[...] os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professores.

Partindo desse pressuposto apontado por Pimenta (1997), compreende-se que nossos objetivos profissionais cognitivos enquanto educadores acontecem por meio das atividades práticas desenvolvidas cotidianamente, sendo uma *práxis* pedagógica objetiva, relacionada conscientemente às atividades humanas, naturais, educadoras, política, trabalho, em que a produção do conhecimento e do autoconhecimento, como já descritos, materializam a teoria no contexto transformador sob influências políticas, sociais, econômicas e religiosas, constituindo ações diretivas do processo educativo biopsicossocial.

Por conseguinte, Vygotsky (1991) ressalta a ótica fenomenológica da *práxis* educativa, as especificidades e influências da natureza humana, que estas concebem o fenômeno humano para o sentido natural, sendo visto como referencial para a compreensão da *práxis* na perspectiva da natureza humana.

Assim, os saberes resultantes desse processo fenomenológico natural e humano, fundamentam a formação crítica do educador que, por sua vez, são de extrema relevância,

impossibilitando qualquer tentativa de prática que não tenha a teoria como sua matriz educativa, de modo que o docente de enfermagem se encontra distante desse processo, uma vez que estes não passam pela formação docente (Pimenta, 1997).

Por consequência, emerge desse processo as falhas na construção do currículo e no processo de ensino-aprendizagem, ambos fundamentados no tradicionalismo, revelando o espaço de ensino como um laboratório de testes para os profissionais encontrarem o método que mais se adequa à realidade da qual está inserido.

Não é possível dissociar suas experiências, haja vista que essas, mesmo que direta ou indiretamente, são referências da prática educativa, reflexiva para a *práxis*, em sentido mais amplo, todas e quaisquer relações políticas, econômicas e sociais, ou seja, essa transformação humana, histórica e social é elemento constitutivo da educação.

Na perspectiva de Freire, “a *práxis* se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (Freire, 2014, p. 53).

Portanto, no que concerne à formação profissional do educador, entende-se a necessidade de compreender e reavaliar rotineiramente a concepção sobre o perfil do educador no contexto entre *práxis* e teorias da educação. Assim como apontado por Freire (2014) anteriormente, existem inúmeras vertentes que promovem efeitos diretos no processo de ensino-aprendizagem, em suma, sobre o corpo daquele com consciência oprimida. Repensar essas concepções pedagógicas, de caráter essencialista-tradicional e existencialista-liberal, as quais são intrinsecamente superadas pelas práticas pedagógicas de caráter materialista-histórico, dialética e progressista freiriana, firma a educação enquanto ação pedagógica político-social e reconhece como compromisso político a busca pelo aprofundamento crítico-reflexivo das consciências das classes populares e sua inserção crítica na realidade.

Para essa dicotomia, na concepção freiriana de educação, a *práxis* educativa dispõe, no âmbito histórico e natural, características essencialmente libertadoras sob o prisma da consciência oprimida para reflexão e ação do mundo natural que emerge o aprendizado, como fonte inesgotável da prática educativa livre, libertadora, validada pela eficiência e eficácia do encontro dialético para a mudança social, humanista, libertadora no sentido da ação-reflexiva (Freire, 2014).

As teorias da educação assumem as características do processo pedagógico essencialista, em que todos os princípios pedagógicos são partes constituintes em sua totalidade pedagógica, rogada à crítica, dialética, conceituada nas mudanças provedoras de transformação social. Ainda que esse processo pedagógico se norteie a partir do materialismo histórico, ele

permanece alicerçado à realidade aliada aos princípios existenciais pedagógicos. Assim, em todos os sentidos, a dialética ultrapassa quaisquer incompatibilidades em que o realismo pedagógico tradicional ocorre naturalmente, oposto à dialética, que concebe o realismo como o princípio para produção do conhecimento e as transformações concretizadas por esse processo (Vygotsky, 1991).

Ainda, a partir das teorias e da *práxis*, o educador é diretamente inserido na pedagogia que promove mudanças sociais, conferindo-lhe segurança na construção da sua *práxis*, intrinsecamente a isso, na construção pedagógica alicerçada na realidade e no comprometimento crítico-social. Dessa mesma forma, a crítica dialética progressista pode ser uma possibilidade pedagógica, respeita e acolhe as diferenças capazes de se valerem da crítica como base de transformações na prática social e educativa que permaneçam isentas as conjecturas do atual sistema, assim como afirma Libâneo, integrar aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade, eis os propósitos da pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 2007).

Diante desse contexto, Freire (2014) desvela que o processo formativo do educador não pode se reduzir ao ato tecnicista mecanizado de transferir conhecimentos, eximindo da base epistemológica o estudo do desenvolvimento humano pensando na educação como elemento de intervenção que implica em estabelecer vínculos entre as dimensões político-sociais de aprendizagem, de forma dinâmica e dialética no desenvolvimento da educação. Compreende-se assim a importância das teorias para a *práxis*, a formação e o desenvolvimento do ser educador, articulado às práticas pedagógicas emancipatórias, transmissoras do pensamento crítico-reflexivo que não ocorreriam espontaneamente.

O tecnicismo unilateral é oposto à *práxis* e ao processo de ensino-aprendizagem, fundamentalmente multidimensional que articula entre as dimensões humana, técnica e político-social, estruturadas em objetivos instrucionais, diferentes taxonomias, instrumentos de avaliação, diferentes técnicas e recursos didáticos (Candau, 2012).

Nesta concepção, o papel do educador possibilita questionar a metodologia do processo ensino-aprendizagem, de modo que a *práxis* seja constantemente repensada, para que esta enquanto agente de transformação político-social seja um elo entre o sujeito mediador da apropriação técnico-científica.

Ao separar teoria e prática é provável que se perca a possibilidade de reflexão e compreensão. Nesse sentido, para Freire (2014), é necessário que haja compreensão de que teoria e prática, no contexto crítico-reflexivo, devem ser vistas como aliadas no processo de

ensino-aprendizagem refletindo sobre a ação do educador favorecendo a construção do saber docente, haja vista que existe a possibilidade de que se tenha ocorrido uma sobreposição errônea da prática sobre a teoria.

O escopo da *práxis* pedagógica denota desafio para a teorização da prática docente, a compreensão da subjetividade e as especificidades dessa relação são historicamente ligadas à legitimação tradicional, inviabilizada pelas restritas recomendações utópicas do Banco Mundial (BM). Neste pensamento, Verger e Bonal (2011) descrevem em sua pesquisa a mais recente Estratégia Educacional proposta pelo BM, na qual revela uma forte confiança na eficácia e qualidade das soluções de mercado e do ensino privado, apesar de se tratarem de crenças causais não suficientemente sustentadas por evidências, além disso, não captura a complexidade da relação entre educação e pobreza, dando ênfase em ações baseadas na demanda e nas mudanças da governança escolar que pode ocultar variáveis como o efeito entre pares ou as condições de educabilidade que são fundamentais para a compreensão da aprendizagem no contexto da *práxis* pedagógica e que infelizmente não estão presentes na estratégia.

Para alcançar este objetivo, é necessário o provimento de reformas nos sistemas de educação dos países menos desenvolvidos e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas propostas pelo BM. No entendimento de Verger e Bonal (2011), essas estratégias traduzem um conjunto de recomendações de políticas para combater eficientemente a desigualdade no sistema educacional bem como não ignorar os fatores que explicam o motivo pelo qual os sistemas de educação continuam a ser desiguais, até porque a estratégia estabelece uma forte equivalência entre a ideia de igualdade e a identificação de grupos populacionais desfavorecidos que sofrem obstáculos específicos à aprendizagem.

Nesse âmbito discursivo, Verger e Bonal (2011) contribuem para as reflexões da *práxis* proposta pelo BM e seu reducionismo, além do conceito de igualdade à ideia de direcionamento, significando também ignorar outras estratégias políticas universais que poderiam reduzir os privilégios educacionais e redistribuir as oportunidades educacionais entre os grupos mais desfavorecidos, pois se acredita que a qualidade educacional das instituições de ensino frequentadas pelos beneficiários do programa e as condições de vida dos indivíduos pobres são fatores decisivos que muitas vezes impedem os efeitos esperados da transferência na aprendizagem, aumentando a eficiência do investimento e promovendo, portanto, a assim redefinida qualidade e aprendizagem para todos.

Contudo, ainda que qualquer matriz teórica possa apresentar lacunas, uma fundamentação teórica significativa com a prática torna o processo de produção do conhecimento dinâmico, modificando quaisquer paradigmas da prática educativa construtivista,

capaz de romper estereótipos epistemológicos transformando o conhecimento, e não apenas o reproduzindo (Ferreira, 1999).

Em um contexto em que a diversidade racial e étnica é uma realidade inegável, é fundamental que os cursos de enfermagem adotem uma abordagem pedagógica que promova uma educação antirracista nas ciências da saúde.

Uma didática antirracista no contexto dos cursos de enfermagem reconhece a importância de incorporar uma perspectiva intercultural em todas as etapas do processo educacional. Isso significa valorizar e integrar as contribuições de enfermeiras e enfermeiros afrodescendentes e de outras minorias étnicas na história e prática da enfermagem, bem como reconhecer e desafiar as disparidades raciais existentes no sistema de saúde.

Para Almeida Filho (2011), há a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva no ensino da enfermagem, de modo que o ensino questione as hierarquias de poder e privilégio que perpetuam o racismo institucional, o que implica criar um ambiente de aprendizado onde o diálogo aberto e o respeito pelas diferentes experiências e perspectivas culturais sejam incentivados e valorizados.

Neste pensamento, Almeida (2013) e Pereira *et al.* (2019) destacam a importância da formação de docentes em enfermagem sensíveis às discussões étnico-raciais, capazes de reconhecer e enfrentar o preconceito e a discriminação em suas práticas pedagógicas. Isso requer o desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural, o fortalecimento da empatia e o compromisso com uma educação que promova a justiça social e a equidade para todos os alunos.

Para Correia (2014, 2015), ao adotarem uma abordagem antirracista no ensino da enfermagem, os cursos de graduação podem contribuir significativamente para a formação de profissionais de saúde conscientes, compassivos e culturalmente competentes. Isso não apenas beneficia a assistência aos pacientes, mas também fortalece o próprio processo de ensino-aprendizagem, bem como a profissão.

Portanto, Costa *et al.* (2023) mencionam ser imperativo que os cursos de enfermagem compreendam uma didática antirracista e comprometida com a igualdade racial, capacitando os futuros profissionais a se tornarem agentes de mudança em uma sociedade equânime. Ao fazer isso, contribuem não apenas para o avanço da enfermagem, mas também para a construção de um mundo onde todos tenham acesso igualitário aos cuidados de saúde e oportunidades educacionais.

Essa transformação requer um compromisso contínuo e multifacetado por parte das instituições de ensino de enfermagem. Nunes, Santana e Franco (2021) apontam para a

necessidade de revisar os currículos de enfermagem para garantir que incluam conteúdos relevantes sobre saúde racial, disparidades de saúde e práticas de enfermagem culturalmente sensíveis. Além disso, é fundamental promover oportunidades de aprendizado experiencial, como estágios em comunidades diversas e projetos de pesquisa colaborativos, que permitam aos alunos aplicar e aprimorar suas habilidades em contextos críticos e reflexivos.

Nesse ínterim, Costa *et al.* (2023) descrevem que a formação de professores também desempenha um papel crucial nesse processo. Os educadores precisam ser capacitados não apenas em relação ao conteúdo específico, mas também em estratégias didáticas e pedagógicas que promovam a diversidade, a inclusão e um ensino equânime.

#### **4.1 Modelos de Atenção à Saúde: Implicações no Ensino e na Assistência**

Nos últimos anos, têm-se observado um intenso debate sobre os modelos de atenção à saúde, impulsionado pelo reconhecimento da necessidade de reformas nos sistemas de saúde em todo o mundo.

Briani (2003) destaca a importância da abordagem centrada no paciente na prestação de cuidados de saúde. Ele argumenta que os modelos tradicionais, focados na doença e na intervenção médica, muitas vezes negligenciam as necessidades e preferências individuais dos pacientes, resultando na ausência de cuidados adequados à população e suas especificidades. Em contraste, uma abordagem centrada no paciente coloca o paciente no centro do processo de cuidado, levando em consideração não apenas suas condições de saúde, mas também seus valores, preferências e circunstâncias sociais.

Por sua vez, Campos, Oguisso e Freitas (2007) destacam a importância da interdisciplinaridade na promoção da integralidade da atenção à saúde. Também argumentam que os modelos de atenção fragmentada, baseados na divisão tradicional entre as diferentes especialidades médicas, muitas vezes resultam em uma abordagem fragmentada e desarticulada aos cuidados de saúde. Em contrapartida, assinala que uma abordagem interdisciplinar reúne profissionais de diferentes áreas para colaborar no diagnóstico, tratamento e gestão das condições de saúde dos pacientes, promovendo uma abordagem holística e integrada à assistência.

Rouquayrol e Almeida Filho (1999) destacam a importância da promoção da equidade na prestação de cuidados de saúde, de modo que os modelos de atenção à saúde devem ser sensíveis às necessidades das populações mais vulneráveis, incluindo grupos marginalizados e desfavorecidos, o que requer a implementação de políticas e programas que garantam o acesso

equânime aos serviços de saúde e abordagem de causas subjacentes das disparidades de saúde, como os determinantes sociais de saúde, que incluem pobreza, desigualdade social e discriminação.

Em síntese, os modelos de atenção à saúde enfrentam uma série de desafios complexos, que vão desde a fragmentação e medicalização dos cuidados até as disparidades de acesso e equidade. No entanto, conforme observado nos estudos de Briani (2003), também oferecem oportunidades significativas para reformular o ensino nas ciências da saúde. No entanto, políticas públicas eficazes são essenciais para garantir o acesso universal aos serviços de saúde e reduzir as disparidades existentes. Além disso, é fundamental manter um compromisso contínuo com a avaliação e aprimoramento dos modelos de atenção à saúde.

Em última análise, os modelos de atenção à saúde devem ser vistos como uma evolução contínua e adaptativa, o que implica diretamente no processo de ensino e assistência, moldado pela compreensão e em constante mudança das necessidades e aspirações população em geral, sobretudo aquelas que permanecem sob a luz da desassistência.

## **4.2 Didática e o Ensino nas Ciências da Saúde**

A abordagem da temática envolvendo Didática Geral e Didáticas Específicas remete, necessariamente, para a discussão crítico-reflexiva propriamente da concepção de Didática, principalmente por esta se tratar de um elemento de grande evidência e relevância para a formação de professores, sendo constituída como área de pesquisa da qual, dentre outras vertentes, apropria-se como mote os estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, sabe-se da importância, bem como da influência, que tais elementos exercem sobre a formação de professores, produção e realização de práticas educativas. Contudo, observa-se constantemente relutância à discussão e utilização concomitante destes elementos, como se estas ocorressem de forma assíncrona, interdependente e dissociada.

Essas manifestações contrárias estão alicerçadas em discursos genéricos, de um lado a didática geral sendo concebida única e exclusivamente como um manual técnico de ensino, normativo, prescritivo, ditatorial do que ensinar e de como ensinar e, por outro, as didáticas específicas caracterizadas por apontamentos que a configuram como um fenômeno de novas formulações didáticas, de constante construção e reconstrução, mutáveis, expressos pelo conhecimento de cada área específica (Hegeto; Garcia, 2014).

A partir desse pressuposto, será apresentada nesse excerto uma análise contrária a essas concepções, haja vista as evidências teóricas e práticas observadas a partir da análise da didática geral e das didáticas específicas, considerando que ambos os elementos recebem e concentram a influência de conhecimentos pedagógicos, epistemológicos e disciplinares. A imbricação da disposição desses conteúdos gerais e específicos envolvem a intencionalidade sobre as ações que concretizam o processo e ato do ensino-aprendizagem, valendo-se de referenciais que são ferramentas teórico-metodológicas para os estudos em educação na perspectiva da didática geral e das didáticas específicas.

## **4.3 Didática Geral e Didática Específica: Transdisciplinaridade**

Os estudos e pesquisas centralizadas no processo de ensino-aprendizagem assumiram importante caráter de redefinição teórica para o desenvolvimento da formação docente, inicialmente, na desmistificação implícita do conhecimento, reduzido apenas a escolha do melhor método a ser utilizado para o ensino, em especial com o surgimento de novas metodologias que contrapõem e questionam o conhecimento e o modo a ser ensinado.

Em sua totalidade, esse processo é concebido em diferentes contextos, haja vista a pluralidade do meio em que ocorre, com a presença de agentes sociais, políticos, econômicos, comunidade científica acadêmica e toda a composição educacional que molda o conhecimento para torná-lo ensinável a partir de diferentes estratégias tomadas como base para a constituição do saber que, por outro lado, questiona a homogeneização epistemológica do conhecimento.

Corroborando a isso, Veiga (2014, p. 17) afirma que:

A didática de um determinado campo epistemológico deve produzir uma aprendizagem que leve os alunos a transformarem e ao mesmo tempo torná-los capazes de atribuir significações ao que aprenderam, transferindo o conhecimento e saberes apreendidos, produzido e assimilado para outras situações educativas e, assim, fortalecer a capacidade de distinguir os conhecimentos essenciais, fundamentais dos secundários e muitas vezes irrelevantes.

Assim sendo, para emancipar o aspecto multidimensional do fenômeno didático, têm-se, além do reducionismo que a cerceia, outras teorias que produzem aspectos contributivos, entretanto, estes, de maneira positiva, tanto para o processo de ensino-aprendizagem como para formação de professores, promovem valiosas contribuições que estimulam o modo como a didática geral é concebida (Chevallard, 1991).

Considerando as necessidades constantes em busca de qualidade na formação docente e na educação, especialmente as mudanças contemporâneas que surgem ao longo do tempo, nota-se que os aspectos políticos, sociais, econômicos, teóricos e práticos devem alicerçar essas mudanças (Fioriti, 2005).

Delimitando o problema, cabe ressaltar as estratégias educacionais do Banco Mundial, haja vista que estas se encontram num caminho oposto, apartando os sujeitos sociais das práticas educativas, desconsiderando esses fatores exógenos, dos quais são compreendidos como condições que alteram positiva ou negativamente a formação docente e a ação educativa (Verger; Bonal, 2011).

Assim, constitui-se a formação docente, a partir de contextos epistemológicos, concebendo o ensino e sua complexidade ao conhecimento sistematizado, tornando este o aspecto multidimensional que nos permite compreender a formação docente em sua amplitude direcionada à *práxis* educativa (Candau, 2012).

Em síntese, a *práxis*, enquanto objeto emancipatório da atividade teórico-prática, articulada à ação dialética, solidifica a didática ao pensamento emancipatório, reafirmando, sob o prisma dialético, a formação de professores e a prática educativa condicionadas ao caráter

multidimensional do processo de ensino-aprendizagem, as quais compõem a efetividade compartilhada da educação, desnudando a autonomia política-pedagógica e político-social da didática geral, do mesmo modo, Vasconcelos (2015, p. 26) aponta “buscar a articulação das dimensões do processo educacional (humana, técnica e político-social)”.

Aponta-se a necessidade de compreender, de forma crítica e reflexiva, as contribuições da didática em sua totalidade para as atividades de formação e de ensino-aprendizagem, assim, as características antagônicas tradicionalistas e prescritivas, entre outros aspectos, previamente definidos e incompatíveis com contemporaneidade, possibilitam concepções que consideram e ressaltam a participação multidimensional fundamental para a formação de professores.

O reposicionamento dessas concepções focaliza um eixo problemático que constitui o objeto, a ressignificação e a finalidade da formação didática, submersa nas posturas teóricas e práticas, esses manuais questionam não apenas o conhecimento científico e os métodos de ensino, se introduz nesta discussão o próprio educador presente nesse processo de formação, a posse sobre o discurso de unificação do método, do qual também poderia ser compreendido numa perspectiva complementar, e não exclusiva para o ato de ensinar a ensinar.

Sob este prisma se constituem as didáticas específicas, emanando dos primórdios da didática geral, ainda, a complexidade do conhecimento teórico e metodológico, para tanto, Veiga (2014, p. 15) acresce a sua conceituação os “elementos estruturantes que caracterizam uma didática especial: configuração contextual, fato epistemológico, saberes e linguagens específicas, atribuições de significados, intencionalidades e delimitação procedimental”, integrando as bases científicas da formação e fundamentando o ensino, no decurso do contexto epistemológico que fomenta a didática como *práxis* social, sendo este o elo entre teoria e prática, contribuindo para refutar princípios epistemológicos reducionistas distorcidos à estruturação de conteúdos e métodos atribuídos ao seu conceito (Libâneo, 2010).

Empregar as didáticas específicas em qualquer disciplina, seja licenciatura ou bacharelado, requer o dimensionamento de fundamentos pedagógicos, imbricando condições dinâmicas explicitadas pelos princípios da didática geral, transcendendo as didáticas específicas, concretizando seu aspecto metodológico estruturante multidimensional, fundamentando e articulando os processos de mediação teórico-prático, formação docente e ensino-aprendizagem. Essas condições são observadas e discutidas por Veiga (2014), na qual ela observa que:

O que fica claro nessa trajetória reflexiva é que, apesar dos diversos avanços da ciência, ainda há uma tímida ação por parte das instituições de educação

superior no sentido de estimular o professor a criar novos saberes e novas formulações didáticas. Existe a necessidade de serem delineadas os reais significados das Didáticas Geral e didáticas específicas, uma vez que por meio delas podemos caracterizar os seus elementos estruturantes (Veiga, 2014, p. 18).

Sob este prisma, têm-se alguns apontamentos que surgiram a partir das reflexões e discussões oriundas das leituras realizadas. Inicialmente, observa-se a integração dos elementos que constituem didática geral e didáticas específicas, no que diz respeito ao vínculo e a indissociação epistemológica. De um lado, a didática geral, a associação integral da teoria aos demais campos da educação, dos quais constituem metodologicamente as didáticas específicas.

Em se tratando das didáticas específicas, há a adaptação metodológica nos diversos campos de ensino, correspondendo aos contextos específicos de cada disciplina, considerando as singularidades de cada um destes, sendo possível realizar a formação docente e os processos de ensino-aprendizagem de acordo suas especificidades, construindo um conjunto de novos saberes que reformula a prática pedagógico-didáticas.

Portanto, teoricamente, não há como sustentar a ideia de que ambas são indissociáveis, interdependentes e diferentemente constitutivas (Libâneo, 1994), tão menos se valer de metáforas e analogias que configurem qualquer apropriação deturpada de conhecimento científico, dissimulando o geral do básico e/ou o comum do científico, mais especificamente sobre a apropriação do conhecimento, tornando-o acessível numa perspectiva construtivista do ensino, sobretudo pelo fato de que “essas dimensões se entrelaçam na dinâmica educativa desenvolvida pelo professor, constituindo-se a separação em apenas um modo de facilitar o entendimento do processo educacional” (Vasconcelos, 2015, p. 25).

Seguindo a lógica separatista, surge outra problemática, em tese, as licenciaturas detentoras das didáticas gerais, as quais contrapõem o bacharelado, em outro eixo, contemplado pelas didáticas específicas, reduzidas às áreas de conhecimento ímpares. No entanto, a formação do docente bacharel, por vezes, não é suprida pelo conhecimento didático, restringindo e/ou excluindo o conhecimento didático e metodológico, logo, evidenciando a deficiência na formação didático-pedagógica no contexto do ensino-aprendizagem, sendo estes majoritariamente especialistas em seu campo de conhecimento específico, no qual se vale de competências das didáticas específicas para desenvolver sua prática docente.

Fundamentalmente, como instrumento condutor dessas percepções, tem-se a concepção tradicionalista das licenciaturas direcionadas para a atuação escolar, sendo indispensável a presença da didática em seu currículo e o bacharelado conduzido ao meio externo, voltado para a mão-de-obra e ao tecnicismo, sendo negligenciado quando se trata da sua formação didático-

metodológica com possibilidade de atuação na docência, assim como analisado por Lopes (1997), que aponta essas percepções contributivas direcionando ao percurso informal do ensino, constatado como:

[...] o esforço de professores e livros didáticos em elaborar explicações para seus alunos com o uso da linguagem não formal acaba por constituir novas formas de abordagem de conceitos científicos, novas configurações cognitivas, não necessariamente equivocadas ou permeadas por obstáculos epistemológicos (Lopes, 1997, p. 566).

À vista disso, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em ambos, ainda que sistemático (intencional – licenciatura) e assistemático (não intencional – bacharelado), assim, estreitando o elo do conhecimento teórico-pedagógico em demasia, ainda que estes sejam constituídos de elementos que conduzam a uma interpretação de dissociabilidade.

Nessa perspectiva, revela-se de forma mais latente a insuficiência dos cursos de bacharelado para o percurso da formação pedagógica sob o prisma do conhecimento da didática, refletindo diretamente no desenvolvimento epistemológico da *práxis*, especialmente quando a atuação desse docente ocorre no ensino superior e este não possui qualquer formação didático-pedagógica.

A estruturação da formação de professores pautada no conhecimento teórico e epistemológico da didática geral e das didáticas específicas possibilitam o desenvolvimento da *práxis* docente a partir do conhecimento didático-pedagógico, do pensamento crítico-reflexivo sobre a didática e as configurações regulares, similares e metodológicas presentes na prática pedagógica, legitimando o processo de ensino-aprendizagem, sem a possibilidade de que o ato de ensinar seja concebido como um treino, adaptação ou laboratório para o desenvolvimento prático.

Tomando como mote envolver o processo de formação docente isolando didática geral das didáticas específicas, no âmbito do ensino em geral, é divergir das correntes teóricas e pedagógicas. Esse conhecimento fragmentado descontinua quaisquer avanços científicos e metodológicos articulados às transformações almejadas para que didática geral e didáticas específicas sejam vistas como elementos essenciais indissociáveis no processo de formação docente.

A abordagem da didática na perspectiva da prática social na educação proposta por Arendt (2000) oferece uma visão dinâmica sobre o processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância de situar a educação dentro de um contexto mais amplo de interações sociais e culturais.

Em suas obras, Veiga (2014) enfatiza a necessidade de uma didática que vá além da mera transmissão de conhecimentos, buscando envolver os alunos em experiências de aprendizagem autênticas e contextualizadas. Para tanto, a prática educativa deve estar enraizada na realidade social e cultural dos estudantes, proporcionando oportunidades para que desenvolvam habilidades com base no pensamento crítico-reflexivo.

Arendt (2000), por sua vez, destaca a importância da pluralidade e da diversidade de experiências na formação da identidade e na construção do conhecimento, no intuito de que a educação deve ser um espaço onde os indivíduos possam se encontrar e interagir de maneira autêntica, explorando diferentes perspectivas e ampliando seus horizontes cognitivos e éticos.

Tomando como mote as reflexões tecidas por Veiga (2014), é possível conceber uma didática que promova uma educação mais significativa e transformadora. Nessa perspectiva, o papel do docente é o de um mediador facilitador, que cria condições para que os alunos possam se engajar ativamente na construção do conhecimento, explorando questões e problemas relevantes para suas vidas e comunidades.

Essa abordagem também destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática educativa, incentivando os educadores a questionar suas próprias suposições e preconceitos, e a buscar constantemente formas de tornar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo e democrático. Em vez de simplesmente seguir um conjunto prescrito de métodos e técnicas, os docentes são incentivados a adaptar sua prática de acordo com as necessidades e interesses específicos de seus alunos, reconhecendo a diversidade como uma fonte de enriquecimento e aprendizagem mútua.

Por este motivo, a abordagem da didática na perspectiva da prática social na educação, fundamentada por Veiga (2014) e Arendt (2000), oferece um quadro teórico sólido para repensar o papel da educação na sociedade contemporânea. Ao reconhecer a educação como uma prática social complexa e dinâmica, pode-se criar espaços de aprendizagem mais significativos e inclusivos, que capacitem os alunos a se tornarem profissionais críticos e reflexivos.

Nesse contexto, é essencial que a prática educativa seja concebida como um espaço de encontro e diálogo, em que diferentes vozes e experiências possam ser valorizadas e respeitadas. Os docentes possuem papel fundamental como mediadores desse processo, criando um ambiente acolhedor e estimulante que promova a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a didática na perspectiva da prática social na educação também enfatiza a importância da ética e da responsabilidade social. Para Veiga (2014), essa abordagem destaca

a necessidade de uma educação que vá além dos limites da sala de aula, integrando-se às demandas e desafios da sociedade em que está inserida, oferecendo uma visão enriquecedora e transformadora do processo educativo, reconhecendo assim a educação como uma prática socialmente situada e criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, significativos e relevantes para os desafios do mundo contemporâneo.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

O conhecimento científico e o modo como o ele é produzido estão diretamente associados na construção de uma pesquisa científica, de maneira que estes se orientam pela busca de resultados para o objeto de estudo apresentado pelo pesquisador, do qual encontra-se na inquietude daquilo que lhe move e o encoraja a manter interesse para além da curiosidade, manifestando incessantemente a busca pela razão.

A abordagem metodológica implica na realidade do pesquisador em oportunizar o conhecimento perante a diversificada subjetividade procedimental do ato investigativo, todavia, deve-se ter cautela, haja vista pelo fato de que “o endeusamento das técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis” (Minayo, 2001, p. 15).

Diante disso, ao se confrontarem com a complexidade e a potência consolidadas pelo conhecimento científico, Lima e Miotto realçam que o percurso metodológico pode ser concebido como:

[...] uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa. O primeiro passo se caracteriza pela escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade. Significa que existem diferentes modos de entender a realidade, como também há diferentes posições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo, a postura e a dinâmica que envolvem a pesquisa, dando visibilidade aos movimentos empreendidos pelo pesquisador nessa direção (Lima; Miotto, 2007, p. 39).

Esse processo investigativo oportuniza percorrer caminhos minuciosos pela busca e construção do conhecimento, elevando ao absoluto grau de relevância a temática desenvolvida. Para tanto, em concordância com os procedimentos técnicos, este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa.

Previamente, Lima e Miotto chama a atenção para um cenário rotineiro no qual observa-se que:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. [...] Não é raro que a

pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

A pesquisa bibliográfica é um método valioso e amplamente utilizado na produção de conhecimento em diversas áreas do saber. Partindo desse pressuposto, entende-se como pesquisa bibliográfica por ser elaborada a partir de material já publicado, ela se fundamenta na análise e interpretação de fontes bibliográficas, tais como livros, publicações em periódicos, bases de dados, bases textuais, artigos científicos, dissertações e teses, da qual “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

Além disso, é compreendida como pesquisa documental por se fundamentar em dados primários que não foram submetidos a nenhum procedimento de análise crítica minuciosa ou ainda, que permite ser reestruturado em conformidade com o propósito da investigação, nesse sentido Gil (2008) expõe que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. [...] Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais que são em grande número (Gil, 2008, p. 51).

[...] São considerados não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno (Gil, 2008, p. 147).

Para tanto, Gil (2008) aborda a pesquisa bibliográfica como um método de suma importância para a construção do referencial teórico em estudos acadêmicos. Ele ressalta que, antes de iniciar uma pesquisa bibliográfica, é crucial definir claramente o problema de pesquisa, objetivos e questões a serem respondidas. Isso proporciona direcionamento e foco ao pesquisador, evitando uma coleta excessiva de informações desnecessárias.

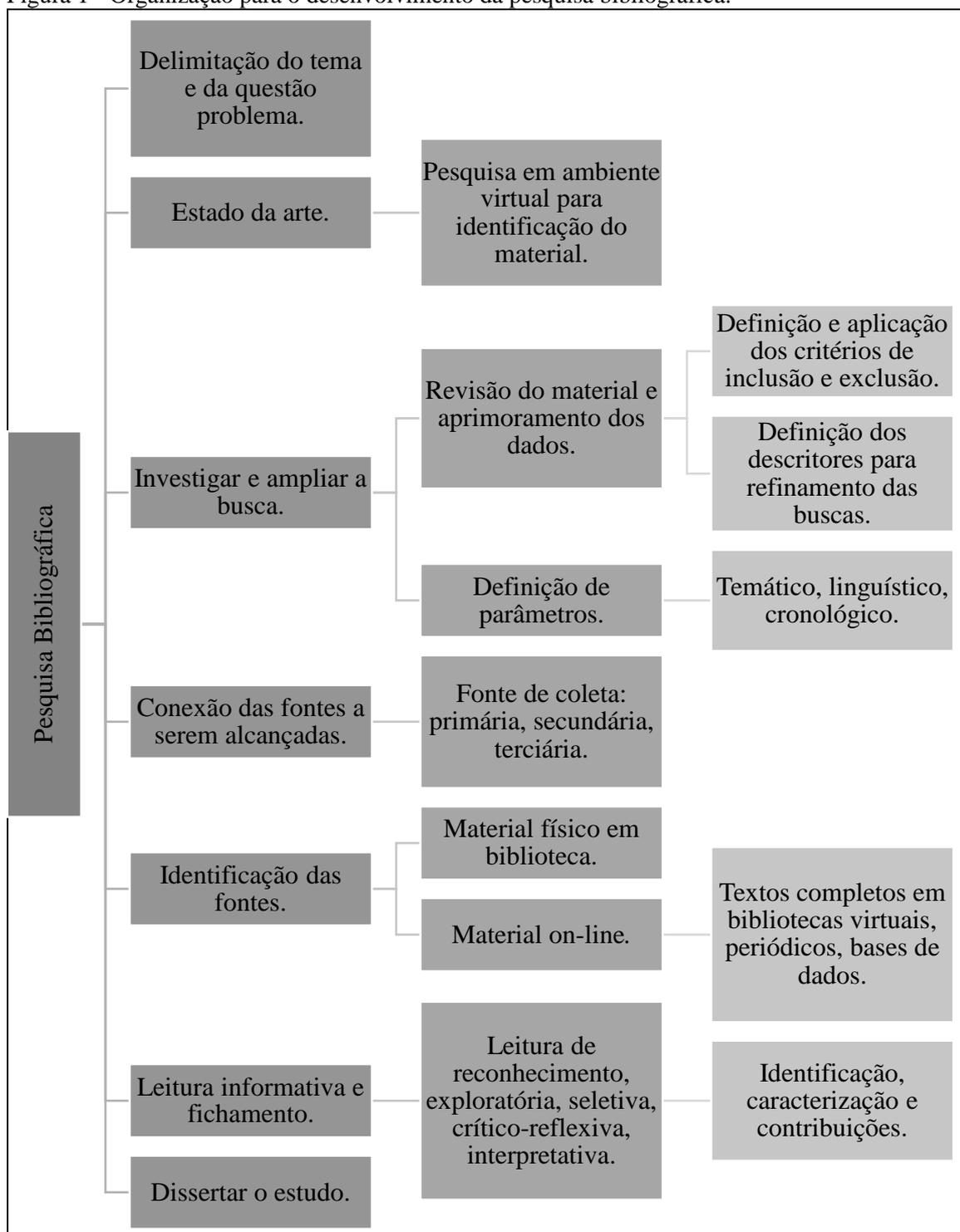
Diante disso, Gil (2008) enfatiza a importância da crítica e da seleção criteriosa das fontes bibliográficas. A pesquisa bibliográfica não se trata apenas de coletar uma grande quantidade de referências, mas sim de identificar aquelas que são mais relevantes e pertinentes ao tema em estudo. O autor ressalta que a escolha de fontes de alta qualidade contribui para a construção de um referencial teórico sólido e confiável.

Partindo desse pressuposto, outro aspecto relevante abordado por Gil (2008) é a necessidade de sistematização das informações coletadas. É importante organizar e categorizar as fontes, de modo a facilitar a análise e a elaboração do texto acadêmico. Além disso, ele destaca a importância de manter um registro detalhado das referências bibliográficas para evitar problemas de plágio e garantir a integridade acadêmica.

O autor alerta que, para a importância de manter uma postura crítica ao analisar as fontes bibliográficas, é fundamental questionar e avaliar as informações apresentadas, identificar possíveis vieses e contradições, e integrar as diferentes perspectivas encontradas na literatura, o que contribui para o desenvolvimento de uma abordagem crítica e reflexiva na pesquisa.

Nesse esforço, para que os caminhos da pesquisa sejam compreendidos e para oportunizar o dinamismo intelectual envolto no desenvolvimento desse estudo, a seguir, seguem as etapas procedimentais realizadas com base na fundamentação teórica-metodológica exposta (Figura 1).

Figura 1 - Organização para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica.



Fonte: adaptado de Gil (2007).

Gil (2008) alerta para a importância de manter uma postura crítica ao analisar as fontes bibliográficas, por isso, é fundamental questionar e avaliar as informações apresentadas, identificar possíveis vieses e contradições, e integrar as diferentes perspectivas encontradas na literatura, o que contribui para o desenvolvimento de uma abordagem crítica e reflexiva na pesquisa (Quadro 6).

Quadro 6 - Etapas da pesquisa bibliográfica.

<b>ETAPAS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</b>	
Definição da pesquisa bibliográfica	<p>A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental do processo de pesquisa científica;</p> <p>Consiste na busca, seleção e análise crítica de trabalhos previamente publicados sobre um tema de pesquisa;</p> <p>Não é um processo único, mas sim uma atividade que deve ser continuamente atualizada ao longo do desenvolvimento da pesquisa;</p> <p>A pesquisa bibliográfica muitas vezes precede a pesquisa primária (coleta de dados próprios);</p> <p>Ela ajuda a formular hipóteses, definir variáveis e estabelecer um contexto teórico sólido para a pesquisa original.</p>
Objetivos da pesquisa bibliográfica	<p>Identificar o estado da arte em uma área específica de estudo;</p> <p>Levantar as principais teorias, conceitos e abordagens relacionados ao tema;</p> <p>Identificar lacunas na literatura existente para justificar a pesquisa;</p> <p>Em alguns casos, a pesquisa bibliográfica pode ser a base para a condução de uma revisão sistemática da literatura ou uma meta-análise, técnicas avançadas que visam sintetizar dados quantitativos de estudos diferentes;</p> <p>Identificar lacunas na literatura existente;</p> <p>Destacar áreas de pesquisa subexploradas, tópicos pouco abordados ou questões não resolvidas que possam ser abordados em futuros estudos.</p>
Fontes de informação	<p>Incluem livros, artigos científicos, dissertações, teses, relatórios técnicos, conferências, entre outros;</p> <p>A escolha das fontes depende da relevância e credibilidade das publicações;</p> <p>É importante triar criteriosamente os resultados da pesquisa;</p> <p>Excluir fontes duplicadas, irrelevantes ou de baixa qualidade.</p>
Estratégias de busca	<p>Desenvolver estratégias de busca eficazes usando palavras-chave, operadores booleanos e bases de dados acadêmicas;</p> <p>Utilizar mecanismos de busca, como PubMed, BDeaf, Scielo, Medline, BDTD, Lilacs, Capes, Scopus, Web of Science etc;</p> <p>Manter registros precisos de todas as fontes consultadas, incluindo detalhes bibliográficos completos, o que facilita a criação de uma lista de referências bibliográficas precisa e evita problemas de plágio;</p>

	Estabelecer critérios claros para a inclusão ou exclusão de fontes na revisão bibliográfica; Basear-se em critérios objetivos, como relevância para a pesquisa, data de publicação e credibilidade das fontes.
Seleção de fontes	Avaliar a qualidade e a pertinência das fontes encontradas; Selecionar publicações relevantes para o tópico de pesquisa; Descartar fontes não confiáveis ou irrelevantes; É importante manter registros detalhados de todas as etapas da pesquisa bibliográfica, incluindo estratégias de busca, fontes selecionadas e notas de leitura, o que ajuda a garantir a rastreabilidade e a transparência na pesquisa.
Análise crítica da literatura	Realizar uma leitura crítica dos trabalhos selecionados; Identificar as principais contribuições, métodos e resultados; Comparar e contrastar diferentes pontos de vista e abordagens; O processo de pesquisa bibliográfica não é estático e deve ser revisado e refinado à medida que a pesquisa progride; Novas descobertas ou mudanças nos objetivos podem requerer ajustes na revisão bibliográfica.
Organização e síntese da informação	Criar um sistema de organização para as fontes selecionadas, como fichas bibliográficas ou software de gerenciamento de referências; Sintetizar as informações relevantes de forma clara e objetiva.
Referências bibliográficas	Registrar as fontes consultadas de acordo com as normas de citação e referência adequadas (ABNT, APA etc.); É fundamental citar adequadamente todas as fontes utilizadas na pesquisa bibliográfica para evitar o plágio.
Relatório da pesquisa bibliográfica	Apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica de maneira sistemática e clara em um documento acadêmico ou relatório; Abordar a pesquisa bibliográfica como um processo sistemático, seguindo uma metodologia clara e documentando cada etapa, o que aumenta a transparência e a replicabilidade do trabalho.
Contribuição para a pesquisa	Demonstrar como a pesquisa bibliográfica contribui para a fundamentação teórica e a contextualização do estudo de pesquisa em andamento; O método de pesquisa bibliográfica enfatiza a importância da pesquisa crítica, da

	organização eficaz e da seleção criteriosa de fontes para a realização de uma revisão bibliográfica de alta qualidade. É uma ferramenta valiosa para pesquisadores que desejam embasar seus estudos em uma base sólida de conhecimento pré-existente.
--	---

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Desse modo, Gil (2008) ressalta que o método de pesquisa bibliográfica é um processo rigoroso e estruturado que exige planejamento, seleção criteriosa de fontes, organização sistemática das informações e uma postura crítica por parte do pesquisador. Ao seguir as diretrizes do autor, os pesquisadores podem desenvolver trabalhos acadêmicos de alta qualidade, embasados em um referencial teórico sólido e confiável, contribuindo assim para o avanço do conhecimento em suas respectivas áreas de estudo.

Sob este prisma, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador explorar uma variedade de perspectivas e abordagens teóricas sobre um determinado tema, o que enriquece o debate acadêmico e possibilita a construção de um argumento sólido e bem fundamentado. Ainda, Gil (2008) enfatiza a importância de abordar a pesquisa bibliográfica como uma oportunidade de diálogo com outros pesquisadores, incorporando suas ideias e teorias à construção do conhecimento.

No entanto, é importante reconhecer que a pesquisa bibliográfica também apresenta desafios. Um dos principais é a necessidade de discernimento na seleção das fontes, pois nem todas as fontes bibliográficas são igualmente confiáveis e relevantes. O pesquisador deve ser capaz de distinguir entre fontes acadêmicas de qualidade e fontes menos confiáveis, como informações desatualizadas ou não verificadas.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica pode ser limitada pela disponibilidade de fontes sobre determinados temas, especialmente em áreas de pesquisa mais recentes ou nichos específicos. Nesses casos, pode ser necessário complementar a pesquisa bibliográfica com outros métodos, como a coleta de dados primários.

Adicionalmente, a pesquisa bibliográfica, conforme delineada pelo autor, é um método que oferece flexibilidade ao pesquisador. Isso significa que ela pode ser utilizada em diversas fases de um projeto de pesquisa, desde a fase inicial de formulação de um problema até a etapa de elaboração de conclusões e recomendações, o que torna uma ferramenta versátil que pode ser adaptada a diferentes necessidades e contextos de pesquisa.

Outra característica importante destacada por Gil (2008) é a possibilidade de realizar análises comparativas entre diferentes fontes bibliográficas. O pesquisador pode confrontar

teorias, modelos conceituais e resultados de estudos anteriores, o que proporciona uma compreensão mais profunda e abrangente do tema em estudo e contribuirá para o desenvolvimento de uma pesquisa mais robusta e enriquecedora.

Ademais, a pesquisa bibliográfica, quando realizada com rigor, pode servir como base para a formulação de hipóteses e para a geração de novas questões de pesquisa. Ao analisar as lacunas existentes na literatura, o pesquisador pode identificar áreas que necessitam de investigação adicional, contribuindo para a expansão do conhecimento em seu campo de estudo.

No segundo, trata-se de uma pesquisa descritiva, por possibilitar ao investigador observar, registrar, analisar, ordenar dados e descrever os fatos observados sem interferir e/ou manipulá-los, segundo descreve Gil (2008, p. 28) sob a mesma ótica:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis. [...] Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. [...] há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. [...] As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

A abordagem qualitativa coaduna-se com a subjetividade do sujeito conduzido pela ação do conhecimento, visto que este é movido pela concepção de homem-mundo, identidade, temporalidade e singularidade. Nesse prisma, Gil (2008) expressa seu entendimento sobre a abordagem qualitativa com base nos seguintes termos:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Gil, 2008, p. 96).

Visto que as indagações no processo investigativo ocorrem a partir de percepções singulares, suas ações e sua realidade se confrontam na intencionalidade do objeto de pesquisa. Essa investigação é conduzida, fundamentalmente, pelos Ciclos de Pesquisa, a qual é dividida em etapa exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental, esta última subdividida em ordenação de dados, classificação dos dados e análise

propriamente dita. Assim, os ciclos de pesquisa se configuram centrados em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, sintetizados, segundo Gil (2008), no Quadro 7.

Quadro 7 - Ciclos de pesquisa na abordagem qualitativa.

<b>CICLOS DE PESQUISA NA ABORDAGEM QUALITATIVA</b>	
<b>ETAPA</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>
<b>Fase Exploratória</b>	Consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo dedicado — e que merece empenho e investimento — a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa.
<b>Trabalho de Campo</b>	Consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria.
<b>Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental</b>	Diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. Podemos subdividir esse momento em três tipos de procedimento: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita.

Fonte: Gil (2008).

Para o autor, esse ciclo nunca se esgota, ao passo que a produção de conhecimento elaborado, a partir de qualquer investigação, impulsiona novas interrogações, posteriormente fundamentadas na coletividade de intelectuais sob a complexidade dinâmica da realidade (Gil, 2008).

A partir do exposto, quanto à temática, realizou-se o levantamento de publicações científicas a partir da combinação de três descritores: “enfermagem”, “didática”, “formação docente”, no qual utilizou-se o operador booleano “AND”, com a finalidade de promover restrição e intersecção dos conjuntos de obras que apresentam a mesma terminologia. Inicialmente, da maneira que a busca foi sendo realizada, essa combinação não apontou nenhum resultado sobre a temática.

Manteve-se o operador booleano “AND” como técnica de truncagem de palavras, ainda que nos casos específicos de repetição dos sinônimos “População” e “Povos” o operador booleano “OR” pudesse ser utilizado. Entretanto, realizou-se sucessivas tentativas seguidas de análise comparativa das buscas, resultando em ineficiência no agrupamento dos termos, ou seja, a execução e a permissiva amplitude proveniente de “OR” geraram dados incongruentes. O

equivalente ocorreu com o operador booleano “NOT”, que possui como finalidade a exclusão de terminologias específicas da expressão de busca combinada a partir de dois ou mais descritores.

Para prosseguir com as buscas, como critério de inclusão e exclusão, ponderou-se a temporalidade, delimitando as produções publicadas no período de cinco anos, de 2016 a 2021, como filtro o país de origem da pesquisa, Brasil, o idioma português e a utilização de 14 descritores: Enfermagem, População Negra, Saúde da População Negra, Quilombola, População Indígena, Povos Indígenas, População Tradicional, Povos Tradicionais, População Originária, Povos Originários, Saúde Indígena, Didática, Formação Docente e Docentes de Enfermagem.

A escolha dos descritores ocorreu a partir do disposto na redação das Leis nº 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08, exceto Enfermagem, Saúde da População Negra, Saúde Indígena, Didática, Formação Docente e Docentes de Enfermagem, que foram escolhidos a partir da inquietude do autor diante da temática abordada. Ademais, o descritor Enfermagem é o único que se repete, haja vista que este se refere à área de concentração e formação acadêmica do autor, portanto, referências encontradas em outras áreas de concentração das ciências da saúde foram descartadas.

Após, agrupou-se em 13 pares de combinações, “Enfermagem *and* População Negra”, “Enfermagem *and* Saúde da População Negra”, “Enfermagem *and* Quilombola”, “Enfermagem *and* População Indígena”, “Enfermagem *and* Povos Indígenas”, “Enfermagem *and* População Tradicional”, “Enfermagem *and* Povos Tradicionais”, “Enfermagem *and* População Originária”, “Enfermagem *and* Povos Originários”, “Enfermagem *and* Saúde Indígena”, “Enfermagem *and* Didática”, “Enfermagem *and* Formação Docente” e “Enfermagem *and* Docentes de Enfermagem”.

Para tanto, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos CAPES, as bases de dados LILACS, MEDLINE via PubMed e a base textual SciELO. Os resultados encontrados estão descritos na Tabela 2.

Tabela 2 - Bibliografias encontradas nos anos de 2016 a 2021.

BIBLIOGRAFIAS ENCONTRADAS NOS ANOS DE 2016 A 2021						
DESCRITORES/BASE	BDTD	LILACS	MEDLINE	SciELO	CAPES	SUBTOTAL
“Enfermagem <i>and</i> População Negra”	25	37	1	9	239	311
“Enfermagem <i>and</i> Saúde da População Negra”	21	4	0	2	233	260
“Enfermagem <i>and</i> Quilombola”	11	27	9	17	99	163

“Enfermagem <i>and</i> População Indígena”	26	20	2	8	195	251
“Enfermagem <i>and</i> Povos Indígenas”	13	5	3	0	96	117
“Enfermagem <i>and</i> População Tradicional”	22	0	0	6	565	593
“Enfermagem <i>and</i> Povos Tradicionais”	0	0	0	0	147	147
“Enfermagem <i>and</i> População Originária”	31	0	0	0	55	86
“Enfermagem <i>and</i> Povos Originários”	0	0	0	0	27	27
“Enfermagem <i>and</i> Saúde Indígena”	35	20	9	15	241	320
“Enfermagem <i>and</i> Didática”	85	60	14	6	353	518
“Enfermagem <i>and</i> Formação Docente”	175	0	6	30	749	960
“Enfermagem <i>and</i> Docentes de Enfermagem”	289	528	142	95	1.108	2162
<b>TOTAL</b>					<b>5.915</b>	

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Além disso, fez-se um levantamento de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) do Ministério da Saúde, a qual utiliza as bases de dados LILACS, MEDLINE, Base de Dados em Enfermagem (BDENF) e Ministério da Saúde. Os critérios de inclusão, exclusão, combinação de descritores, idioma e temporalidade foram preservados.

Optou-se pela inclusão da BVS dissociada da investigação precedente após identificar dados divergentes daqueles encontrados nas fontes anteriores, ainda que, no caso da LILACS e MEDLINE, as buscas tenham ocorrido diretamente em suas respectivas plataformas. Desse modo, entre artigos, monografias e teses, foi possível obter os seguintes resultados (Tabela 3):

Tabela 3 - Levantamento da Biblioteca Virtual em Saúde nos anos de 2016 a 2021.

<b>LEVANTAMENTO DA BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE NOS ANOS DE 2016 A 2021</b>					
<b>DESCRITORES/BASE</b>	<b>BDEF</b>	<b>LILACS</b>	<b>MEDLINE</b>	<b>MINISTÉRIO DA SAÚDE</b>	<b>SUBTOTAL</b>
“Enfermagem <i>and</i> População Negra”	28	25	1	0	51
“Enfermagem <i>and</i> Saúde da População Negra”	28	25	5	0	58
“Enfermagem <i>and</i> Quilombola”	11	10	2	0	23
“Enfermagem <i>and</i> População Indígena”	27	23	4	0	54
“Enfermagem <i>and</i> Povos Indígenas”	23	29	7	0	59
“Enfermagem <i>and</i> População Tradicional”	12	14	4	0	30
“Enfermagem <i>and</i> Povos Tradicionais”	1	2	0	0	3
“Enfermagem <i>and</i> População Originária”	1	1	0	0	2
“Enfermagem <i>and</i> Povos Originários”	1	2	0	0	3
“Enfermagem <i>and</i> Saúde Indígena”	50	46	7	0	103
“Enfermagem <i>and</i> Didática”	120	113	53	1	287
“Enfermagem <i>and</i> Formação Docente”	149	133	16	1	299
“Enfermagem <i>and</i> Docentes de Enfermagem”	375	339	89	3	806
<b>TOTAL</b>					<b>1.778</b>

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A análise documental ocorreu a partir das cartilhas da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra publicadas pelo Ministério da Saúde, considerando a primeira edição publicada em fevereiro de 2007, a segunda edição datada de 2013 e a terceira edição do ano de 2017. Após avaliação das três edições, ative-me à terceira edição, assim como descrito na seção 2.2 deste trabalho. Sua escolha se justificou por ser a edição mais recente alinhada com a primeira e a segunda edição.

Como critério de inclusão, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de bacharelado em enfermagem integraram a análise documental. Para delimitação da pesquisa, excluiu-se as instituições privadas, os cursos ofertados na modalidade EaD, os cursos em extinção e os já extintos. Com os critérios estabelecidos e aplicados, considerando somente o estado de Mato Grosso, o resultado apontou para o curso de graduação em enfermagem no grau de bacharelado.

As licenciaturas em enfermagem foram excluídas da pesquisa, haja vista que esta não é ofertada em nenhuma universidade pública do referido estado. Além disso, por estas, sabidamente, possuírem disciplinas obrigatórias no campo do ensino e da didática, chamadas disciplinas pedagógicas (História da Educação, Psicologia da Educação, Comunicação em Língua Brasileira de Sinais - Libras: Fundamentos da Educação Bilíngue para Surdos, Metodologia do Ensino de Enfermagem, Didática/Didática Aplicada à Saúde, Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Enfermagem, Política e Planejamento na Educação Brasileira, Prática de Docência no Universo Comunitário, Prática de docência no Ensino da Enfermagem, Organização do Trabalho Pedagógico na Escola - a nomenclatura pode variar de acordo com cada instituição).

Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e análise preliminar, considerou-se somente as instituições públicas federais do estado de Mato Grosso, cursos ofertados na modalidade presencial e em atividade. O resultado foi de uma universidade pública federal com oferta do curso de bacharelado em enfermagem em atividade na modalidade presencial. Sendo assim, considerou-se os PPC's do curso de bacharelado em enfermagem dos quatro Câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Para delimitação da pesquisa, incluiu-se somente os PPC's em vigência relativos aos Câmpus de Cuiabá, Rondonópolis<sup>6</sup>, Sinop e Araguaia. Excluiu-se os Câmpus do Pontal do Araguaia e de Várzea Grande por não ofertarem o curso de enfermagem.

Neste mesmo contexto, após identificação, estabeleceu-se o PPC do Câmpus de Araguaia com registro do ano de 2009, os Câmpus de Rondonópolis e Cuiabá são registrados no ano de 2010 e o Câmpus de Sinop no ano de 2016 com vigência para os anos de 2017 a 2022. Por se tratar de documentos oficiais de domínio público, as buscas foram realizadas no site da referida universidade.

Ademais, como coadjuvante, os planos de ensino anuais incorporam as discussões acerca das disciplinas previamente planejadas nos PPC's. Desse modo, considerou-se os planos de ensino anuais ainda em vigência e disponibilizados em ambiente virtual oficial das instituições e dos respectivos Câmpus.

---

<sup>6</sup> O Câmpus Universitário de Rondonópolis foi desmembrado da Universidade Federal de Mato Grosso através da Lei nº 13.637 de 20 de março de 2018, passando a integrar a Universidade Federal de Rondonópolis – UFR, sendo assim, somente para efeitos de compreensão, neste trabalho me referirei a instituição como Universidade Federal de Mato Grosso Câmpus Universitário de Rondonópolis – UFMT/CUR, considerando ainda que não ocorreu o desmembramento UFMT-UFR do programa de pós-graduação em Educação na CAPES (Brasil, 2018).

Atualmente, de acordo com as informações disponíveis, os planos de ensino anuais dos cursos de bacharelado em enfermagem, estabelecidos a partir dos PPC's, encontram-se no seguinte ano e período letivo: Araguaia 2020/1 e 2020/2, Cuiabá 2020/1, Rondonópolis 2020/1, 2020/2 e 2020/3, o Câmpus de Sinop não disponibiliza consulta individual por ano e período letivo, somente a Matriz Curricular no PPC. A sistematização dessas informações será apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 - Plano de ensino anual do curso de bacharelado em enfermagem UFMT.

<b>PLANO DE ENSINO ANUAL DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM UFMT</b>	
<b>CÂMPUS ARAGUAIA</b>	
Anatomia Humana I	
Bases da educação em Enfermagem	
Biologia Celular e Molecular	
Bioquímica	
Enfermagem Cirúrgica	
Enfermagem em Pronto Atendimento e UTI	
Enfermagem em Saúde Mental	
Enfermagem na Saúde da Criança e do Adolescente	
Enfermagem na Saúde da Mulher	
Enfermagem na Saúde do Adulto e do Idoso	
Epidemiologia	
Estágio Supervisionado	
Estatística Geral	
Ética e Legislação em Enfermagem	
Filosofia e Metodologia Científica	
Fisiologia Humana	
Fundamentos da Enfermagem	
Genética Médica	
Gerência e Gestão em Saúde	
Histologia e Embriologia	
História e Introdução à Enfermagem	
Imunologia Geral	
Infecção Hospitalar	
Inglês Instrumental	
Microbiologia Geral	
Nutrição Humana	
Parasitologia Geral	
Patologia Humana e Citologia Clínica	
Psicologia da Saúde	
Redação Científica	
Saúde Ambiental	
Saúde Indígena	
Saúde no Trabalho	
Saúde Pública e Comunitária	
Sistema de Informação em Saúde	
Sociologia e Antropologia	
<b>CÂMPUS CUIABÁ</b>	
Atualidades em Enfermagem	

Biologia e Genética Humana
Educação das Relações Étnico-Raciais
Embriologia Humana
Enfermagem em Saúde da Criança e do Adolescente
Enfermagem e Cidadania I
Enfermagem e Cidadania II
Enfermagem em Saúde do Adulto e Idoso
Enfermagem em Saúde Mental
Epidemiologia para o Gerenciamento em Saúde
Estágio Supervisionado Curricular I
Estágio Supervisionado Curricular II
Farmacologia Humana
Fundamentos da Psicologia para a Prática em Enfermagem
Fundamentos para Educação em Saúde
Histologia Humana
Introdução a Metodologia Científica
Introdução ao Gerenciamento em Saúde
Microbiologia e Imunologia
Nutrição Humana
O Processo de Cuidar: Fundamentos e Prática
Parasitologia Humana
Práticas de Enfermagem a Grupos Específicos
Processos Bioquímicos Humanos
Promoção da Saúde de Cuidadores de Enfermagem
Psicologia Geral
Saúde e Cidadania
Sexualidade e Reprodução Humana
Tecnologias de Comunicação em Enfermagem
Teoria do Conhecimento
Teoria do Cuidar em Enfermagem
Trabalho de Curso I
Trabalho de Curso II
<b>CÂMPUS RONDONÓPOLIS</b>
Anatomia Humana
Bioestatística
Bioquímica Humana
Citologia e Histologia Humana
Educação em Saúde
Embriologia e Genética
Enfermagem em Saúde Mental
Enfermagem em Urgência, Emergência e UTI
Enfermagem na Atenção Primária à Saúde
Enfermagem na Saúde da Criança e do Adolescente
Enfermagem na Saúde da Mulher
Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso
Epidemiologia
Estágio Supervisionado Obrigatório I
Ética, Bioética e Legislação em Enfermagem
Farmacologia Aplicada a Enfermagem
Farmacologia Humana
Filosofia Aplicada à Saúde
Fisiologia Humana
Fundamentos da Educação para a Enfermagem

Gestão em Saúde Pública
Gestão em Serviços de Saúde e Enfermagem
Hemoterapia Aplicada à Enfermagem
Imunologia Humana
Inglês Instrumental I
Introdução a Gestão em Saúde
Libras
Metodologia de Estudo e Pesquisa
Microbiologia Clínica
Microbiologia Humana
Nutrição Humana
Parasitologia Humana
Pesquisa em Saúde
Práticas do Cuidar em Enfermagem II
Processos Patológicos Humanos
Produção de Textos Acadêmicos-Científicos
Psicologia Aplicada à Saúde
Saúde e Ambiente
Saúde, Enfermagem e Cidadania
Trabalho de Curso I
Trabalho de Curso II
<b>CÂMPUS SINOP</b>
Acolhimento e humanização na Assistência à Gestante
Administração e Gerenciamento de Enfermagem
Anatomia Humana
Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades
Assistência de Enfermagem à Criança e à Família com Cuidados Especiais
Assistência de Enfermagem à Criança Hospitalizada
Assistência de Enfermagem ao Paciente com Feridas
Assistência de Enfermagem em Cuidado Crítico e Perioperatório
Assistência Multiprofissional na Promoção, Proteção e Apoio ao Aleitamento Materno
Biologia Celular
Bioquímica Aplicada
Bioquímica Geral
Biossegurança e Saúde Ocupacional
Cuidados de Enfermagem em Clínica Médica
Cuidados de Enfermagem em Pessoas Ostomizadas
Cuidados de Enfermagem na Atenção Básica
Cuidados de Enfermagem na Administração de Medicamentos Parenterais
Cuidado Integral à Saúde da Criança e do Adolescente
Cuidado Integral em Saúde da Mulher
Cuidado Integral em Saúde Mental
Didática Aplicada ao Ensino Superior
Doenças Tropicais
Educação Sexual: Corpo, Gênero e Sexualidade
Embriologia
Empreendedorismo
Enfermagem em Gerontologia
Epidemiologia
Estágio Curricular Supervisionado em Enfermagem I
Estágio Curricular Supervisionado em Enfermagem II
Estudos em Psiquiatria
Ética e Legislação

Farmacologia I
Farmacologia II
Farmacologia Clínica
Fisiologia I
Fisiologia II
Fisiopatologia
Fitoterapia
Fundamentos da Assistência de Enfermagem
Genética
Hemoterapia
Homeopatia
Histologia
Imunologia
Informática Aplicada à Enfermagem
Inglês Instrumental
Interações Medicamentosas
Introdução à Bioestatística
Introdução à Enfermagem
Introdução à Metodologia Científica
Introdução à Saúde Baseada em Evidências
Introdução à Saúde Pública
Libras
Metodologia da Pesquisa
Microbiologia Básica
Nutrição e Dietética
Oxigenoterapia Hiperbárica
Parasitologia Humana
Patologia
Processamento, Análise e Apresentação de Dados Epidemiológicos
Psicologia Aplicada à Enfermagem
(RE) Pensar a Enfermagem
Saúde do Homem
Sexualidade Humana
Tópicos Especiais em Neurociências
Toxicologia Forense
Trabalho de Curso I
Trabalho de Curso II

Laranja – Disciplinas Optativas; Verde – Disciplinas Obrigatórias.

Fonte: baseado em UFMT (2009, 2010a, 2010b, 2016).

## 6 A DIDÁTICA COMO PRÁTICA SOCIAL ANTIRRACISTA NO CURSO DE ENFERMAGEM

Nesta seção, serão descritos os resultados da pesquisa, apresentando uma breve descrição do cenário da enfermagem, no qual os antecedentes grafados desde a primeira escola de enfermagem no Brasil promovem reflexão, compreensão e contextualização político-social na contemporaneidade.

Quanto ao recorte temporal investigado, de 2016 a 2021, a apreciação do conjunto de buscas, a partir do grupo de combinação em pares dos descritores, resultou em 5.915 obras. Dessas, após leitura inicial do título, resumo e descritores, 5.798 foram descartadas por incompatibilidade com a temática da pesquisa ou por terem apresentado ocorrências repetidas indexadas em dois ou mais bancos de dados diferentes. Desse modo, procedeu-se a leitura na íntegra, sendo validadas para este estudo 117 obras.

Desse total, após análise das obras que discutem a didática no ensino da enfermagem, na busca primária, para o par de descritores “Enfermagem *and* Didática”, a soma de todas as bases foi de 518 obras. As bases MEDLINE e SciELO apresentaram os menores resultados, 14 e seis, respectivamente. Na busca secundária realizada na BVS, os descritores “Enfermagem *and* Didática” apontaram para o total de 287 produções, dessas, MEDLINE com 53 resultados e o Ministério da Saúde contabilizou apenas uma.

Especificamente a despeito dos números aparentemente expressivos encontrados no Portal de Periódicos da Capes, as obras encontradas na soma de todas as combinações de descritores resultaram em 4.107, dessas, 4.068 foram excluídas por repetições em dois ou mais banco de dados. Logo, 39 foram consideradas para este estudo. Entretanto, a maior parte desse total se deve aos descritores “Enfermagem *and* Formação Docente” e “Enfermagem *and* Docentes de Enfermagem”, dos quais tiveram a maior quantidade de estudos excluídos.

Ainda, em relação aos 13 pares de descritores utilizados, algumas bases não apresentaram nenhum resultado nas buscas, como observado, a base LILACS apresentou zero resultado na combinação dos descritores “Enfermagem *and* População Tradicional”, “Enfermagem *and* Povos Tradicionais”, “Enfermagem *and* População Originária”, “Enfermagem *and* Povos Originários” e “Enfermagem *and* Formação Docente”, a base textual SciELO com zero resultado para “Enfermagem *and* Povos Indígenas”, “Enfermagem *and* Povos Tradicionais”, “Enfermagem *and* População Originária”, “Enfermagem *and* Povos Originários” e MEDLINE com zero resultado “Enfermagem *and* Saúde da População Negra”,

“Enfermagem *and* População Tradicional”, “Enfermagem *and* Povos Tradicionais”, “Enfermagem *and* População Originária” e “Enfermagem *and* Povos Originários”.

Em se tratando das buscas paralelas realizadas na BVS do Ministério da Saúde, alguns dados necessitam ser destacados. Após a combinação dos 13 pares de descritores, contabilizou-se 1.778 obras, dessas, 1.727 foram descartadas por repetições em dois ou mais bancos de dados diferentes (Tabela 4).

Tabela 4 - Resultado da combinação em pares dos descritores após critérios de inclusão e exclusão – BVS.

<b>RESULTADO DA COMBINAÇÃO EM PARES DOS DESCRITORES APÓS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO - BVS</b>			
<b>DESCRITORES</b>	<b>ENCONTRADAS</b>	<b>EXCLUÍDAS</b>	<b>SUBTOTAL</b>
“Enfermagem <i>and</i> População Negra”	51	13	38
“Enfermagem <i>and</i> Saúde da População Negra”	58	20	38
“Enfermagem <i>and</i> Quilombola”	23	9	14
“Enfermagem <i>and</i> População Indígena”	54	18	36
“Enfermagem <i>and</i> Povos Indígenas”	59	18	41
“Enfermagem <i>and</i> População Tradicional”	30	8	22
“Enfermagem <i>and</i> Povos Tradicionais”	3	1	2
“Enfermagem <i>and</i> População Originária”	2	2	0
“Enfermagem <i>and</i> Povos Originários”	3	1	2
“Enfermagem <i>and</i> Saúde Indígena”	103	35	68
“Enfermagem <i>and</i> Didática”	287	94	193
“Enfermagem <i>and</i> Formação Docente”	299	110	189
“Enfermagem <i>and</i> Docentes de Enfermagem”	806	280	526
<b>TOTAL</b>	<b>1.778</b>	<b>609</b>	<b>1.169</b>

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Após aplicar o filtro com os critérios de inclusão e exclusão, nota-se a desigualdade de abordagens sobre povos tradicionais (2), população originária (0) e povos originários (2), seguidos de quilombolas (14) e população tradicional (22). Os descritores população negra e saúde da população negra obtiveram o mesmo resultado, 38 para ambos. Já a contagem dos descritores que possuem a palavra indígena alcançou resultados um pouco acima dos demais, população indígena (36), povos indígenas (41) e saúde indígena (68).

Estritamente para os descritores “Enfermagem *and* População Originária”, das duas encontradas, ambas foram excluídas por estarem indexadas em duas bases, segundo pelo termo “originária” aparecer no referido trabalho apenas como tradução para o idioma espanhol, a

abordagem da temática se refere à Instituição de Longa Permanência para Idosos. Assim, validou-se para este estudo 51 obras.

Entre os PPC's dos bacharelados selecionados da UFMT, em relação às disciplinas para o ensino da didática, encontrou-se registros de disciplinas ofertadas somente na modalidade optativa, nomeadas de Didática, a nomenclatura pode variar de acordo com cada instituição. Disciplinas que possuem equivalência ao ensino da didática também foram encontradas na modalidade obrigatória, nomeadas nas Bases da Educação para Enfermagem, com variação da nomenclatura conforme o Câmpus. Os dados estão expressos no Quadro 9.

Quadro 9 - Disciplinas direcionadas nos PPC'S para o ensino da Didática nos cursos de Bacharelado em Enfermagem.

<b>DISCIPLINAS DIRECIONADAS NOS PPC'S PARA O ENSINO DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE BACHAREL EM ENFERMAGEM</b>	
<b>CÂMPUS</b>	<b>EXCERTO</b>
<b>Araguaia</b>	Disciplina: Bases da Educação em Enfermagem. Natureza: obrigatória. Ementa: a educação como processo de formação do ser humano. A didática como ciência e arte. A comunicação professor – aluno. O planejamento: níveis e suas relações. Aplicação das técnicas de ensino. Estudo do processo educacional e sua multidimensionalidade. Envolvimento da enfermagem com a comunidade.
<b>Araguaia</b>	Disciplina: Didática Aplicada à Saúde. Natureza: nada consta. Ementa: nada consta.
<b>Cuiabá</b>	Disciplina: Fundamentos para Educação em Saúde. Natureza: obrigatória. Ementa: processo educativo: aspectos conceituais e metodológicos. Políticas e práticas locais de educação em saúde. Fundamentos da comunicação social aplicados à educação em saúde. Elaboração de programas de educação em saúde.
<b>Rondonópolis</b>	Disciplina: Fundamentos da Educação para a Enfermagem. Natureza: obrigatória. Ementa: configuração da educação no cenário nacional. Concepções teóricas em educação. A educação como <i>práxis</i> social da enfermagem no campo profissional e para a promoção da saúde. Perspectivas educacionais emergentes na saúde e na enfermagem. Planejamento e avaliação. Metodologias e técnicas de ensino. Educação permanente em saúde e enfermagem.

<b>Rondonópolis</b>	<p>Disciplina: Didática Aplicada à Saúde.          Natureza: optativa.          Ementa: nada consta.</p>
<b>Sinop</b>	<p>Disciplina: Didática Aplicada ao Ensino Superior.          Natureza: optativa.          Ementa: perspectivas e desafios no atual contexto socioeconômico-político mundial e brasileiro: as questões postas pela atual reforma da educação superior. Pressupostos teóricos no ensino superior: um diálogo com paradigmas. O projeto pedagógico e o projeto de ensino: repensando a ação docente na Universidade. O professor e o aluno como protagonistas: papéis e representações no espaço Institucional. A prática pedagógica como um processo de comunicação educativa. A prática e a produção do conhecimento: métodos de problema e de investigação. O uso de novas tecnologias no ensino superior. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem: a teoria e a prática. A democratização da educação em nível escolar: relações entre democracia e educação, democratização do acesso à escolaridade. História e teorizações sobre o ensino. Organização do trabalho pedagógico/didático na escola. Projeto pedagógico e planejamento de ensino. Situações de ensino: a aula. Organização das atividades do professor e do aluno. Recursos e técnicas de ensino. Questões críticas da didática: disciplina e avaliação.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A verificação dos PPC's possibilitou evidenciar a presença da disciplina de Didática nos Câmpus de Rondonópolis e Sinop, e em ambos os Câmpus, é ofertada na modalidade optativa, o Câmpus do Araguaia também possui registro sobre a mesma disciplina, entretanto, não há distinção se é optativa ou obrigatória. Não há registros da disciplina no Câmpus de Cuiabá. Cabe ressaltar que, no PPC do Câmpus de Sinop, há justificativa da ausência da oferta da disciplina, afirmando que “não possui docente específico” (UFMT, 2016, p. 81).

Ao analisar a composição da Estrutura Curricular de cada Câmpus, observou-se que, no Câmpus de Cuiabá, o ensino da didática se encontra diluído na disciplina de “Fundamentos para Educação em Saúde”, com área de concentração sob o pertencimento do Núcleo de Aprendizagem.

Quanto às disciplinas equivalentes ou que se correlacionam com o ensino da didática descritos em suas ementas, os Câmpus do Araguaia, Cuiabá e Rondonópolis possuem disciplinas ofertadas na modalidade obrigatória, como é o caso da disciplina “Bases da Educação em Enfermagem” no Araguaia, “Fundamentos para Educação em Saúde” em Cuiabá e “Fundamentos da Educação para a Enfermagem” em Rondonópolis. Contudo, ao analisar a bibliografia básica e a bibliografia complementar de cada uma das disciplinas citadas, percebe-se que, embora algumas delas se valham de autores de inquestionável relevância como Freire,

Rangel e Saviani, nenhuma delas possuem referências que indicam o aprofundamento no ensino básico da didática.

Sublinha-se que no Câmpus de Rondonópolis há referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem, a mesma diretriz que nos informa sobre a obrigatoriedade do ensino da didática nos cursos de graduação em enfermagem, independentemente se bacharelado ou licenciatura.

Nesta direção, a reprodução dessa prática foi observada e enfatizada na discussão de Mendes (2015), constando o déficit no processo de ensino-aprendizagem de uma educação antirracista, conforme apontado a seguir:

[...] Não há sinalização eficiente e concreta para um processo de desconstrução dessas práticas, por mais que ocorram em um espaço de formação, que até tem exigências legais para desconstrução na sociedade brasileira, como é o caso da Lei nº 10.639/2003 que, apesar de ser implementada desde 2010, no currículo desse Curso, não passou de uma questão burocrática, pois não tem se constituído como um compromisso social, político e acadêmico pelo quadro de profissionais docentes em enfermagem.

[...] Apesar desses dois instrumentos acadêmicos legais e legítimos, não há qualquer posicionamento, como foi evidenciado no PPP, no Currículo do Curso de Enfermagem da UFMT, que possibilite, de fato, despertar para reflexões do racismo no espaço de formação em enfermagem (Mendes, 2015, p. 158-159).

Na apreciação dos PPC's, para investigar a presença de disciplinas para o ensino sobre povos originários/saúde da população negra/afro-brasileiros/indígenas/quilombolas, identificou-se uma disciplina no Câmpus do Araguaia, denominada "Saúde Indígena". No Câmpus Universitário de Cuiabá, identificou-se excertos na redação do PPC que indicam o discernimento no entorno do ensino das questões étnico-raciais, evidenciados pela compreensão da antropologia e da etnia nos processos de saúde-doença, descritos no núcleo central de aprendizagem, além da breve abordagem sobre o Programa de Inclusão Indígena (PROIND) e a Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse sentido, semelhante ocorreu no Câmpus de Sinop com o reconhecimento de comunidades indígenas no histórico do curso, com especificações sobre o conteúdo de relações étnico-raciais e a disciplina obrigatória de "Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades", objetivando preparar os acadêmicos para atuarem "compreendendo e discernindo o universo Antropológico das comunidades e sociedades, de modo a se constituírem como agentes

promotores e responsáveis pelas políticas e ações na saúde e bem-estar da população” (UFMT, 2016, p. 124). No Câmpus Universitário de Rondonópolis, não foi encontrado nenhum registro análogo as discussões apontadas. O Quadro 10 descreve na íntegra os apontamentos supracitados.

Quadro 10 - Conteúdo sobre povos originários/população negra/afro-brasileiros/indígenas/quilombolas nos PPC's do bacharelado em enfermagem.

<b>CONTEÚDO SOBRE POVOS ORIGINÁRIOS/POPULAÇÃO NEGRA/AFRO-BRASILEIROS/INDÍGENAS/QUILOMBOLAS NOS PPC'S DO BACHARELADO EM ENFERMAGEM</b>	
<b>CÂMPUS</b>	<b>EXCERTO</b>
<b>Araguaia</b>	Disciplinas: Saúde Indígena. Natureza: optativa. Ementa: História-Cultura do Povo indígena; O Ciclo de Vida indígena. Condição ambiental do povo indígena; Degradação ambiental, cultural e socioeconômica do povo indígena. Natalidade e Mortalidade, Causa da Mortalidade Infantil entre os índios; Tendências da Mortalidade em Crianças. O Sarampo entre sociedades indígenas brasileiras e algumas considerações sobre a prática da saúde pública entre estas populações. Malária entre populações indígenas do Brasil. Construção da Política Setorial de Saúde Indígena no Contexto do Sistema Único de Saúde. O Sistema Único de Saúde e as populações indígenas: por uma integração diferenciada.
<b>Cuiabá</b>	A Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004, em seu Artigo 7º estabelece que: As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares, dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.
<b>Cuiabá</b>	Dentre as políticas acadêmicas que oferecem suporte aos cursos de graduação da UFMT, destacam-se: Programa Monitoria, Programa de Educação Tutorial – PET, Mobilidade Acadêmica, Programa de Tutoria, Programa de Inclusão Indígena – PROIND, Programa de Estudantes Convênios de Graduação – PEC G, e Educação Especial.
<b>Cuiabá</b>	BLOCO I NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: SAÚDE, SOCIEDADE E O TRABALHO DA ENFERMAGEM Constarão neste bloco conhecimentos teórico-práticos das áreas de filosofia, sociologia, antropologia, história, ciência do conhecimento, saúde pública e enfermagem, voltados: [...]
<b>Cuiabá</b>	BLOCO V NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: O PROCESSO DE CUIDAR E GERENCIAR EM SAÚDE DO ADULTO I [...] o entendimento das relações de gênero (feminino/masculino) e etnia com os processos de vida e saúde-doença do adulto; [...]
<b>Sinop</b>	Histórico do curso [...] O curso se volta para a realidade regional permeada pelo agronegócio, desgaste ambiental e controle de doenças causadas por vetores, rápida expansão econômica local e processo migratório, além de questões de vulnerabilidade socioambiental (saneamento básico precário, exploração infantil, convivência com peculiaridades de comunidades indígenas, cobertura parcial do programa de saúde da família, desemprego e baixa escolaridade populacional, entre outros) que configuram desafios relevantes para o emprego de tecnologias do cuidado exigindo do Enfermeiro formação científica e técnica, pensamento crítico-reflexivo, tomada de decisão, liderança, e, sobretudo, adaptação cultural, ambiental e criatividade.

<b>Sinop</b>	Ainda em atendimentos às leis, o presente PPC inclui as seguintes especificações: [...] e) O conteúdo de Relações Étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, em cumprimento ao disposto na Lei nº11.645/2008 e ao Decreto nº 4.281/2002, Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº1/2004, foi contemplado na disciplina Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades.
<b>Sinop</b>	Disciplina: Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades. Natureza: obrigatória. Ementa: a formação da Sociedade e seus princípios básicos constituintes; A compreensão do ser humano e suas práticas; Gêneros; O ser humano individual e coletivo como construtor da realidade social (Grupos e sociedades na construção do espaço social nacional); Cultura, Multiculturalismo e diversidade cultural; A cultura em suas representações – Linguagem e Simbologia e manifestações populares; Políticas de Saúde, historicidade e dinâmica socioeconômica; O exercício de cuidar, Abordagem de temas envolvidos na prática do cuidar: liberdade, vontade, autonomia/autoridade, poder/violência, compaixão/solidariedade; A saúde e o pensamento pós-moderno; A ciência aplicada à saúde e às práticas que dela decorrem; Transformações no mundo contemporâneo e questões para o trabalho e saúde. A construção da identidade social do Enfermeiro; culturas brasileiras, religiosidades, etnias; cultura e corpo; cultura, saúde-doença e práticas de prevenção e cura. Os conteúdos que abordam Diversidade Cultural, Multiculturalismo, Etnias, Aspectos históricos de formação de Estados e povos estão de acordo ao disposto na Lei nº 11.645/2008 e ao Decreto nº 4.281/2002. Relações Étnico-raciais para o ensino de história e cultura afrobrasileira e indígena.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Acentua-se que a disciplina de Saúde Indígena apresentada no PPC do Câmpus do Araguaia é disponibilizada na modalidade optativa. Ainda que o Câmpus de Sinop apresente uma disciplina equivalente ou que se correlaciona com o ensino na perspectiva étnico-racial, nomeada como “Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades”, ao analisar a bibliografia básica e complementar, percebe-se que há somente uma referência que sinaliza o ensino de questões étnico-raciais, trata-se da bibliografia complementar “Brasil Afro-Brasileiro”, da autora Maria Nazareth Fonseca.

Nota-se que, exceto o Câmpus do Araguaia, os demais Câmpus não apresentaram disciplinas para o ensino da Saúde Indígena. O cenário se agrava quando a investigação ocorre em busca de disciplinas específicas para população negra e quilombola, os quais a ausência é descomunal em todos os Câmpus, ainda que se busque por disciplinas correlativas ou equivalentes.

Considerando as datas em que os PPC’s foram instituídos, (UFMT, 2009, 2010a, 2010b, 2016), há que se considerar dois cenários específicos. O primeiro, com a Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, o qual em sua redação aponta para o “Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (Brasil, 2001, p. 4). Desse modo, integra-se a essa discussão o ensino da disciplina de didática.

Para o segundo cenário, integra-se a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (Brasil, 2003), a Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE, 2004), a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, ou seja, emerge desse cenário a obrigatoriedade do ensino de disciplinas com a abordagem das questões étnico-raciais, que compreenda indígenas, quilombolas e a população negra (Brasil, 2008).

Rememorar esses cenários que perpassam a legislação brasileira possui grande relevância, como citado anteriormente, a data dos PPC's de todos os Câmpus é posterior à instituição das leis e resoluções que conduzem essa escrita, o que torna evidente o apagamento de uma expressiva parcela da população que permanece desassistida em um sistema político-social engendrado no racismo institucional.

Desse modo, na análise realizada em seu estudo, Mendes (2015) enfatiza que:

Identificou-se múltiplas adversidades dentro do Curso de Enfermagem da UFMT, as quais se apresentam como limitadoras para ensinar-cuidar em enfermagem. Essas limitações também inibem as reflexões acerca do ensinar-cuidar em enfermagem, sobretudo, de pacientes negros. As informações reveladas pelos dados possibilitam, pois, inferir que há um conjunto de fatores que reproduzem as dificuldades dentro do Curso de Enfermagem e desfavorecem as reflexões sobre ensinar-cuidar para além do conceito histórico tradicional e contemporâneo que tem do cuidar em enfermagem (Mendes, 2015, p. 162).

Integrando o rol de reflexão, observou-se as seguintes as disciplinas dos planos de ensino anuais que promovem a abordagem da didática, dos povos indígenas, do quilombola e da população negra (Quadro 11).

Quadro 11 - Disciplinas do plano de ensino anual direcionadas para didática, povos indígenas, quilombolas e população negra.

<b>DISCIPLINAS DO PLANO DE ENSINO ANUAL DIRECIONADAS PARA DIDÁTICA, POVOS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E POPULAÇÃO NEGRA</b>
<b>CÂMPUS ARAGUAIA</b>

Bases da educação em Enfermagem
Saúde Indígena
Sociologia e Antropologia
<b>CÂMPUS CUIABÁ</b>
Atualidades em Enfermagem
Educação das Relações Étnico-Raciais
Fundamentos para Educação em Saúde
Práticas de Enfermagem a Grupos Específicos
Saúde e Cidadania
<b>CÂMPUS RONDONÓPOLIS</b>
Fundamentos da Educação para a Enfermagem
Saúde e Ambiente
Saúde, Enfermagem e Cidadania
<b>CÂMPUS SINOP</b>
Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades
Didática Aplicada ao Ensino Superior

Laranja – Disciplinas Optativas; Verde – Disciplinas Obrigatórias.

Fonte: baseado em UFMT (2009, 2010a, 2010b, 2016).

Dessa forma, têm-se no Câmpus do Araguaia a disciplina obrigatória “Bases da Educação em Enfermagem”, também apresentada no PPC da instituição, assim como a disciplina optativa de “Saúde Indígena”. Já a disciplina “Didática Aplicada à Enfermagem” que consta no PPC, não é visualizada no plano de ensino anual. Surge no plano de ensino a disciplina obrigatória “Sociologia e Antropologia”, a qual sinaliza que na Unidade II ocorre discussões sobre o conceito de homem, “do selvagem e do civilizado”, estudos da comunidade e a ciência para compreensão da cultura e da educação. Porém, na análise da bibliografia básica e complementar, não há apontamentos direto para povos indígenas, quilombolas e população negra.

No Câmpus de Cuiabá, além da disciplina obrigatória apresentada no PPC, “Fundamentos para Educação em Saúde”, têm-se no plano de ensino o acréscimo de três disciplinas optativas, “Atualidades em Enfermagem”, “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Práticas de Enfermagem a Grupos Específicos” e uma obrigatória, “Saúde e Cidadania”. Percebe-se na disciplina “Atualidades em Enfermagem” uma possível inclusão de relação com o tema pesquisado, por compor na Unidade II “temas atuais no ensino em enfermagem”, na Unidade III “atualidades nas práticas de educação em saúde a usuários do SUS”, sugestivos para abordagens étnico-raciais.

O cerne do plano de ensino do Câmpus de Cuiabá ocorre com a introdução da disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais”, que sinaliza o ensino de conteúdos como “o racismo científico *versus* as contribuições da genética”, “aspectos da história dos negros no Brasil”, “escravidão e cidadania no Brasil”, entre outros. Ainda, em sua rica bibliografia básica e

complementar, vale-se de autores como Kabengele Munanga, Neusa Santos, Silvio Almeida, Norberto Bobbio, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, e documentos como a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Porém, apesar da magnitude que essa disciplina representa, ela é ofertada como optativa.

A disciplina optativa “Práticas de Enfermagem a Grupos Específicos” apresenta em sua ementa “o trabalho do enfermeiro com grupos específicos e em situação de vulnerabilidade”, mas em sua justificativa informa que o objetivo dela se refere à atuação do enfermeiro na saúde do trabalhador.

Na disciplina obrigatória introduzida no plano de ensino de Cuiabá, “Saúde e Cidadania”, há a sinalização de que é possível encontrar discussões étnico-raciais, por esta descrever “análise de condições socioambientais de vida de grupos populacionais locais”, “determinantes sociais em saúde”, e na Unidade II, “SUS – princípios e diretrizes”, e a “Caracterização dos principais Modelos Assistenciais Hegemônicos no Brasil”, apesar dos apontamentos, não há outros na bibliografia básica e na complementar.

No Câmpus de Rondonópolis, permanece no plano de ensino a mesma disciplina obrigatória apontada no PPC, “Fundamentos da Educação para a Enfermagem”, nesse momento é oportuno recapitular a disciplina “Didática Aplicada à Saúde”, apresentada no PPC, no entanto, essa disciplina não aparece no plano de ensino anual de nenhum dos anos e períodos letivos, 2020/1, 2020/2 e 2020/3. A disciplina obrigatória “Saúde, Enfermagem e Cidadania” apresenta potencial por discutir na Unidade I “direitos e SUS”, “direitos humanos e cidadania”, “princípios doutrinários e organizacionais do SUS”, “Lei 8080/90”, “desigualdades e saúde-doença no país”, entretanto, não há indicativo direto na bibliografia básica e complementar que contribua com a temática pesquisada, didática, população negra, povos indígenas e quilombolas.

No Câmpus de Sinop, consta no plano de ensino anual, assim como no PPC, a disciplina obrigatória de “Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades” e a disciplina optativa “Didática Aplicada ao Ensino Superior”. Descreve-se na disciplina “Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades” a abordagem da “formação da sociedade e seus princípios básicos constituintes”, “o ser humano individual e coletivo como construtor da realidade social” e “cultura, multiculturalismo e diversidade cultural”. Na bibliografia complementar, observou-se a presença da obra “Brasil afro-brasileiro” da autora Maria Nazareth Fonseca, sendo a única referência as discussões étnico-raciais.

Para a disciplina “Didática Aplicada ao Ensino Superior”, a intencionalidade da discussão do ensino da didática é evidente, na bibliografia básica e complementar há autores

como Freire, Libâneo, Piaget, Zabala e Dias Sobrinho. Além disso, os objetivos da disciplina estão explícitos, indicando que o propósito desse componente curricular é “ampliar a visão do futuro enfermeiro para a área da docência”.

Como figura indispensável para essas reflexões, em referência aos PPC’s analisados e as disciplinas de enfermagem ofertadas, retorno aos componentes argumentativos fundamentais da PNSIPN, as diretrizes da política, mais especificamente a primeira, a terceira e a sexta, das quais orientam para “I – inclusão dos temas Racismo e Saúde da População Negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde e no exercício do controle social na saúde” (Brasil, 2017, p. 31), “III – incentivo à produção do conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra” (Brasil, 2017, p. 31) e “VI – desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação, que desconstruam estigmas e preconceitos, fortaleçam uma identidade negra positiva e contribuam para a redução das vulnerabilidades” (Brasil, 2017, p. 31).

Para além disso, inclui-se os objetivos específicos da política, que registram a necessidade de “XI – monitorar e avaliar as mudanças na cultura institucional, visando à garantia dos princípios antirracistas e não discriminatório” (Brasil, 2017, p. 32) e “XII – fomentar a realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra” (Brasil, 2017, p. 32).

As discussões curriculares compreendendo as diretrizes e objetivos da PNSIPN, das Leis nº 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08, são fundamentais para as disparidades detalhadas na análise dessa investigação (Brasil, 1996, 2003, 2008). No transcurso histórico da incorporação de leis, decretos e resoluções para as diretrizes do ensino, acima de tudo, o ensino da enfermagem, é importante certificar que não é o objetivo desta pesquisa ditar quais assuntos devem ou não ser abordados, tão menos pormenorizar a relevância de cada conteúdo e /ou disciplina, porém, é emergente assinalar o apagamento no ensino das ciências da saúde, a julgar pela desassistência à população negra, povos indígenas e quilombolas são resultantes do processo gerido pela hegemonia étnico-racial.

Essas ocorrências evidenciam um padrão no ensino superior em enfermagem. Mendes (2015) descreve achados semelhantes em seu estudo e aponta que:

Para os profissionais docentes em enfermagem da UFMT, a arte e ciência do cuidar em enfermagem tem se apresentado como uma ciência e uma filosofia para a vida e sua manutenção, significando que todos os seres humanos devem ser assistidos por iguais, ainda que em seus espaços de aprendizagem apresentem conflitos étnico-raciais influenciadores no ensinar-cuidar em

enfermagem, repercutindo desfavoravelmente o cuidar de pacientes negros (Mendes, 2015, p. 161).

Ao mesmo tempo em que há convergências entre os PPC's, também existem divergências e debates em torno de questões fundamentais, como os métodos de ensino mais eficazes, as disciplinas que integram a didática ao processo de ensino-aprendizagem em cada câmpus e, conseqüentemente, as formas de promover um ensino equânime nas ciências da saúde, podendo ser observado pela pouquidade de disciplinas que discutem a saúde da população negra.

## 7 ENCERRANDO O DIÁLOGO E ABRINDO ALTERNATIVAS

A formação em enfermagem com base na didática está longe de ser compreendida e reduzida a ideia de uma técnica pedagógica, mas como uma prática social que desempenha um papel fundamental na desconstrução do racismo estrutural e no desenvolvimento equânime nas ciências da saúde. No contexto do ensino superior em enfermagem, a abordagem didática se evidenciou fundamental não apenas para a formação docente, mas também para o desenvolvimento de um profissional crítico-reflexivo capaz de desenvolver uma assistência equânime na saúde da população negra.

O arcabouço teórico que possibilitou a estruturação deste estudo evidenciou a presença do racismo estrutural, bem como uma manifestação enraizada e muitas vezes idealizada como invisível do preconceito racial, do qual permeia todas as instituições sociais, incluindo as universidades e os sistemas de saúde. No contexto da enfermagem, isso se traduz em disparidades alarmantes na saúde da população negra, que enfrenta taxas desproporcionais de doenças crônicas, mortalidade materna e acesso limitado aos serviços de saúde.

Essas disparidades não são simplesmente o resultado da ineficiência da implantação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, tão menos das Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas sim de um sistema dotado de práticas que perpetuam a desassistência à saúde da população negra desde o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em enfermagem, o que implica em reformar profundamente as instituições e as políticas que perpetuam a discriminação e as desigualdades raciais.

Todavia, a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra deve ser integrada de forma transversal no ensino em enfermagem, capacitando futuros profissionais a reconhecerem e abordarem as especificidades de saúde dessa comunidade de forma holística e culturalmente sensível, requerendo não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades interpessoais e uma compreensão profunda das estruturas sociais que moldam as experiências de saúde e doença.

Não é possível, tão menos lógico, que a formação desses 1.145.501 cursos de bacharelado em enfermagem fique à mercê de 11 instituições que graduam profissionais licenciados, essa conta não fecha, o resultado disso produz efeitos devastadores e imediatos na formação do profissional de enfermagem, produzindo desassistência e negligência à saúde da população negra.

Desse montante de bacharelados, são 1.326 instituições formando profissionais sem didática, sem senso crítico-reflexivo e, principalmente, instituições reprodutoras e

mantenedoras de práticas discriminatórias, racistas que contravêm as Leis Nº 11.645/2008, 9.394/1996 e 10.639/2003 no que concerne à ausência da EREER nos currículos da enfermagem no ensino superior, bem como em se tratando do ensino da didática enquanto capacitação pedagógica nos cursos de bacharelado conforme disposto na redação da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001.

Acredita-se, portanto, na construção de uma didática equânime no ensino superior em enfermagem, considerando uma abordagem que reconheça e desafie o racismo estrutural, incorporando o pensamento abissal e priorizando a saúde da população negra, de modo que, conseqüentemente, se possa aspirar uma prática profissional verdadeiramente justa, equânime e centrada no paciente.

A partir da análise documental dos PPC's dos cursos de bacharelado em enfermagem, observou-se que a implementação de uma didática inclusiva no ensino superior em enfermagem não é apenas uma questão de acrescentar disciplinas de didática e sobre a EREER ao currículo de enfermagem. Trata-se de um compromisso profundo com a transformação das estruturas de poder e conhecimento que perpetuam a marginalização racial no campo da saúde, por este motivo, se exige uma revisão completa dos fundamentos sobre os quais nossa prática educacional está construída.

Para tanto, é essencial reconhecer que o racismo estrutural não é um problema distante ou externo ao ambiente acadêmico. Pelo contrário, está entrelaçado nas estruturas institucionais, nos processos de recrutamento e seleção de estudantes e até mesmo nas interações diárias dentro das salas de aula. A didática inclusiva exige uma autorreflexão constante por parte dos educadores, reconhecendo seus próprios preconceitos e privilégios e trabalhando ativamente para desconstruí-los.

Além disso, a didática como prática social, as leis 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08 e a política de saúde da população negra devem ser abordadas não apenas como um tópico isolado, mas como um princípio orientador que permeia todas as áreas do currículo. Isso significa integrar discussões sobre raça, racismo e equidade em saúde em todas as disciplinas, desde anatomia e fisiologia até ética e prática clínica (Brasil, 2003, 2008).

Nesse contexto, a superação do pensamento abissal na formação em enfermagem é essencial para a construção de uma didática transformadora que rompa com as estruturas de poder opressivas e promova a equidade racial. O pensamento abissal, conceituado por Boaventura de Sousa Santos, diz respeito à tendência de relegar certos grupos e formas de conhecimento ao "abismo" do desconhecido e da irrelevância.

Quanto ao ensino em enfermagem, isso se manifesta na marginalização das perspectivas e experiências da população negra, tanto na prática clínica quanto na formação profissional, ambos iniciados desde o processo de ensino-aprendizagem. Para superar essa barreira, é necessário um compromisso sério com a diversidade epistemológica e a inclusão de múltiplas vozes e pontos de vista no processo educacional.

Uma abordagem transformadora da didática em enfermagem deve começar por reconhecer e confrontar as estruturas de poder que perpetuam o pensamento abissal. Isso significa desafiar as normas acadêmicas e os paradigmas dominantes que reforçam a branquitude e marginalizam outras formas de conhecimento.

Além disso, é fundamental integrar a política de saúde da população negra de forma transversal em todo o currículo de enfermagem, desde os fundamentos teóricos até a prática assistencial, o que requer uma abordagem interdisciplinar que incorpore não apenas conceitos médicos, mas também sociais, culturais e históricos, reconhecendo a complexidade dos determinantes sociais da saúde.

Ao mesmo tempo, a continuação do diálogo sobre a construção de uma didática inclusiva e transformadora na formação em enfermagem nos leva a explorar ainda mais a necessidade de romper com o racismo estrutural e romper com o pagamento da população negra dentro do ensino nas ciências da saúde. A educação em enfermagem não deve ser apenas um meio de transmitir habilidades técnicas, mas sim uma ferramenta poderosa de transformação social e promoção de uma assistência equânime.

A análise crítica presente neste estudo proporciona a desconstrução de narrativas predominantes e a questionar as práticas racistas no ensino superior em enfermagem. Numa perspectiva sistêmica, revela como as desigualdades e injustiças são transmitidas e legitimadas através de diversas instituições sociais e práticas curriculares. Compreender a didática como prática social possibilita reconhecer a educação como um recurso fundamental para a transformação social. Quando a didática é vista através dessa lente, ela se transforma em um instrumento poderoso para promover uma educação antirracista no ensino superior em enfermagem.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Necropolítica e neoliberalismo. **Caderno Crh**, Salvador, v. 34, p. e021023, 2021.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
- ALVARENGA, Raphael F. **Dialética negativa e radicalismo negro**: Angela Davis nos anos 1960. Blog Boi Tempo, 10 maio 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/05/10/dialetica-negativa-e-radicalismo-negro-angela-davis-nos-anos-1960/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- APPADURAI, Arjun. Aqui e agora. *In*: APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**: a modernidade sem peias. Lisboa: Teorema. 2004a. Cap. 1.
- APPADURAI, Arjun. Disjuntara e diferença na economia cultural global. *In*: APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**: a modernidade sem peias. Lisboa: Teorema. 2004c. Cap. 2.
- APPADURAI, Arjun. A produção da localidade. *In*: APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**: a modernidade sem peias. Lisboa: Teorema. 2004b. Cap. 9.
- ARENDET, Hannah. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**, v. 5, p. 221-247, 2000.
- BAGNATO, Maria Helena Salgado. **Licenciatura em enfermagem**: para quê?. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1994.
- BEHRENS, Maria Aparecida. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. *In*: MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 61-74.
- BHABHA, Homi. Introdução: locais da cultura. *In*: Bhabha, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013a. Cap. Introd.
- BHABHA, Homi. O compromisso com a teoria. *In*: Bhabha, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013b. Cap. 1.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense. 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense. 1987.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009**. Institui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em:

[https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2009/prt0992\\_13\\_05\\_2009.html#:~:text=Considerando%20o%20Decreto%20n%C2%B0,216%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20%20no%20art.](https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2009/prt0992_13_05_2009.html#:~:text=Considerando%20o%20Decreto%20n%C2%B0,216%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20%20no%20art.) Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950. **Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior**. 1950. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20sistema%20federal,Art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20sistema%20federal,Art.) Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953**. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1953. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/11920.htm#:~:text=LEI%20No%201.920%2C%20DE%2025%20DE%20JULHO%20DE%201953.&text=Cria%20o%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde,problemas%20atinentes%20%C3%A0%20sa%C3%BAde%20humana.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11920.htm#:~:text=LEI%20No%201.920%2C%20DE%2025%20DE%20JULHO%20DE%201953.&text=Cria%20o%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde,problemas%20atinentes%20%C3%A0%20sa%C3%BAde%20humana.) Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 7 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msckid=0c0d30](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msckid=0c0d30). Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12288-20-julho-2010-607324-publicacaooriginal-128190-pl.html#:~:text=Portal%20da%20C%C3%A2mara%20dos%20Deputados.> Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950**. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Brasília, DF: Presidência da República, 1950. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO)

[%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20sistema%20federal,Art.](#)

Data do acesso: 21 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.637, de 20 de março de 2018.** Cria a Universidade Federal de Rondonópolis, por desmembramento de campus da Universidade Federal de Mato Grosso. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/lei/113637.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/113637.htm). Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer n. 837/68:** Criação do Curso de Licenciatura em Enfermagem. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1968.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de articulação Interfederativa. **Temático Saúde da População Negra.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. (Painel de Indicadores do SUS, v. 7, n. 10). Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/tematico\\_saude\\_populacao\\_negra\\_v.7.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/tematico_saude_populacao_negra_v.7.pdf). Data do acesso: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:** uma política para o SUS. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_populacao\\_negra\\_3d.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf). Data do acesso: 07 mar.2023.

BRIANI, Maria Cristina. **História e construção social do currículo na educação médica:** a trajetória do curso de medicina da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Indicadores de Vigilância em Saúde, analisados segundo a variável raça/cor. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, DF, v. 46, n. 10, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/eqidade/publicacoes/populacao-negra/boletim-raca-cor-09-04-15-v2.pdf/view>. Data do acesso: 21 jan. 2022.

BRASIL, Sandra Assis. **A Política de Saúde da População Negra no Brasil:** atores políticos, aspectos étnico-raciais e principais tensões do campo. 2011. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; OGUISSO, Taka; FREITAS, Genival Fernandes de; DE SOUZA CAMPOS, Paulo Fernando. Cultura dos cuidados: mulheres negras e formação da enfermagem profissional brasileira. **Cultura de los cuidados**, Alicante, Año XI, n. 22, p. 33-39, 2007.

CANAU, Vera Maria (org). **A Didática em Questão.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 9, p. 151-169, 2010.

CASTRO, Mônica Silva Monteiro de; TRAVASSOS, Cláudia; CARVALHO, Marília Sá. Fatores associados às internações hospitalares no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 795-811, 2002.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Bueno Aires: AIQUE, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM - COFEN. **Enfermagem em números**. Brasília, DF: COFEN, [202-]. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM - COFEN. **Quantitativo de profissionais por regional**. Brasília, DF: COFEN, [2024]. Disponível em: [https://descentralizacao.cofen.gov.br/sistema\\_SC/grid\\_resumo\\_quantitativo\\_profissional\\_externo/grid\\_resumo\\_quantitativo\\_profissional\\_externo.php](https://descentralizacao.cofen.gov.br/sistema_SC/grid_resumo_quantitativo_profissional_externo/grid_resumo_quantitativo_profissional_externo.php). Acesso em: 30 maio 2024.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM - COFEN. **Resolução COFEN nº. 581/2018**: Atualiza, no âmbito do Sistema Cofen/Conselhos Regionais de Enfermagem, os procedimentos para Registro de Títulos de Pós-graduação Lato e Stricto Sensu concedido a Enfermeiros e aprova a lista das especialidades. Brasília, DF: COFEN, 2018. Disponível em: [http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-581-2018\\_64383.html](http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-581-2018_64383.html). Acesso em: 21 ago. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF: CNE, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

CORREIA, Dandara Batista. **Racismo institucional**: um desafio a se enfrentado na atenção à saúde da população negra com doença falciforme em João Pessoa/PB. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CORREIA, Miraci dos Santos. **Análise da implantação da política de saúde da população negra no Estado de Sergipe**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. “Seríamos a política que criticamos?”. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas - SP, v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na saúde brasileira**: uma análise da política nacional de saúde integral da população negra. 2013. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, Eva Natalina Ferreira; SOUZA, Marcia Jaqueline Nunes de; OLIVEIRA, Daniela Belo Corrêa; PAIVA, Vinícius da Silva Baia de. Intervenções educativas de enfermagem para procedimentos cardíacos eletivos: apoio emocional para equilíbrio do estresse e ansiedade. *In*: CONGRESSO SOCERJ, 40., Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2023.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Permanecer na luta: por uma política radical e plural de currículo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 357-377, 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Práxis Educacional (Online)**, Vitória da Conquista, v. 15, p. 141-163, 2019.

DUTRA, Edna Falcão. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Currículos e Programas da EPCT**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2015.

FERREIRA, Márcia Cristina Lucas; SENA, Antônia Regina Messias Fernandes; BARREIRA, Ieda de Alencar. Minorias discriminadas e trabalho qualificado: o acesso de mulheres negras à enfermagem profissional nos anos 30. Escola **Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, p. 43-57, 1999.

FIORITI, Gema (org.) **Didáticas Específicas: Reflexiones y Aportes para la Enseñanza**. Buenos Aires, Miño y Dávila. 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREYRE, Gilberto. **Tempo morto e outros tempos: Trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade-1915-1930**. São Paulo: Global, 2015.

GEERTZ, Clifford. Parte I - Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 13-41.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2012. (Educação para todos; 36).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e Práxis: Estudos de Filosofia Social**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Significados da Didática como disciplina escolar nos manuais de Didática Geral. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 20-36, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**: Tabelas. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 5 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 5 jun. 2024.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo da Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas-SP: Alínea, 2010. p. 19-62.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Santa Catarina, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, Campinas, SP, v. 20, n. 5, p. 563-568, 1997.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, DF, v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 700-715, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Liziane. **Abordagens da saúde em livros didáticos de biologia**: análise crítica e proposta de mudança. 2017. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MARTINS, Rosana Maria. **Aprendendo a ensinar**: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez., 1997.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MENDES, Valdeci Silva. **Aprendizagem da arte e ciência do cuidar em enfermagem na UFMT**: uma abordagem étnico-racial. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

MENDES, Valdeci Silva. **Antonio Amaro Ferreira, negro enfermeiro no século XX em Cuiabá–MT**: contribuições para educação das relações étnico-raciais. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, Maria de Graça Corso da; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 56, p. 417-419, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique. A Crise da Modernidade Inacabada e os Desafios da Educação Contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MUHL, Eldon H. (org.). **Filosofia e Pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Campinas, SP: Autores Associados. 2008. p. 109-138.

NASCIMENTO, Abdias. African culture in Brazilian art. **Journal of Black Studies**, Newbury Park, CA, v. 8, n. 4, p. 389-422, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA, Marcelle de Lyra. **Implementação da Política Nacional de Saúde Integral da população negra em um serviço terciário do SUS**: uma análise a partir dos burocratas de nível de rua. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do (a) pedagogo (a). **Roteiro**, Santa Catarina, v. 46, e26314, 2021.

OGUISSO, Taka. A legislação do ensino de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 202-218, 1976.

PEREIRA, Adriana Soares; FRANCISCATTO, Roberto; SHITSUDA, Ricardo; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. **Didática geral**. Santa Maria: UAB/UFSM, 2019.

PERILLO, Eduardo Bueno da Fonseca. **Importação e implantação do modelo médico-hospitalar no Brasil**: Um esboço de história econômica do sistema de saúde 1942-1966. 2008. Tese (Doutorado m Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores e saberes da docência. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 27 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática-análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 143-162, 2013.

RAVAGNANI, Christianne; SILVA, Valdemar; MOTA, Reinaldo; RIBEIRO, Maria; ARCOVERDE, Rosele; HOLLAND, Maria; PERDOMO, Letícia. Projeto Comunidade em Movimento: a experiência multiprofissional na Atenção Primária à Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 20, n. 3, p. 321-321, 2015.

RENOVATO, Rogério Dias; BAGNATO, Maria Helena Salgado; MISSIO, Lourdes; BASSINELLO, Greicelene Aparecida Hespanhol. As identidades dos enfermeiros em cenários de mudanças curriculares no ensino da enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 231-248, 2009.

RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. **(Re)viendo a origem da enfermagem profissional no Brasil**: a escola Anna Nery e o mito da vinculação com a saúde pública. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP, 1995.

ROUQUAYROL, Maria Zélia; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Epidemiologia & Saúde**. 5. ed. Rio de Janeiro: Medsi, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Geralda Fortina dos. **Escola de Enfermagem Carlos Chagas (1933-1950)**: a Deus-pela humanidade-para o Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SILVA, Tatiana Dias. **O estatuto da igualdade racial**. Texto para Discussão nº 1712, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2012.  
[https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1712.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1712.pdf)

TOLEDO, Josefar Reis de; SANTOS, Tânia Cristina Franco; ARAÚJO, Maria Aparecida de; ALMEIDA FILHO, Antônio José de. Emblemas e rituais: reconstruindo a história da escola de enfermagem hermantina beraldo. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 243-250, 2008.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso - Câmpus Universitário do Araguaia (UFMT/Araguaia)**. Barra do Garças: UFMT, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso – Câmpus Universitário de Cuiabá (UFMT/Cuiabá)**. Cuiabá: UFMT, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (UFMT/Rondonópolis)**. Rondonópolis: UFMT, 2010b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop (UFMT/Sinop)**. Sinop: UFMT, 2016.

VASCONCELOS, Ivar. **Didática específica**. São Paulo: Editora Sol, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática Geral e Didáticas Específicas: Pontos para Reflexão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 13-19, 2014.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos". **Educação & sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 911-932, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.