



DOCÊNCIA E TUTORIA NO ENSINO A DISTÂNCIA EM SAÚDE INDÍGENA: UM ENSAIO FENOMENOLÓGICO

Maurici Tadeu Ferreira Santos¹
Lavinia Santos Oliveira²

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo investigar o modo de apreensão de conhecimentos que docentes e tutores desenvolvem no curso de especialização em saúde indígena da Universidade Federal de São Paulo. Tomamos alguns caminhos iluminados pela fenomenologia, enquanto teoria e método, considerando os atos sensíveis daqueles sujeitos e seus objetos no contexto do ensino a distância. Logramos, ao menos, refletir sobre determinados elementos implicados na significação da intencionalidade, da intuição e da imaginação no âmbito disciplinar e pedagógico do curso.

Palavras-chave: Saúde Indígena. Docente. Tutoria. Educação a Distância. Fenomenologia.

TEACHING AND TUTORING IN DISTANCE LEARNING IN INDIGENOUS HEALTH: A PHENOMENOLOGICAL ESSAY

ABSTRACT

This essay investigates the learning method that professors and tutors are developing in the Indigenous Health Specialization Course offered by the Federal University of São Paulo. We pursued lines of work in the light of Phenomenology, in the contexture of theory and method, considering the sensitive acts of those subjects and their objects in the context of distance learning. We succeeded, at best, to reflect about certain elements affected in the significance of intent, of intuition and imagination in the disciplinary and pedagogical sphere of the course.

Keywords: Indigenous Health. Teacher. Tutoring. Distance Education. Phenomenology.

DOCENCIA Y TUTORIA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN SALUD INDIGENA: UN ENSAYO FENOMENOLOGICO

RESUMEN

Este ensayo tiene el objetivo de enfocarse en el modo de aprehensión de conocimientos que docentes y tutores experimentan en los papeles que desarrollan en el curso de especialización de salud indígena de la Universidad Federal de São Paulo. Recorremos algunos caminos iluminados por la fenomenología, mientras teoría y método, considerando ciertas características de los actos sensibles de sujetos y sus objetos en el contexto de la enseñanza a distancia. Logramos, al menos, reflexionar y desvelar algunos elementos implicados en la significación de la intencionalidad, de la intuición y de la imaginación en el ámbito disciplinario y pedagógico del curso.

¹ Mestre e Doutor em Ciências. Departamento de Medicina Preventiva Programa Saúde Coletiva. Professor Orientador do Curso de Especialização em Saúde Indígena do Projeto Xingu da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP / Escola Paulista de Medicina – EPM. E-mail: <mauricitadeu@gmail.com>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0002-9300-1664>

² Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Especialização em Saúde Indígena da Unidade de Saúde e Meio Ambiente – Departamento de Medicina Preventiva - da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, vinculado à Universidade Aberta do SUS – UNASUS e Universidade Aberta do Brasil – UAB. E-mail: <laviniasoliveira@gmail.com>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0002-0242-9949>



Palabras clave: Salud Indígena. Enseñanza a Distancia. Docente. Tutor. Fenomenología.

1. Introdução

A educação a distância vem contribuindo para ampliar e reorganizar o campo da educação na área da saúde, mais especificamente na indígena, principalmente pela possibilidade de acessar seu público alvo: os trabalhadores de saúde que atuam em áreas indígenas brasileiras de difícil acesso, representadas pela região amazônica, por meio das tecnologias da informação e da comunicação. Parte desse acesso deve-se à divulgação dos conhecimentos gerados pela oferta de cursos de especialização a distância pela Unidade de Saúde e Meio Ambiente da Universidade Federal de São Paulo.

Nesse contexto de saberes e de atuação, apresentam-se necessidades específicas de compartilhamento de informação e de conhecimento, visando ao perfil mais predominante dos cursistas pós-graduandos, distribuídos em diversas localidades do território nacional. Os cursos são oferecidos na modalidade de especialização *latu sensu* desde o ano de 2008, tendo já formado 774 especialistas nos quase 21 anos de existência, período este que serviu como ponto de partida e fuga para a análise desta pesquisa. Os cursos são gratuitos e financiados por sistemas de ensino a distância do Governo Federal: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Aberta do SUS (UNASUS). O período do curso é de 15 meses, totalizando 440 horas, estando previstos dois encontros presenciais - um ao início e outro ao término - sendo a mediação do processo pedagógico articulada por um tutor/docente que acompanha 20 alunos, em média. As sete disciplinas do curso, integradas em temas transversais e longitudinais, remetem-se diretamente à prática da atenção básica em saúde indígena. São elas:

1. Adaptação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem;
2. Política e Organização dos Serviços de Saúde Indígena;
3. Epidemiologia e Vigilância em Saúde;
4. Práticas de Atenção Primária em Saúde Indígena;
5. Antropologia e Saúde;
6. Processos Educativos em Saúde Indígena;
7. Orientação para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para atender as especificidades de seu objeto de investigação e ao mesmo tempo adequar-se aos requisitos de aperfeiçoamento e qualificação dos sujeitos envolvidos com a saúde indígena, o curso desenvolveu-se abrigado e estruturado em um eixo pedagógico crítico e reflexivo (FREIRE, 1987). Também é consistente com a dimensão do desafio, observada a vigilância epistemológica de seus princípios, como dar conta de cenários interdisciplinares em constante mudança paradigmática de conceitos e de experiências do mundo sensível.

A necessidade de uma educação que contemple o dinamismo requerido demanda olhares diferenciados de atenção, não só na dimensão que se descortina frente às necessidades indígenas em saúde, como frente à sociedade envolvente não indígena, sendo esse um processo de partilha de conhecimentos desenvolvido dentro de um complexo campo de aperfeiçoamento de práticas.

Uma vez tendo a temática central protagonizada pelo universo indígena, com suas específicas características de apreensão da realidade, o curso requer plano pedagógico e disciplinar consistente com tal envergadura, tornando-se imprescindível reconhecer o papel da relativização de saberes e o significado da integralidade e da interculturalidade presente na relação entre sujeitos e seus objetos de conhecimento. Tais significados sobressaem do plano conceitual para sustentar a *prática* e a *ética da prática* em saúde indígena. Neste sentido, o curso depende de uma compreensão equânime das dimensões do *pensar*, do *fazer*, do *pensar sobre o fazer* e do *ser*. Tais dimensões podem respectivamente ser expressas na teorização, na tecnicidade, na práxis³ e na experiência existencial de docentes e tutores integrados no corpo acadêmico responsável pela construção e acompanhamento das disciplinas.

Cumpramos identificar, dentro de certas ações humanas, resguardadas as devidas particularidades desse projeto, os elementos relacionados aos atos sensíveis que se apresentam amiúde no âmbito de quatro domínios de ação de docentes e tutores, os quais poderíamos definir como: o do trabalho, o da cultura, o da educação e o da tecnicidade em saúde indígena. Situados, assim, como sujeitos em seus modos de vida, admitimos tais representantes enquanto aqueles imersos em campos de ações comunicativas, em interlocução com seus pares ou intersubjetivamente. Também estão integrados em um determinado mundo vivido de atos sensíveis, com impacto e implicação na pedagogia da

³ Usamos o termo como um significado acoplado à teorização das práticas docentes na dinâmica da apreensão. Não temos a intenção de aprofundá-lo conforme as concepções de Pierre Bourdieu, por exemplo, embora não nos furtemos da intenção de realizar tal exercício de aproximação conceitual em oportunas publicações.

comunicação (PENTEADO, 1998), sendo mediados por ambiente virtual de ensino-aprendizagem em plataformas modulares de ensino a distância (EAD). No intuito de focalizar essas sensibilidades, debruçamo-nos sob a perspectiva de entendimento desses sujeitos representados por experiências articuladas nos domínios empíricos e teórico-metodológicos dentro do contexto do trabalho coletivo, muito a exemplo do que entendemos por polidocência⁴ (MILL; RIBEIRO; GOMES, 2010).

Reconhecemos, de antemão, que docentes e tutores desenvolvem suas atividades a partir de experiências pedagógicas adquiridas em seus respectivos itinerários formativos. Compete-nos aprofundar ainda mais esse tema, investigando a maneira pela qual o conhecimento é apreendido por docentes e tutores ao longo do itinerário de aplicação do curso de especialização. Partiremos do pressuposto de que um dos movimentos primários deste caminho repousa nos atos conscientes da intenção e nos modos imaginativos, que tais sujeitos criam em suas diversas situações de interlocução e interatividade dentro de um ambiente virtual de aprendizagem. Acreditamos que tal tarefa poderá ser iluminada pela filosofia, enquanto área ou campo disciplinar que se ocupa de tais estudos. Identificamos, mais precisamente, na Filosofia da Educação e do Conhecimento uma vertente capaz de sustentar a reflexão que nos propomos a realizar, introduzindo um ensaio fenomenológico amparado por algumas ideias de Edmund Husserl.

Assim, veremos a possibilidade de desvelar certos sentidos e significados daqueles sujeitos cognoscentes, constatando, atribuindo ou contrastando modos na condução de suas proposições *das* e *nas* funções pedagógicas específicas dadas pelo plano constitutivo do curso em exame.

Esta nossa investigação tratou de apresentar uma primeira imersão com tal foco de análise, não teve a pretensão de contemplar a miríade de atos sensíveis e muito menos de examiná-los à luz de um existencialismo essencial. Ao contrário, propôs uma trajetória mais congruente como os modos de ser de docentes e tutores, a partir de elementos fenomenológicos que se nos apresentam tal como uma proposta teórico-metodológica; o que impõe, como sabemos, certos limites interpretativos. Nossa conduta refletiu a observação participante formalizada em quase 11 anos de edições do curso e estará circunscrita aos docentes e tutores, não analisando, portanto, os modos de ser dos cursistas.

⁴ Pensamos que o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa, sendo a polidocência o conjunto articulado de trabalhadores necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD.

Propomos um trabalho afinado com a análise de certas regiões do ser, antevendo recortes e aproximações sucessivas, o que nos coloca em um necessário perspectivismo⁵ apontando para um ensaio sobre o conhecimento humano, sustentado por uma epistemologia fenomenológica ou, como nos amparam Aranha e Martins (1993), por uma *filosofia da vivência*.

2. Modos de ser - a propósito da consciência: algumas aproximações fenomenológicas

Uma questão que se apresenta imediatamente à reflexão é: quais fenômenos devem ser examinados no contexto até aqui desenhado? Iniciamos com o material que nos faz implicados em nossas práticas, de maneira a usar o termo práxis por melhor denotar essa ressignificação constante de ações. Entendemos que a reflexão epistemológica sistemática se apresenta como uma grande aliada, particularmente nos elementos discursivos daquilo que é dito e registrado no ambiente do curso. Essas manifestações, para efeitos imediatos de uma perspectiva pedagógica comunicativa (PENTEADO, 1998), limitam-se à interação realizada nos encontros propiciados pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) em suas formas síncronas e assíncronas. Acreditamos avizinhar-se do tema *modos de ser* implicados na produção do conhecimento, embasados no refinamento do cenário mais geral colocado sob escrutínio, considerando as limitações teóricas impostas por fundamentos epistemológicos. Faz-se necessária a justificativa de que, enquanto procedimento metodológico, os elementos estudados estiveram restritos à plataforma virtual do curso em processos a distância.

Devido a tal perspectivismo, igualmente consideramos necessária a justificativa de que, embora tenhamos ciência da pertinência da linguagem e da memória na manifestação de atos objetivantes por parte de docentes e tutores, restringimos suas relações intrínsecas e, por conseguinte, consideramos dispensar um aprofundamento teórico nestas duas dimensões para fins deste ensaio. Ao tratarmos exclusivamente de um *modus operandi*, temos clarificado que este pode ser mais bem apreciado na dimensão de uma ontologia regional, conforme nos orienta Husserl (1980).

⁵ Junto com Santos (2014), admitimos que a ideia de perspectiva expõe, antes de tudo, as relações entre observadores e a maneira com que um objeto pode mostrar suas distintas faces, a depender do ângulo que a luz da investigação incida sobre ele. E mais, que nas zonas nas quais incidam luzes provenientes de distintos observadores, criam-se fronteiras que delimitam territórios e propiciam interlocução relativizada.

Tivemos alguns cuidados e prudência em um dado esforço de localização espacial de singularidades ou de séries quando relacionamos discursos, palavras, conceitos e significados ao pensamento e às estruturas simbólicas presentes. Esta atitude tem sido particularmente oportuna na medida em que nosso objetivo não se adequa a uma discussão da linhagem lógica de encadeamentos ou a uma articulação linear de fenômenos. Desta forma, impede-nos de estabelecer uma hierarquização, admitindo ser mais adequado um modelo de padrões não-lineares, a exemplo da proposta de circularidade de Gregolin (2004).

Aliás, muito do que se tem produzido no campo das Ciências Humanas e Sociais reforça este tipo de abordagem, pelo fato de estudos desta natureza serem melhor apreensíveis por leituras mais compreensivas.

Entendemos a importância das relações dialógicas, diacrônicas e circulares que possibilitam a interação, e não sobreposição de campos epistêmicos e *êmicos* nos cenários interdisciplinares. Isto pode resultar em rupturas de critérios de validação, situação que não nos parece necessariamente prejudicial e, por essa razão, deveria ser evitada. Contrariamente, pensamos que nos servem como fronteiras a ser observadas em seus devidos domínios de intelecção.

Na mesma linha autoral (GREGOLIN, 2004), entendemos que os repertórios discursivos não apenas refletem as coisas ou os atos de consciência, mas, sobretudo, as produzem, tornando mais complexa a busca por uma territorialização inequívoca. Partimos, então, para uma conjectura de que os sujeitos sob análise participam como criadores de fenômenos interdependentes manifestos na intencionalidade e em suas ações correlatas, em movimentos heurísticos de apreensão de realidades.

Tais fenômenos possuem uma variedade idiossincrásica de matizes. Isto faz da ontologia regional uma prática necessária capaz de adequadamente traduzir certas regiões do *ser*, permitindo pensá-las em termos da intenção, da imaginação e da intuição, tanto na dimensão dos atos em si como no objeto visado, ambos inseparáveis enquanto corolário fundamental dos processos fenomenológicos.

Esses atos de consciência (*noesis*) integram-se na volição ou na vontade direcionada ao que é intencionado (*noemas*). A existência de intencionalidade interdita a ideia de que uma consciência pura pudesse de fato existir, de forma a aceitarmos a condição de que toda consciência é uma *consciência de*. Importa-nos, portanto, reconhecer a influência destes atributos, tais quais se apresentaram à luz de nossa práxis. Por meio de uma redução

fenomenológica (*epoché*) (HUSSERL, 1980; MARTINI, 1998; SILVA, 2008), conseguimos avançar na interpretação do papel da intenção, da intuição (representação imediata) e da imaginação no contexto da docência e tutoria.

3. A redução fenomenológica e as essências

Alcançar abstrações que permitam elucidar certos movimentos da ação comunicativa: eis um ponto a ser constituído. A redução fenomenológica, aqui reconhecida como um exercício de alto grau de abstração, aponta que podemos suspender temporariamente uma tese natural do mundo, entendendo esse mundo como os elementos dispersos e idiossincrásicos que se configuram em uma análise desta natureza. Dito em outras palavras, que possamos assumir um mundo entre parênteses, como um pressuposto necessário à inspeção.

A redução apontada compreende duas etapas: uma imanente e outra transcendente. Na primeira buscamos um significado ideal e não empírico das ações específicas, tentando codificar certas essências do objeto; na segunda buscamos uma essência provisória do ato consciente. Devemos adiantar que essa redução não opera em um único procedimento. São necessárias diversas aproximações e distanciamentos para, somente a partir de sucessivas etapas, ser lentamente revelada a intencionalidade e seus objetos. Por esta razão evocamos, de forma auxiliar, uma imaginação fenomenológica.

À guisa de exemplo, supomos uma intenção ideal e inicial, que se apresente como um conceito acabado. Por si só, esse ato (*noesis*) de intenção circunscreve-se no âmbito da vontade e, por isso, torna-se oculto ao discurso imediato e se apresenta em estado solitário. Conjecturamos a possibilidade de estarmos no campo da intuição⁶, naqueles casos específicos em que vivemos a experiência de uma apreensão imediata de realidades ou de sensibilidades. Reciprocamente poderemos pensar em um objeto idealizado (*noema*), cuja interface recebe uma significação igualmente idealizada. Este é um plano conveniente de abstração, identificado como um conjunto imanente de ações e seus correlatos. São os variados deslocamentos de aproximações e de distanciamentos que permitem que as essências de

⁶ Resgatamos, aqui, o conceito de “intuição intelectual de essências ou significações” de Husserl (CHAUÍ, 2006, p. 66).

cada componente do conjunto aflorem em um processo constante de construção, desconstrução e reconstrução.

Decorrentes destes movimentos sucessivos de apreensão, a que poderemos chamar aqui de práxis da teoria, a intenção assume graus de qualidade bem distintos do plano ideal, tal qual o concebemos originariamente. A fundamentação fenomenológica refere-se a estes acréscimos circulares de significado de *preenchimento*. Assim, pouco a pouco, construímos atos de consciência em um complexo plano de categorias de unidades singulares ou seriadas, capazes de transcender a si próprias. A magnitude desse procedimento implicará em que seus correlatos também assumam caráter transcendente, tanto com relação ao objeto, que se transforma de idealizado em realizado, quanto aos significados que acompanham essas transformações e que originalmente foram concebidos como ideais. Essa é a etapa transcendente da redução fenomenológica e que desejamos nos referir ao abordar a questão da essência da intencionalidade, que emerge junto a seu objeto, possível em função do recorte dado por uma ontologia regional. Em virtude de termos uma correlação muito próxima entre a unidade sujeito-objeto e sua significação, acabamos por encontrar algumas de suas essências, que se visitam conforme se fortalecem as relações entre elas.

Os significados essenciais podem emprestar maior ou menor grau de coerência, compatibilidade, consistência ou ajuste da camada noético-noemática, dependendo do grau de preenchimento compatível que a ela emprestamos. Queremos, com isto, apontar para um tema que tem sido recorrente, amiúde nos planos pedagógicos ditos críticos e reflexivos: a intencionalidade em produzir atos que deem sentido ao processo ensino-aprendizagem. O grau de evocação de *noesis* altamente significativo é responsável por diferentes qualidades de apreensão de conteúdos e de materiais disciplinares. Isto implica na admissão de que o preenchimento dos atos de intuição compatíveis com o encontro de seus significados qualifica-se em essência e determina sobremaneira os graus de conhecimento e de apreensão que se possam alcançar. Assim, quanto mais investimos na intensidade e na qualidade de preenchimento, mais próximo estaremos de algumas de suas essências e, portanto, mais próximos de forjar caminhos compatíveis com ações significativas.

Aliada ao procedimento transcendente, devemos considerar a presença de sensibilidades que nos informam sobre o estágio que se destaca como um elemento transversal impregnado de objetividade, ao qual, razoavelmente, reconhecemos como um modo ou característica imanente, fixa. Porém, tal modo ou característica é susceptível às

novas aproximações/distanciamentos e ressignificações, a variar de acordo com os graus de abstrações possíveis nas reduções fenomenológicas levadas a cabo.

Tendo descrito esse aparato conceitual com referência aos processos intencionais, observemos que os atos sensíveis aqui objetivados e que visam a um conhecimento e uma identificação, encontram características distintas na intenção, na intuição e na imaginação. Para efeitos muito particulares e específicos, reforçamos a ideia de que é o preenchimento (ou a qualificação que damos a um ato sensível, ao objeto ou ao próprio significado) que qualifica a camada noético-noemática e a torna mais plena e essencial.

Inferimos que os preenchimentos têm como pré-condição três movimentos. O primeiro deles é o da disposição intelectual, aos moldes de uma marca emblemática do discurso etnológico que procura aproximar-se de algo que lhe é estranho, ao mesmo tempo estranhar o que lhe é próximo. Aplicado ao campo das práticas comunicativas, especialmente as circunscritas no âmbito dos processos educativos e pedagógicos, significa a autonomia, digamos, de *ir e vir* dentro do território processual da intencionalidade, e que seria coerente com cursos que estejam no mesmo movimento, refletido em suas políticas pedagógicas e em suas referências disciplinares.

O segundo deles é a abertura ao processo dialógico, já que *noesis* e *noemas* são relativos e nascem da interdependência ao se visitarem e ao dialogarem entre si de modo permanente. Esta abertura ao *ser* também é representada por práticas discursivas no pertencimento, na curiosidade, na moderação, no acolhimento, na responsabilidade, na dúvida e, principalmente, no exercício da troca de papéis. O ato da disposição, da abertura, da vontade e da volição predispõe identificar intenções interativas que, sob o ponto de vista do senso comum⁷, porém nada trivial, marca certa *presença de espírito*. Como afirmou Heidegger (2006, p. 555): "o ser e o homem não apenas se limitam como, por e para fazê-lo, se visitam".

Ao nos depararmos em contextos de trocas que se processam ou são mediados por interfaces virtuais, a intenção e a intuição preenchidas de significação assumem papel fundamental. Note-se de passagem que, por se tratar de um conjunto articulado entre significado e significante, a circularidade reflexiva poderá produzir maior determinação conceitual. E não seria por mero acaso que o desenvolver das disciplinas, consideradas todas

⁷ Utilizamos como referência um dos pilares do paradigma emergente apontado por Santos (2018): todo conhecimento científico visa a constituir-se em um novo senso comum.

as limitações teóricas em cada domínio, respondam a um *como estou* ou a um *como sou*, ou, de certa maneira, ao modo de ser na multiplicidade existencial que advém de interações em processos educativos e nas relações entre docentes e tutores, espaço possível de emergir dúvidas ontológicas. Por esta razão é que reconhecemos, enquanto pressuposto de uma imaginação fenomenológica, a função central de uma das disciplinas do curso que atende pelo título *Processos Educativos*.

O terceiro deles é a pertinência exclusiva a um dado contexto, espaço ou território e a um dado estágio ou momento (estádio) de desenvolvimento. Podemos dar *voz a noesis*; dar-lhe expressão, mas não necessariamente preenchê-la de significações apropriadas ou oportunas no que diz respeito à contextualização dos atos. Esta distinção terá valor relevante na compatibilidade de proposições enunciativas, interrogativas, optativas, imperativas, entre outras possíveis. Para propor atos coerentes, ou melhor, para mais adequadamente torná-los significativos e compatíveis, nos é útil indicar que, antes de qualquer movimento, não os reconheçamos somente nas palavras, sobretudo naqueles atos que se exprimem, que se signifiquem e que se traduzam na intencionalidade. Basta recordar que certas sensibilidades, muitas vezes dadas *a priori*, permitem-se existir antes que sejam codificadas enquanto linguagem. Em uma proposição interrogativa, por exemplo, temos a possibilidade de sentir a pergunta e experimentar a dúvida antes mesmo que ela seja representada pelas palavras. Aqui, novamente, conjecturamos a possibilidade intuitiva descrita anteriormente, contribuindo à nossa práxis por meio da expressão de apreensões imediatas do mundo sensível. Parece-nos cabível, então, reunir algumas sensibilidades e experiências no meio virtual da aprendizagem do curso, servindo-nos de alguns exemplos práticos dessas vivências.

4. *Modos de ser: experiências e imaginação*

Seria oportuno trazer ao debate algumas questões relacionadas aos atos criativos. Trata-se do imenso cabedal erguido, não total, mas predominantemente nas práticas polidocentes. Isso inclui o repertório incalculável de sensações apreensíveis em contextos de uma pedagogia que suporte a autonomia, dê espaço à crítica e seja reflexiva, entendendo, aqui, reflexão como um movimento circular necessário à práxis. São experiências do cotidiano, do mundo da vivência e que seguem sendo teorizadas no sentido do aperfeiçoamento, da educação continuada e da construção de aprendizados colaborativos. Pensamos que um dos

principais eixos recaia sobre os modos de ser e como eles se expressam na prática, nas subjetividades e nas oportunidades das experiências e dos sentidos, conforme nos aponta Bondía (2010).

4.1 Tutoria e docência: narrativa de uma experiência

Nossas experiências enquanto docentes e tutores permitiram acesso ao papel relevante dos processos ditos interativos e que possuem lugar na ação recíproca e no convívio em ambientes virtuais de aprendizagem mediados por tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Entendemos, ao longo das atividades do curso, que se tornava necessária uma maior reflexão sobre como ocorria a intenção da comunicação e da interação. Podemos afirmar que nos surpreendemos ao constatar as dificuldades ocultas por detrás dos posicionamentos em atividades e ferramentas modulares, como os *fóruns-tarefa*, por exemplo.

Notamos que ocorre um exercício circular entre a figura do tutor e a do docente, movimento que não é arbitrário, mas consciente e investido de intenção amparada e sustentada pelo plano pedagógico específico do curso. Essa tarefa ocorre em um espaço mais geral do AVA, onde as interações ocorrem. Na relação entre tutores e docentes existem espaços para o diálogo em uma mediação formalizada e nas condições de um senso comum. Este último entendido não como um fato, senão e, sobretudo, como um valor, que mais persuade do que ensina. A persuasão, enquanto conselho, sugere um caminho e, com isto, intuitivamente convence mais do que educa; determina uma vontade mais do que aprende. Este movimento pode ser registrado pelas sensibilidades que se veem implicadas na relação diacrônica e dialógica dos próprios sujeitos em interação e na alteridade possível.

Podemos citar algumas destas ações guiadas pela intenção e que integram movimentos tidos como *leitmotiv* na prospecção de interações necessárias entre os sujeitos em ação. Entre elas encontramos: apropriação e pertencimento ao curso; sensação de envolvimento coletivo; entendimento do projeto pedagógico a que estão imersos; reconhecimento da ética nas alteridades em jogo; promoção e estímulo ao valor heurístico das ações e a manutenção de uma atmosfera estimulante e gratificante desde o ponto de vista da reprodução como o da produção colaborativa.

Torna-se evidente que esses elementos de intelecção são balizas orientadoras e não esgotam o cabedal de intencionalidades possíveis. Certamente nos tornaremos mais confiáveis se aditarmos cuidados expressos em outras competências, tais como: assiduidade, organização, sistematização e atualização de tecnologias sociais e virtuais; características estas, por sinal, resumidas em uma dada disciplina de ações levadas a efeito.

No entanto, nada do exposto resultaria em facilidades, aprimoramento ou progresso se os sujeitos em relação não estivessem comprometidos com a vontade autêntica e convicta de se comprazer pela causa e pelo ofício. Investidos deste capital, diríamos estrutural e existencial, podemos colocar em ação a arte e a técnica social e educadora no seu sentido transitório ou permanente, abrindo trajetórias para a autonomia do conhecimento. São ferramentas inesgotáveis aguardando para serem colocadas em ação para serem incorporadas em nossas competências e habilidades no envolvimento com os cursos na modalidade a distância e que poderão ser operacionalizadas por meio de recursos textuais, dramáticos, lúdicos ou biográficos, entre outros aportes guiados pela imaginação criadora.

4.2 A imagem como construto de experiências disciplinares

Até aqui percorremos um caminho interpretativo dos fenômenos relacionados à intenção produtora ou indutora de ações no plano do mundo sensível. Demos algum destaque para o papel da intuição. Ao entender a interação de sujeitos e objetos, considerados em sua unidade possível, conseguimos abstrair algumas de suas essências e significados. Cremos que a redução fenomenológica possibilitou observar as sensibilidades e a reticente trilha imaginativa, particularmente em função de toda simbologia que o universo indigenista suscita e nos convida a participar.

Algumas experiências podem escapar à nossa redução exatamente por não se deixarem captar pela observação, o que faz delas experiências imaginativas sob o ponto de vista teórico das imagens na fenomenologia. É sempre útil lembrar que, pelo menos na perspectiva da tradição filosófica, imaginação e percepção diferem em essência, conforme nos aponta Chauí (2006).

De nossa parte interessa, no momento, a constatação de um atributo conceitual: “a imagem é um análogo do ausente, sua presentificação” (CHAUÍ, 2006, p. 145). Aqui encontramos, de fato, algo relevante quando pensamos na intenção imaginativa representada

pelo movimento de trazer o ausente para a presença e o presente para a ausência. Em ambas as situações encontramos algumas propriedades da imaginação criadora e da imaginação evocadora, respectivamente. Em seu relacionamento com o ausente e na busca de um análogo à presença, os atos imaginativos recebem contornos expressivos. A experiência de troca de papéis é um adequado exemplo. O intercâmbio ajuda-nos a entender a dimensão de *imaginar-se o outro*, contribuindo ao reconhecimento colaborativo implicado em um movimento de ensinar e aprender como partes de um só todo no contexto polidocente. Esta é uma das razões pelas quais acreditamos que um docente e um tutor intercambiam intenções nos seus modos de ser em um cenário de aperfeiçoamento colaborativo, atuando ora como educadores, ora como educandos, exercitando-se circularmente na própria dimensão e na da alteridade.

Por possibilitar a criação de significados até então inexistentes ou, dito de outra maneira, *presencializar o ausente*, entendemos que sensibilidades imaginativas são adequadas às interfaces que virtualizam experiências de trocas e compartilhamentos. Ressaltemos a importância destes processos em torno de uma teoria do conhecimento enquanto elementos instrumentalizadores de uma dada práxis. Esta faceta de instrumentalização da relação sujeito-objeto-sujeito, por poder servir como ferramenta dialógica de socialização e do compartilhamento de práticas interativas, poderá ser acolhida como uma tecnologia social presente e necessária em ambientes virtuais de aprendizagem.

Por esta razão, dedicamos zelo na arte de selecionar certas figuras imaginativas de acordo com o contexto, podendo nos valer das modalidades criadora, evocativa, fabuladora e utópica (CHAUI, 2006, p. 146).

Procurar por algo que empreste novo sentido à presença nos ambientes virtuais pode ser um adequado e oportuno exemplo de intenção imaginativa criadora (criando situações de pertencimento e acolhimento, por exemplo) ou evocativa (trazendo à presença uma afetividade). Temos implicada no contexto da virtualidade, a exemplo do uso de ferramentas disponíveis nas plataformas de aprendizagem e do ciberespaço, recorrente intencionalidade de a tudo endereçar um sentimento de presença, ou de objetivarmos, sempre que possível, um encontro: uma foto, um discurso de aproximação, um chat, uma videoaula, uma web-conferência ou uma mensagem de voz são alguns poucos, mas efetivos meios de imaginarmos-nos como sujeitos presentes em relação a objetos e significados reais, localizados em contextos cada vez mais virtualizados.

A produção de proposições que evoquem essa intencionalidade pode ser, então, realizada e identificada. Tais pontos deveriam estar em nossas agendas, pautados por estas e outras premissas tornadas mais acessíveis e inteligíveis pelo tratamento fenomenológico, que não necessariamente resolve o impasse dicotômico presença-ausência. No entanto, habilita a compreensão de nossos modos de ser, afetados que somos pelo ciberespaço, configurando rotas alternativas que contornem, senão a falta de um *aperto-de-mão-presente*, ao menos a sensação de distanciamento de docentes e tutores em uma já evidenciada solidão virtual.

A troca de papéis e seus possíveis novos significados por parte dos sujeitos tem sido contextualizada nos conteúdos da disciplina *Antropologia e Saúde*, na qual os sujeitos são levados a uma reflexão imaginativa, trocando papéis entre o *ser e o não-ser* indígena. É muito pertinente pensar sobre as visões de mundo (MANNHEIM, 1968), como a sustentar o modo como sujeitos apreendem suas realidades. Salientamos que o modo como os sujeitos concebem as coisas tal como determinado em seus contextos histórico-culturais exercita o reconhecimento de um dado pertencimento coletivo, de forma que o intercâmbio de lugares no mundo da vida faça sentido e possa de fato ocorrer. O aspecto imaginativo instrumentaliza essa ação ao revelar a relatividade situacional e argumenta em favor de uma interculturalidade como premissa programática.

Com isto, endossamos que a aquisição de perspectivas é só um pré-requisito para o conhecimento, adequadamente sugerido pela alegoria do mirante (LÖWY, 1994). Tanto a metáfora quanto a ilustração simulada são esquemas a requisitar interpretações e significados (estimulantes ao serem adaptados ao ambiente virtual), e que podem ser exercidos por atos imaginativos, tendo a intenção papel fundante. Dado o contexto histórico-cultural, essa intenção insere os sujeitos necessariamente em uma dimensão política. Ao interpretar cenários colocados sob o ponto de vista das discussões de uma dada agenda sociopolítica, tais sujeitos estão interagindo dentro de um processo em construção, que depende do envolvimento e participação deles próprios: logo, estamos frente a sujeitos políticos produtores de conhecimento.

O resgate de momentos de transformações na circularidade histórica da disciplina *Política e Organização dos Serviços de Saúde* não deixa de insinuar o uso de uma imaginação memoriosa, presente no desdobramento cronológico e diacrônico visto no tema *modelos em saúde*. Este recurso auxilia no esclarecimento e na formação crítica e processual dos sujeitos

envolvidos em aperfeiçoamento no campo de embates da saúde coletiva (o que inclui a dimensão indigenista), apontando para o sentido interpretativo de ideologias e utopias⁸.

Como parte desta problematização e potencialização de nossa práxis, vislumbramos os desígnios de uma realidade virtual e de seus desafios por intermédio de uma imaginação utópica, aqui entendida como transformadora. Não nos tem sido distante essa ideia da reinvenção constante do novo frente ao clássico (e vice-versa), além de mudanças, graças a um conhecimento crítico presente e sistematicamente reoxigenado. Esse modelo de circularidade tem permitido adequações das ofertas do curso, conforme o perfil de futuros especialistas em saúde indígena se apresente em cada edição.

Um eixo estruturado de modo semelhante, e com balizas bem demarcadas, pode ser também observado na disciplina *Epidemiologia e Vigilância em Saúde*.

Um fator implicante nos dá conta da presença do raciocínio epidemiológico aplicado às atividades em *aldeias indígenas temáticas fictícias* frente às suas necessidades de saúde, compondo, assim, um cenário criativo e fértil, compatível com propósitos estimulantes da virtualidade. Assim, a ação que se desenrola em um distrito sanitário imaginário torna-se provocativa e motivadora. Os conteúdos pedagógico-comunicativos ali expressos não deixam de exercer, ou delimitar, marcos nos modos de ser dos sujeitos, ao dirigir a atenção para como podemos melhorar as práticas profissionais e sermos trabalhadores da saúde indígena, produtores de qualidade de saúde para a população atendida, além de satisfeitos do ponto de vista pessoal.

Destacamos, neste caso, o valor heurístico na busca de proposições e soluções, estimulando a inventividade a favor da interpretação com fins específicos da construção de um diagnóstico em saúde, com desdobramentos que vão além de um perfil epidemiológico e exigindo, como se observa, níveis mais complexos de abstração.

Vemos, então, o papel que a arte heurística assume nos estímulos ao questionamento e à dúvida, ao propiciar ambientes em que docentes e tutores podem encontrar, nas provocações argumentativas e problematizadoras, caminhos muito mais eficazes do que a prevalente busca por respostas. Exemplarmente observamos, na disciplina *Adaptação ao Ambiente Virtual*, tarefas em que docentes e tutores estimulam a formulação de perguntas sobre os principais temas das disciplinas.

⁸ Para maior aprofundamento desse conceito, recomendamos a leitura de Karl Mannheim: *Ideologia e Utopia* (1968), particularmente o capítulo V: *A Sociologia do Conhecimento*.

O uso de atos sensíveis imaginativos pode, também, ser exemplificado na disciplina *Práticas de Atenção Primária à Saúde*, ao evocar um encontro entre o modo de ser cotidiano. Esse espaço fundamenta-se nos conceitos de práxis e de *habitus* (BOURDIEU, 1983). O conteúdo remete a um exercício que procura transpor ideias e conceitos exclusivamente biomédicos, baseados em atividades diárias habituais que nos fazem pensar o cotidiano “muitas vezes posto de modo acrítico e pautado na transposição de uma prática ambientada em hospitais e ambulatorios e que não são pertinentes à saúde indígena.”⁹ (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 1).

Ao analisar o conjunto da obra do curso, notamos o caráter circular exposto no oferecimento da unidade curricular *Processos Educativos*, dividida nos módulos inaugural e de encerramento. O desenho de complementaridade ilustra a atenção dada ao itinerário formativo, como um meio de sistematizar a reflexão circular das práticas educativas ao decorrer da especialização, tomando como marco teórico o binômio ensino-aprendizado.

Nos moldes de um exercício denominado *arco-íris*, os integrantes são convidados a refletir sobre as suas trajetórias enquanto educandos e educadores no âmbito da saúde, com ênfase na saúde indígena, imaginando cores que simbolizem aquelas fases pelas quais passaram em suas vidas, culminando com a conclusão da especialização. A tarefa oferecida denota uma possibilidade de abstração imaginativa e intuitiva, contribuindo para uma imersão no mundo simbólico da associação livre entre cor, sentimento e conhecimento, como a refletir o itinerário formativo, muitas vezes difícil de ser retratado somente em palavras.

Endereçamos uma recomendação ao uso de sobreposições de imagens e que podem suscitar interpretações equivocadas, à semelhança de uma imaginação reprodutora (CHAUI, 2006) e que tem sido comumente observado em cursistas, ao retratar o ser indígena com inadequada infantilização.

Finalizamos revisitando o objetivo precípua deste ensaio, que foi o de realizar incursões propositivas à uma fenomenologia em teoria e em ação, analisando os modos de ser de docentes e tutores nos percursos formativos e de acesso ao conhecimento. Reforçamos a necessidade de sustentar uma constante e sistemática práxis, bem aos moldes de uma vigilância epistemológica, como a amparar e resguardar nossas reflexões acerca do contínuo e necessário processo do conhecimento humano. Estamos convictos de que a abordagem

⁹ Texto retirado da disciplina de *Práticas de Atenção Primárias à Saúde* do *Curso de Especialização em Saúde Indígena* sob responsabilidade de Oliveira, L.; Rodrigues, D.; Mendonça, S.; Lemos, P.; Queiroz, M. e Haquim, V.

utilizada normatiza, dá sentido e operacionaliza uma determinada validação e credibilidade, contribuindo para o constante aprimoramento de nossas próprias práticas na senda do processo ensino-aprendizagem de ação colaborativa e significativa. Reforçamos a importância da Filosofia da Educação e do Conhecimento como instrumento para a inteligibilidade de nossas próprias atitudes no âmbito interdisciplinar e complexo de um curso a distância de especialização em saúde indígena. Acreditamos que o itinerário apontado neste ensaio fenomenológico poderá ser tomado como exemplo para outros programas que pretendam utilizar-se de plataformas de ensino virtual a distância para públicos diversos.

Referências

- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**. Introdução à filosofia. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2018, nº. 19, p. 20-28.
- BOURDIEU, P. O esforço de uma teoria da prática. In: Ortiz, R. **Pierre Bourdieu**. Sociologia. p. 46-51. São Paulo: Editora Ática, 1983.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na construção da Análise do Discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2004.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- HUSSERL, E. **Investigações lógicas. Sexta investigação**: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. Trad. Zeljslo Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 5ª ed. rev. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- MARTINI, R.S. A Fenomenologia e a epochê. **Trans/Form/Ação**, 1998, v.21/22, p. 43-51.
- MILL, D; RIBEIRO, L; GOMES, MR. **Polidocência na Educação à Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: Editora UFSCar, 2010.

OLIVEIRA, L.; RODRIGUES, D.; MENDONÇA, S.; LEMOS, P.; QUEIROZ, M. E HAQUIM, V. **Práticas de Atenção Primárias à Saúde**. [mimeo] Curso de Especialização em Saúde Indígena, São Paulo, 2018.

PENTEADO, H. D (org.). **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez. 2018.

SANTOS, M. **Diálogos de fronteira: uma cartografia sociológica de revistas do campo da saúde coletiva**. (Doutorado em Ciências) – Pós Graduação em Ciências, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, J.M.O; LOPES, R.L.M; DINIZ, N.M.F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2008, v. 61, nº. 2, p. 254-257.

RECEBIDO 05 DE NOVEMBRO DE 2019.

APROVADO 26 DE NOVEMBRO DE 2019.