

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM UMA UNIVERSIDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Sandra Bomfim Queiroz - UNCISAL

Introdução

Este trabalho tematiza a necessidade e a importância da inclusão efetiva de conteúdos de Educação para as Relações Étnico-raciais e de afirmação de diferenças, nos currículos dos cursos da área de saúde, para a implementação de políticas afirmativas¹ no Sistema Único de Saúde - SUS². Além da importância dessa formação, busco evidenciar a relação direta da mesma com a efetivação das referidas políticas no cotidiano dos usuários do sistema de saúde pública, em nosso país.

Enquanto professora da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – Uncisal, desde 2012, relato uma experiência evidenciando três aspectos do fazer docente do ponto de vista metodológico: o ensino, a pesquisa e a extensão em interação com a subjetividade dos diversos integrantes do corpo acadêmico. Elementos que, articulados entre si, alteram posturas preconceituosas³, minimizam ações discriminatórias⁴ e o racismo institucional⁵, além de proporcionar processos de ensino-aprendizagem, cuja práxis⁶, promove superações necessárias. Contribuindo, dessa forma, com a construção de uma sociedade mais democrática e efetiva na garantia de

¹ Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA (2011) Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que objetivam combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego.

² O SUS, instituído por meio da Portaria nº 399, de 22 de fevereiro de 2006, compromete-se com o combate às iniquidades de ordem socioeconômica e cultural que atingem a população negra brasileira (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE, 2006). E pode ser entendido como uma Política de Estado, materialização de uma decisão adotada pelo Congresso Nacional, em 1988, na chamada Constituição Cidadã, de considerar a Saúde como um Direito de Cidadania e um dever do Estado (BRASIL, 2009).

³ Segundo Michaelis, no Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, preconceito tem vários significados. Resumidamente podemos afirmar que trata-se de um conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos adequados, sendo ainda opinião ou sentimento desfavorável. Do ponto de vista social é uma atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização. No âmbito racial é uma manifestação hostil ou desprezo contra indivíduos ou povos de outras raças.

⁴ Para Bastos e Faerstein (2012) discriminação corresponde a um conjunto de comportamentos observáveis que se identificam pelo tratamento diferencial e desigual de pessoas ou de grupos em razão das suas origens, pertencimentos aparências ou opiniões reais ou supostas.

⁵ Sampaio (2003) aborda a definição de racismo institucional afirmando que as diferenças no âmbito dos direitos e do espaço público configuram o racismo institucional como o fracasso coletivo de uma organização para prover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica.

⁶ Na filosofia marxista, a palavra grega *práxis* é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com o seu trabalho transforma a si mesmo.

direitos, principalmente através dos princípios da igualdade⁷ e da equidade⁸. A fundamentação teórica proporcionada pelos Estudos Culturais norteou meu entendimento sobre a conjuntura institucional e uma práxis necessária e possível.

Nesse sentido, apresento aspectos históricos, conceitos norteadores e fundamentais para a reflexão sobre o papel docente, considerando habilidades e competências para ministrar conteúdos referentes à temática étnico-racial, no espaço acadêmico. A partir de uma concepção multirreferencial, como aprofunda Borba (1997) em parte de suas obras, apresento elementos que se entrelaçam como em um mapa conceitual. Compreendo, dessa forma, a complexidade das relações objetivas e subjetivas colocadas em curso durante esse período de tempo relatado, assim como a interface permanente entre os diversos fazeres docentes e as contradições internas dos sujeitos, em constantes reelaborações identitárias, considerando o aporte teórico de Stuart Hall.

Na sequência, enfatizo que as relações de poder, as correlações de forças e as possibilidades instituintes são permeadas por conflitos, silêncios e reticências que gritam os pilares de uma cultura eurocêntrica. Compreender as contradições presentes em nossos fazeres e as culturas de fronteiras, sempre em elaboração e reelaboração permanente, se faz condição inadiável para os educadores contemporâneos. A formação docente, a discussão em torno de currículo e de processo identitário⁹, a implementação das políticas afirmativas e o cumprimento das legislações educacionais em relação às Leis 10.639/03 e 11.645/08 são temáticas prementes.

Cenário

A conjuntura de uma Instituição de Ensino Superior estadual, com a implementação dos conteúdos referentes à temática étnico-racial compõe o cenário em que a experiência ocorreu. As políticas públicas no campo da educação e da saúde, como qualquer outra, se apresentam como fruto dos embates entre segmentos sociais. Implicando em conflitos, negociações e pressões em função das correlações de forças,

⁷ Os conceitos de igualdade e desigualdade são conceitos mensuráveis que se referem a quantidades passíveis de serem medidas. Por sua vez, equidade e iniquidade são conceitos políticos que se relacionam com a justiça social, segundo Kawachi, Subramanian e Almeida Filho (2002).

⁸ O princípio da equidade baseado em reduzir as disparidades sociais e regionais em nosso país na busca de maior equilíbrio, dentro desses princípios existem as políticas afirmativas que vão efetivar esses princípios.

⁹ Identidades e sentidos não devem ser vistos como características definitivas e cristalizadas, para sempre, mas como resultados provisórios, porque contextuais e históricos, de um processo agonístico de resistências e acomodações em relação aos vetores impositivos dos estratos hegemônicos da cultura (SANTOS, 2006, p.13)

expressando o resultado possível, em um determinado momento histórico, dos embates entre os segmentos instituintes e instituídos da sociedade.

Essas políticas, sempre provisórias, visto que são processos paridos em meio à relações de poder, se expressam do ponto de vista normativo, através das respectivas legislações. É bom não esquecermos o papel propositivo e de resistência dos movimentos sociais. Como ter em mente, o papel dos segmentos sociais conservadores dos privilégios advindos historicamente da condição de dominação.

Tudo isso, para entendermos que legislação vigente, ainda não é garantia de direitos no cotidiano das populações historicamente subjugadas e vítimas de epistemicídio¹⁰. Então, torna-se razoável compreender a complexidade da efetivação de políticas educacionais públicas afirmativas como condição *sine qua non*¹¹ para que se possam efetivar na ponta, políticas afirmativas de saúde pública.

Então, elencamos alguns dados históricos de forma aligeirada, no sentido de ambientar nosso cenário. A partir do final dos anos 70, do século XX, os movimentos populares, sobretudo os ligados ao gênero¹² e à etnia¹³, reivindicam maior reconhecimento de seus direitos. O movimento indigenista reivindica do governo a demarcação das terras indígenas e o direito à sua própria cultura e os movimentos de consciência negra. No bojo das legislações que preconizam práticas sociais afirmativas, nas áreas da educação¹⁴ e da saúde¹⁵, a experiência aqui compartilhada revela os bastidores de um momento das políticas em uma IES, nas Alagoas.

¹⁰ Expressão utilizada por Boaventura de Souza Santos (2000) para demonstrar como os conhecimentos opressores constroem uma história de eliminação de saberes da experiência que não se enquadram nas suas lógicas lineares, cartesianas e positivistas.

¹¹ *Sine qua non* é uma expressão que originou-se do termo legal em latim que pode ser traduzido como “sem a/o qual não pode ser”.

¹² O debate sobre políticas de saúde para a população negra começa a ser consolidado a partir dos anos de 1980, com as discussões acerca das especificidades raciais no âmbito da saúde, em geral e da saúde reprodutiva, em particular (BRASIL, 2013).

¹³ O termo de Compromisso n.º 1/2003, assinado entre o Ministério da Saúde e a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 20/11/2003 (DOU de 11/12/2003), com o objetivo principal de sistematizar, no âmbito do Ministério da Saúde, a proposta de Política Nacional de Saúde da População Negra (BRASIL, 2005).

¹⁴ A Resolução nº 1, de 2004, determina que as instituições de ensino superior incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos 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 citado Parecer CP/CNE 3/2004 (BRASIL, 2004).

¹⁵ Foram mobilizadas diversas instâncias para a criação de um amplo quadro de políticas fortemente articuladas, envolvendo o Ministério da Saúde, a Seppir e organizações internacionais. Entre as mais recentes destacam-se o desenvolvimento, em 2003, da Política Nacional de Saúde da População Negra (Seppir/Ministério da Saúde), a constituição do Comitê Técnico de Saúde da População Negra, em 2004, e do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), em 2005. A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, lançada pela Seppir, em 2007, é uma síntese deste processo.

Esse momento rico e complexo se entrelaça na tessitura de redes de alianças, resistências, conflitos, silêncios e reticências. As hierarquias são todas evidenciadas, em disputas permanentes, nos processos que se entrecruzam, nas disputas de poder. Sejam as hierarquias entre os tipos de saberes; entre os cursos mais ou menos importantes em prestígio social e valorização financeira, no mercado de trabalho; cursos de ricos e cursos de pobres; e entre, principalmente, conteúdos referentes às questões étnico-raciais em ofertas optativas e/ ou obrigatórias.

E nessa ambientação, acrescentemos o caldo apimentado de uma recente cota social de cinquenta por cento do acesso aos alunos de escola pública, na Uncisal¹⁶. O que para a maioria dos gestores, docentes e discentes tornava desnecessária a adoção de outros recortes nas cotas, como o étnico-racial, por exemplo.

Contos e fatos

Ao ser admitida na Uncisal, enquanto professora substituta, propus que minha área de atuação fosse ampliada para a afirmação das diferenças, considerando que os mecanismos de construção e reprodução de preconceitos dentro do sistema capitalista são os mesmos. Não seria interessante um aluno apreender o respeito pela população afrodescendente, desde que um de seus representantes não fosse homossexual ou candomblecista, por exemplo. Era necessário também trabalhar a efetivação de todas as políticas afirmativas do SUS.

Quantas vezes diante de enfrentamentos, nos quais, era prudente recuar, me senti impregnada de um misto de raiva e tristeza. Quando não era possível garantir espaços maiores para a temática objeto de minha docência e motivo de minha contratação, e pelo contrário, via esses espaços sendo minimizados, compondo módulos em outras disciplinas. Como me revoltava saber que até a disciplina ministrada de forma optativa não estava institucionalizada, nem podia estar no sistema de notas. O que gerava desconfiança por parte dos alunos quanto a validade da mesma, alguns até desistiram da segunda versão da disciplina. Situação resolvida apenas um ano após nossa contratação.

¹⁶ A UNCISAL possui um Programa de Políticas Afirmativas – Cotas Sociais – para alunos que tenham cursado, exclusiva e integralmente, os últimos quatro anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º a 3º ano) em escolas públicas do estado de Alagoas. De acordo com a Lei Estadual no 6.542, de 7 de dezembro de 2004, serão reservados 50% (cinquenta por cento) das vagas, de cada curso de graduação.

Esses e outros fatos ameaçavam minha motivação em seguir em frente. No entanto, foram expressões de sofrimento, olhos marejados, crises de choro durante relatos tristes de discriminações no passado e no presente, da graduação de meus alunos e alunas, que me faziam perceber a importância de meu trabalho. Um espaço de construção identitária positivada, de desabafos represados por anos, de reconstrução de vidas. E construção de novas possibilidades para futuros profissionais da área da saúde, rompendo silêncios e superando, em parte, vivências discriminatórias.

Mas, foram também sorrisos, olhos que brilhavam arregalados em rostos balançando afirmativamente a cada descrição realizada por mim de como se davam as discriminações na infância, na escola e na própria universidade, que motivavam meu cotidiano. A construção de um espaço povoado de risos e suspiros pela possibilidade de discutir ali, numa universidade, numa sala de aula, coisas guardadas e escondidas nas memórias afetivas sofridas de meus alunos e alunas. Um corpo discente que impregnou meu fazer e saber, a quem devo e pelo qual sou o que sei hoje como docente. Ainda, no calor de discussões sobre cotas, argumentos e contra argumentos entendi, juntamente com eles e elas, as sutilezas que permeiam nosso entendimento sobre os fatos das histórias individuais e coletivas.

Meus colegas docentes também contribuíram muito com esse caminhar, tanto pelo apoio, quanto pelo desconhecimento da importância dos conteúdos que eu ministrava para a formação dos profissionais de saúde e o comprometimento deles para com a efetivação das políticas afirmativas dos SUS.

Um dia, uma aluna desabafou aos prantos durante uma Jornada de Terapia Ocupacional, ao final de uma palestra que ministrei. Ela disse que nunca imaginou um curso, uma turma, a dela, com tanto preconceito e atos discriminatórios e me pediu para ajudar, fazer alguma coisa. Me senti impotente. Uma docente com 20 horas numa instituição com cinco cursos na área da saúde, só mesmo fazendo milagres. O que pude fazer foi me comprometer em trabalhar com afinco, dentro de minhas limitações, para a desconstrução dos diversos preconceitos e do racismo no espaço acadêmico.

O que até hoje faço, contribuindo com o ensino, o acolhimento de projetos sobre a temática étnico-racial, em trabalhos de conclusão de curso ou iniciação científica, além de promover diversas atividades de extensão.

Acredito que sempre me emocionarei com as lágrimas de minhas alunas e alunos, como as derramadas durante uma exemplificação do que era feito e ainda é feito com as meninas negras durante os primeiros períodos de escolarização. Eu ia relatando

sobre a exigência das professoras de que as meninas chegassem em sala com os cabelos amarrados, e as mães amarravam tão apertado que as crianças negras ficavam parecendo orientais com os olhos repuxados e isso era doloroso, dava dor de cabeça, impedia o aprendizado e várias questões inerentes a essas práticas, inclusive, que essas mesmas meninas eram chamadas de burras.

De repente, meus olhos se encontraram com os de uma aluna, sentada ao fundo da sala. Ela deixava copiosas lágrimas caírem em cima da banca, enquanto balançava lentamente a cabeça em movimentos afirmativos. Como meu relato era num tom de crítica severa a essas práticas, ela também esboçava um meio sorriso de satisfação. Foi uma cena delicada e muito bonita.

As lágrimas dessa aluna expressavam uma dor represada, talvez nunca chorada, mas o meio sorriso era de quem estava indo a forra, não sei se pelo que eu falava, se pelo fato de tudo aquilo ter acontecido com ela e, anos depois ela, uma aluna negra estar num curso universitário, ou tudo junto. Só posso afirmar que ela precisava sentir o que sentiu e abrir a represa de uma dor contemporânea e histórica, individual e coletiva, dela e de tantas meninas negras. Quem sabe em meio a tudo isso ela também chorasse porque esses e outros fatos continuam se repetindo em salas de aula pelo Brasil a dentro. Depois ela me procurou, entendi que a dor era muito maior, pois ela também era vítima de discriminação racial impetrada pela mãe do namorado. Ampliei minha função de educadora, tornando-me conselheira do jovem casal. Diante de todos esses acontecimentos comecei a entender onde realmente eu deveria concentrar minhas energias e quais os verdadeiros enfrentamentos que me esperavam e frente aos quais eu não poderia recuar.

A importância da docência sobre questão étnico-racial

Trago esses fatos, não para comover ou tornar esse relato um tanto quanto piegas, mas, para lembrar que lecionar sobre a questão étnico-racial é mexer com as subjetividades, com as emoções represadas, com os valores familiares e religiosos, com os preconceitos e as atitudes, com vidas que cuidarão de outras vidas, em futuro próximo. Lembrar ainda, que não se trata de uma disciplina a ser ministrada com o objetivo de transmitir conhecimentos que podem ser cobrados em avaliações objetivas. Não se trata apenas da apreensão e compreensão de conceitos, de leis e de políticas.

Muitos alunos adeptos de religiões pentecostais e neopentecostais, evangélicos de diversas matrizes proporcionaram momentos significativos ao longo dessa experiência docente. Muitos abandonavam a disciplina, quando se matriculavam na

modalidade optativa, apenas porque eu falava sobre religião de matriz africana e indígena. Outros entronchavam a cara durante as aulas, ou saíam de fininho, iam ao banheiro e nunca mais voltavam, na referida aula. Isso quando eu ministrava módulos de oito a 12 horas/aulas em disciplinas obrigatórias.

Eu pensava sobre esses fatos, discutia com meus colegas mais próximos que relatavam coisas piores ou semelhantes. A exemplo de como um grupo de alunos evangélicos se retiraram da sala de aula, cuja temática era a homossexualidade. Já outros professores achavam que eu deveria obrigar meus alunos às práticas de campo, pois os mesmos estavam numa universidade se apropriando de conhecimentos científicos, precisando adquirir habilidades e competências para a efetivação das políticas públicas afirmativas do SUS.

Até a legalidade ou não dessa obrigatoriedade era motivo de discussão em sala de aula ou com meus pares. Um certo desânimo muitas vezes tomava conta de meus fazeres docentes. Não encontrava suporte teórico para as minhas angústias, a exemplo de Makarenko, o educador russo, e me sentia insegura quanto ao que fazer. Nunca cheguei a obrigar ninguém, mas não nego que vontade não me faltou muitas vezes, principalmente diante do discurso repetitivo: *minha religião não permite*.

E nesse caminhar, entre conquistas e desafios, cheguei a um dos pontos mais significativos na experiência docente com a percepção, de minha parte, de que um ponto vulnerável desses alunos e alunas, resistentes a temática em foco, era a legalidade jurídica e as habilidades e competências necessárias ao exercício profissional, associadas ao juramento a ser realizado no ato da formatura. Foi a mesma 'legalidade' usada como argumento para não participar de aulas ou trabalhos de campo que fundamentou um argumento infalível. Essa construção foi auxiliada por discentes evangélicas em sofrimento durante uma aula reflexiva sobre conflitos entre os valores religiosos e profissionais. Primeiro, faço o anúncio preparatório:

“Não obrigo ninguém a abordar temáticas ou participar de atividades de campo que possam causar constrangimentos ou desconforto, por motivo pessoal ou religioso. Tenho um imenso respeito por cada um de vocês, seus saberes e valores, embora trabalhe no sentido da superação do senso comum ou de falsas informações na superação do preconceito e das atitudes discriminatórias”.

Em seguida explico que uma coisa é uma pessoa convidar outra para uma liturgia religiosa, outra, bem diferente, é convidar alguém para uma atuação profissional no espaço ou templo de alguma religião. Informo que as políticas afirmativas do SUS e

necessidade do cuidado do outro a partir da integralidade e do contexto sócio-cultural e o modelo de Saúde da Família implicam no deslocamento dos profissionais de saúde para os espaços dos usuários dos SUS, como a atuação em um Terreiro de Candomblé.

Então, entro com o argumento definitivo “Não acredito que nenhum pastor ou padre proíbam os adeptos de suas religiões de exercerem suas profissões, ou estimule-os ao descumprimento da legislação brasileira, referente às diversas políticas afirmativas, tanto na área da saúde, quanto na área da educação. E se alguém tem esse tipo de impedimento, está na hora de repensar a profissão e até mudar de área, pois as de saúde e de educação têm legislação específica e incompatíveis com certos impedimentos”. Silêncio... Observo certo desconforto e imagino possíveis deslocamentos na forma de pensar e sentir certos valores. Percebo cochichos, olhos arregalados, testas franzidas e penso que eles e elas terão muito no que refletir.

Do ponto de vista pessoal, dos desafios enfrentados durante esse período de tempo aqui relatado, esse foi o que mais mobilizou minha vontade de superação desse embate cotidiano. Foi a perspectiva de ser um exemplo de respeito às diferenças e procurar evitar o constrangimento de alunas adeptas de qualquer credo religioso em atividades acadêmicas que terminou por me proporcionar uma experiência inesquecível. Reencontrei as alunas evangélicas que tinham abandonado minha disciplina optativa quando ministrei um módulo obrigatório, anteriormente, como relatei.

Nesse momento estava colocando em prática o que vinha aprendendo ao ensinar. E fui me sentindo gratificada em meu caminhar nessa turma. Quando por exemplo, a integrante de um grupo de seminário sobre transexualidade me confidenciou, ao final da apresentação, que uma evangélica, integrante do grupo, estava muito apreensiva com a temática e a presença de uma transexual convidada pela equipe para uma roda de conversa com a turma...mas que tudo tinha se resolvido e que eu observasse as duas, aluna e convidada, abraçadas em despedida e agradecimentos... foi emocionante.

Produções acadêmicas em cena

No entanto, são os resultados materializados em produções acadêmicas que refletem de forma mais inusitada. Acreditava que a abordagem da temática iria estimular produções, mas para surpresa, existia uma demanda represada por parte dos alunos e alunas, como foi evidenciado em defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Os relatos e os agradecimentos enfatizando a possibilidade dos referidos orientados poderem desenvolver trabalhos com as temáticas por eles e elas escolhidos, devido a presença de professores identificados com as mesmas, foi esclarecedor.

A publicação de um artigo em um evento nacional de enfermagem, sobre a inclusão da disciplina na UNCISAL, intitulado *Disseminando Saberes, Ultrapassando Barreiras - a Inclusão de uma Disciplina de Educação Étnico Racial e Afirmação das Diferenças na Formação do Profissional de Enfermagem: um Relato de Experiência*, abriu uma sequência de outras produções. A orientação da pesquisa de Iniciação Científica, com financiamento de bolsa para o aluno, pela Fundação de Amparo à Pesquisa em Alagoas – FAPEAL, intitulada *Incidência e tipo de abordagem sobre a questão étnico-racial em eventos nacionais na área de saúde no biênio 2012/2013*, do graduando de Medicina, Kalleu Antão, foi importante, inclusive na perspectiva de fornecer referência bibliográfica na área da saúde.

Os TCCs orientados por mim e co-orientados pelo professor Waldez Bezerra, *Saúde dos povos de terreiro e a Terapia Ocupacional na mediação do diálogo*, da graduanda em Terapia Ocupacional - TO, Maria Margarete França e o trabalho *Assistência básica e a política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas de 2002 a 2014: uma pesquisa bibliográfica*, da também graduanda em TO, Mirdes Conceição, sinalizaram demandas reprimidas. A co-orientação, também em parceria com Waldez Bezerra, desta vez como orientador do TCC, *Os processos de feminilidade nas travestis e nas mulheres transexuais e a repercussão nos espaços de sociabilidade*, de Rodrigo Silva, foi significativo, provocando muita repercussão positiva, assim como o trabalho de Margarete França, ambos com nota máxima e indicação para publicação em periódicos.

Considerações finais

As demandas colocadas pelos alunos e alunas têm sido crescentes, principalmente na ampliação de conteúdos com mais hora/aulas em sala e em campo. Principalmente, no sentido de ampliar a interação com os sujeitos e usuários das políticas afirmativas dos SUS, com a construção de espaços de diálogos entre os saberes acadêmicos e tradicionais ou etno-culturais. Os resultados indicam a aceitação da disciplina e a participação efetiva de alunos em atividades de extensão, com orientações de trabalhos finais de curso, além de pesquisas em torno da temática étnico-racial. Mas o resultado mais significativo tem sido a desconstrução sistemática de atitudes racistas e discriminatórias, além do fortalecimento de um espaço de afirmação identitária dos alunos. A realização de um concurso efetivo na área, em curso no momento, na UNCISAL, vem estabelecer de forma definitiva e institucionalizada os avanços necessários para a formação inicial dos futuros profissionais da saúde, atendendo à

legislação nas áreas da educação e da saúde. Condição fundamental para a efetivação das políticas afirmativas do SUS e consequente ampliação na conquista da cidadania dos usuários desse sistema.

Estamos eu, outros e outras professoras tentando efetivar cotidianamente uma práxis mais comprometidas com transformações, conforme enfatiza a pesquisadora Janine Rodrigues:

A universidade enquanto produtora de conhecimento é também uma instituição que deveria apontar para as transformações das práticas sociais. Os pontos de vista diferentes ou até divergentes são elementos que partilham do mesmo processo tanto na produção do conhecimento como na transformação da realidade. (RODRIGUES e RODRIGUES, 2012, pg. 22).

E para que esse papel instituinte da universidade tenha efetivação e visibilidade, é necessário que ocorram disputas internas e correlações de forças favoráveis. Esse é um grande desafio que precisa ser enfrentado.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, s. 1, p. 11, jun. 2004. Disponível em: <http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/res012004.pdf> Acesso em: 7 jul. 2014.
- _____. Ministério de Estado da Saúde. *Portaria nº 1.434, de julho de 2004b*. Define mudanças no financiamento da atenção básica em saúde no âmbito da estratégia Saúde da Família, e dá outras providências. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-1434.htm>. Acesso em: 7 jul. 2014.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. *A saúde da população negra e o SUS: ações afirmativas para avançar na equidade*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005. 60 p. (Série B. Textos Básicos em Saúde).
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS*. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.
- BASTOS, João Luiz; FAERSTEIN, Eduardo. *Discriminação e Saúde: Perspectivas e Métodos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.
- BORBA, Sérgio da Costa. *Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador: da conformidade à complexidade*. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 1997.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE. *Seminário do CONASS: para entender o pacto pela saúde*. 2006. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto_pela_saude_e_legislacao.pdf. Acesso em: 12 maio 2014.

LAGUARDIA, Josué. O uso da variável "raça" na pesquisa em saúde. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p. 197-234, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n2/v14n2a03.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Reflexões sobre a Universidade e a formação de profissionais para lidar com a diversidade. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho et al. *Construindo trilhas refazendo caminhos alguns pontos de reflexão sobre educação e diversidade*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2012. p. 15-25.

KAWACHI, I.; SUBRAMANIAN, S.V., ALMEIDA FILHO, N. A Glossary for Health Inequalities. *J. Epidemiol Community Health*, v.56, p. 647-652, 2002. Disponível em: <http://jech.bmj.com/content/56/9/647.full.pdf+html>. Acesso em: 10 maio 2014.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa.

Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa no SUS: Participa SUS. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.

SAMPAIO, E.O. Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. *Interações*, Campo Grande, v.4, n.6, p.77-83, 2003.

SOUSA, R. G. *Disseminando Saberes, Ultrapassando Barreiras - a Inclusão de uma Disciplina de Educação Étnico Racial e Afirmação das Diferenças na Formação do Profissional de Enfermagem: um Relato de Experiência*. Artigo publicado nos Anais do 65º Congresso Brasileiro de Enfermagem. Rio de Janeiro. 2013.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>

MACEDO, Roberto S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio; MOTTA, Raúl. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDFRN, 1999.

SANTOS, Eneida Pereira dos. *Tradução, registro de memória, atuação do artista: instigadores do pensar que inventa o que quer a população negra brasileira – ser igual (e) diferente*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 29., 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.