

ORGANIZADORES

Liara Saldanha Brites

Kamyla Stanieski Dias

Camilo Darsie

Andresa Silva da Costa Mutz

Cristianne Maria Famer Rocha

ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS DO HOJE E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS

interfaces entre tecnologias
na educação e na saúde



ORGANIZADORES

Liara Saldanha Brites

Kamyla Stanieski Dias

Camilo Darsie

Andresa Silva da Costa Mutz

Cristianne Maria Famer Rocha

ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS DO HOJE E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS

interfaces entre tecnologias
na educação e na saúde



| São Paulo | 2 0 2 3 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

ES82

Estratégias biopolíticas do hoje e a produção de sujeitos:
interfaces entre tecnologias na educação e na saúde /
Organizadoras Liara Saldanha Brites, Kamyla Stanieski Dias,
Camilo Darsie, et al. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Outras organizadoras: Andresa Silva da Costa Mutz,
Cristianne Maria Famer Rocha.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-802-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98027

1. Medicina e saúde. 2. Biopolítica. 3. Saúde. 4. Educação.
I. Brites, Liara Saldanha (Organizadora). II. Dias, Kamyla
Stanieski (Organizadora). III. Darsie, Camilo (Organizadora).
IV. Mutz, Andresa Silva da Costa (Organizadora). V. Rocha,
Cristianne Maria Famer (Organizadora). VI. Título.

CDD 610

Índice para catálogo sistemático:

I. Medicina e saúde.

Jéssica Oliveira • Bibliotecária • CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

| | |
|------------------------|---|
| Direção editorial | Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello |
| Editora executiva | Patrícia Biegging |
| Coordenadora editorial | Landressa Rita Schiefelbein |
| Assistente editorial | Bianca Biegging |
| Diretor de criação | Raul Inácio Busarello |
| Assistente de arte | Naiara Von Groll |
| Edição eletrônica | Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes |
| Bibliotecária | Jéssica Castro Alves de Oliveira |
| Imagens da capa | 31Moonlight31, Harryarts, Freepik - Freepik |
| Tipografias | Acumin, Geometos, Belarius Poster, Lavoir |
| Revisão | Os autores |
| Organizadores | Lira Saldanha Brites Kamyla Stanieski Dias Camilo Darsie Andresa Silva da Costa Mutz Cristianne Maria Famer Rocha |

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

26

*Rodrigo de Oliveira Azevedo
Elisandro Rodrigues
Daniel Demétrio Faustino da Silva*

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE CONTROLE NA SAÚDE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

O CONTEXTO E O TEXTO

No Brasil, a continuidade dos processos formativos durante a Pandemia da covid-19 foi, fundamentalmente, possibilitada pelo estabelecimento de normas educacionais excepcionais que, dentre outros elementos, autorizaram o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por tecnologias de informação e comunicação (TICs) em todos os níveis de ensino, isto é, da educação infantil ao ensino e superior. Segundo Zara *et al.* (2021, p. 52), as TICs podem ser definidas como “meios técnicos que permitem o compartilhamento de informações e os processos comunicativos por meio de recursos como computadores”.

Todavia, a autorização provisória para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por TICs em todos os níveis de ensino constituiu também brusco rompimento com as práticas educativas presenciais que predominavam até o início da Pandemia. Neste contexto, pergunta-se: como transcorreu o processo de capacitação, formação ou qualificação dos docentes para tais atividades?

Compreendemos que esta questão é particularmente importante porque, dentre outros aspectos, preocupações com os processos de capacitação, formação ou qualificação dos educadores não são recentes. “Educar os educadores!”: esta afirmação de Nietzsche (2012) consta no início da epígrafe que inaugura a apresentação da obra *Escritos sobre Educação*, a qual reúne textos do Filósofo prussiano, que viveu entre 1844 e 1900.

Em outra perspectiva, lembra-se que, no Brasil, a formação docente é referida nos artigos 65 e 66 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional (BRASIL, 1996). O aperfeiçoamento profissional continuado é mencionado no artigo 67 da mesma Lei como uma das estratégias por meio das quais os sistemas de ensino promoverão a

valorização dos profissionais da educação. Ademais, a qualificação dos profissionais da educação básica e da educação superior também é destacada na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação vigente no nosso país (BRASIL, 2014).

Assim, por meio do presente trabalho, pretende-se descrever o modo como se desenvolveu o processo educativo de docentes de uma instituição pública de ensino, que forma profissionais da saúde, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por TICs durante a Pandemia da covid-19.

Para alcançar este propósito, foram utilizadas respostas de seis docentes da referida instituição que participaram da pesquisa “Tecnologias educacionais e os processos de subjetivação na formação em saúde”. Dentre esses(as) docentes, uma ministra aula no Curso Técnico em Enfermagem; três atuam no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar; dois lecionam no Mestrado Profissional em Avaliação e Produção de Tecnologias para o SUS; e dois também são preceptores de programas da Residência Multiprofissional em Saúde. Todos os docentes também dedicam parte da sua carga horária semanal de trabalho para o desenvolvimento de processos assistenciais ou administrativos em saúde.

A pesquisa entrevistou um total de 25 participantes, sendo 13 docentes e 12 discentes de cinco cursos. Além dos cursos referidos no parágrafo anterior, a instituição, de modo regular, oferta um Curso Técnico em Nutrição e Dietética e Programas de Residência Médica. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Grupo Hospitalar Conceição-GHC e cadastrado na Plataforma Brasil sob número CAEE 46559421.2.0000.5530. Recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) por meio do Edital 10/2021 – Auxílio Recém-Doutor ou Recém-Contratado - ARD/ARC.

Para analisar as respostas – ou os discursos – dos docentes, inspiramo-nos em procedimentos expostos por Foucault (2008a), em *A arqueologia do saber*.

Nesse livro o autor escreve que a análise das formações discursivas deve objetivar a descrição do enunciado em sua especificidade ou singularidade – naquilo que um enunciado se diferencia dos demais. Tal descrição pressuporia discriminar quatro elementos que constituiriam um enunciado: (1) o referente, objeto concreto ou abstrato ao qual o discurso se refere e constitui como uma coisa única; (2) um sujeito, ou uma posição que pode ser ocupada por diferentes pessoas, mas que indicaria quem tem autoridade reconhecida, consentida, aceita por outrem para proferir discursos sobre o referente tal como ele é apresentado; (3) um campo associado, ou um conjunto de outros enunciados que proporcionam a estabilidade para que o enunciado se apresente tal como ele é; e (4) uma materialidade, ou o conjunto de superfícies, com suas respectivas regras de transcrição, onde os enunciados são grafados. [...]

Ainda para Foucault (2008), a análise arqueológica não apenas possibilita identificar e distinguir enunciados e formações discursivas, mas especialmente procura relacioná-los com práticas não discursivas específicas. Ou seja, ao nos propormos a descrever a singularidade de um discurso, visamos delimitar os limites cronológicos, o campo institucional e o conjunto de acontecimentos políticos, econômicos, sociais e de outras ordens com os quais esse discurso está associado. (AZEVEDO; VEIGA-NETO, 2019, p. 5-6)

Em termos organizacionais, após a presente introdução, caracterizamos de modo introdutório as sociedades de controle. Posteriormente, dispomos de seção na qual os discursos dos docentes são associados fundamentalmente a um conjunto de referenciais teóricos que discorrem sobre aquelas mesmas sociedades de controle. Nas *Considerações Finais*, encerramos o texto compartilhando duas reflexões, cujas análises precisarão ser desenvolvidas em momentos seguintes.

ALGUNS *BITS* SOBRE AS SOCIEDADES DE CONTROLE

Em entrevista concedida a Toni Negri, na primavera de 1990, Deleuze (1992a) comenta que é “certo que entramos em sociedades de controle, que já não são exatamente disciplinares. Foucault é com frequência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o *confinamento* (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna) [...] Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 1992a, p. 215-216).

Em outro trabalho, o autor escreve que os controles são uma modulação, uma moldagem autodeformante, que muda continuamente: “os diferentes modos de controle, os controlatos, são variações inseparáveis, formando um sistema de geometria variável, cuja linguagem é numérica (o que não quer dizer binária)” (DELEUZE, 1992b, p. 2). Para Deleuze (1992b), ainda, nas sociedades assim caracterizadas, além de outros elementos, a empresa substitui a fábrica, nunca se termina nada e:

[...] o essencial não é mais uma assinatura nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha [...]. A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos”. (DELEUZE, 1992b, p. 2-3)

O dinheiro nas sociedades de controle não se apresenta como moeda cunhada em ouro, porém, por meio de trocas flutuantes. O homem do controle é ondulatório, funciona em órbitas, em feixes contínuos.

No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade. No regime dos hospitais: a nova medicina “sem médico nem doente”, que resgata doentes potenciais e sujeitos a risco, o que de modo algum demonstra um progresso em direção à individualização, como se diz, mas substitui o corpo individual ou numérico pela cifra de uma matéria “dividual” a ser controlada. (DELEUZE, 1992b, p. 4)

Neste contexto, Deleuze designa como educação permanente o estado de modulação produzido pelas práticas de controle, pois, em tais sociedades “nunca se termina nada”. Uma perpétua busca por novas formações, uma variação contínua de esforço em busca de se tornar o melhor.

Jonathan Crary (2016, p. 24), em seu livro *Capitalismo tardio e fins do sono*, descreve uma sociedade 24/7, 24 horas por dia durante os sete dias da semana, na qual se busca o máximo desempenho e, ao mesmo tempo, se é controlado todo o tempo: “o declínio no valor de longo prazo do trabalho vivo não faz do repouso ou da saúde prioridades econômicas, como mostram recentes debates a respeito de políticas de saúde. Hoje são raros os momentos significativos na existência humana (com exceção do sono) que não tenham sido permeados ou apropriados pelo tempo do trabalho, pelo consumo, pelo marketing”.

Em síntese, o controle é uma forma de exercício de poder. Então, como docentes são formados para práticas desta natureza? Eis aquilo que buscaremos descrever na próxima seção.

A EDUCAÇÃO DOS DOCENTES PARA PRÁTICAS DE CONTROLE

A descrição – ou mesmo a análise – de um processo educativo pode ser realizada com distintas finalidades e a partir de variadas perspectivas. Desta forma, ao tomarmos como referência a concepção proposta por Veiga-Neto (2005, p. 4), a saber, de que por educação se compreende o “conjunto de práticas sociais cujo objetivo principal é a trazida dos recém-chegados – crianças, estrangeiros, estranhos etc. – para uma determinada cultura que já ‘estava aí’”, podemos cogitar que os processos educativos, de modo geral, envolvem um conjunto de elementos característicos que, didaticamente, são identificados a partir das seguintes questões: 1) O que se aprende? 2) Como se aprende? 3) Com quem se aprende? 4) Para que se aprende?

Desta forma, ao analisarmos os discursos dos docentes sobre o seu processo educativo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por tecnologias de informação e comunicação (TICs) durante a Pandemia da covid-19, identificamos uma grande diversidade de aprendizagens realizadas. Tais aprendizagens envolveram, inicialmente, o próprio reconhecimento das TICs e dos ambientes virtuais por meio dos quais as atividades pedagógicas seriam desenvolvidas durante a pandemia.

[...] no início da pandemia, cada mês tinha um software novo pra gente aprender a utilizar. (DOCENTE 6).

Ahm, eu me apropriei das tecnologias, ahm, das plataformas de web conferência. Né? [...] Acho que a, os recursos é o *Meet*, é o *Webex*, é o *Zoom*, principalmente, né? [...] As plataformas de web conferência, que eu tinha alguma familiaridade de algumas bancas, que eu tinha participado, previamente; mas não, nem de perto com a extensão de agora, tá? (DOCENTE 4)

Mas estas enunciações dos docentes nos remetem àquilo que Deleuze (1992b, p. 3) caracterizou como as máquinas típicas – peculiares ou próprias – das sociedades de controle. Tais sociedades, segundo o autor, “operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores”.

Moraes e Veiga-Neto (2008, p. 10), por sua vez, fazem alusão ao intenso poder de subjetivação dos dispositivos digitais e das redes por eles viabilizadas. Destacam ainda que, nestes processos, os professores são situados em outro papel, assumem uma nova função, são deslocados de suas atribuições tradicionais: “o professor, assim, deixa de ser aquele que detém a autoridade do ensino dos conteúdos disciplinares. Ele passa a ser um gestor, um gerente, um guia, um tutor, um mediador da aprendizagem”.

Contudo, o desempenho deste novo papel também envolve a necessidade de aprendizagens. Aprender a gerir grupos em ambientes virtuais; aprender a conciliar elementos diversos; aprender a mediar aprendizagens; aprender curadoria... Enfim, mais do que ensinar, os professores no período pandêmico tiveram que aprender a gerir.

Tu não sabe se aquele grupo que tá ali, se tá ali mesmo, se não tá, né? Então, como usar recursos pra que se-se chame essa participação, pra se dê espaço de falas, né? [...] Então, a gente tem, sabe que bom, talvez, trabalhar em pequenos grupos. Mas tem mais, talvez, trabalhar em arquivos conjuntos. [...] tem recursos interacionistas aí, que a gente precisa explorar. E aí, quem faz essa tarefa, são os humanos, não-não tá dado, é, a gente tem que se qualificar nisso, né? E aí, falando como docente mesmo. (DOCENTE 4)

Assim, o simples fato, por exemplo, de ter uma... pegar exemplos, mas, enfim, super banais hoje em dia, né, assistir uma aula de pijama na cama, né, a pessoa está com uma disposição completamente diferente do que depois de uma hora de transporte ela estar sentada numa sala de aula com os colegas, já conversou, já tomou café, já

tomou chimarrão, ela tem uma disposição mental e física completamente diferente - integralmente diferente, né? Então, eu acho que a gente tem que lembrar disso, porque as pessoas podem estar em universos completamente diferentes. [...] Hoje em dia, a gente mexe no celular, enfim, o pessoal não... divaga um pouco mais, mas a disposição como um todo é completamente diferente, né? Então, assim, pensar numa aula de quatro horas, online, síncrona, eu acho muito difícil, é muito complicado. Se a pessoa não está disposta a criticar isso ou pensar "Não dá pra ser quatro horas", a gente precisa lançar mão de outras coisas nessas quatro horas pra fazer diferente, quem sabe a gente pode fazer alguma dessa carga horária assíncrona, e daí, se for pensar, se for assíncrona, o que que vai ter nesse assíncrona, né? Tem muita coisa online de qualidade, tem muita coisa online que não é de qualidade, tem coisas horríveis online, tem aulas horríveis no YouTube que as pessoas usam, né? E têm coisas muito boas, coisas feitas pela Fiocruz, pelo UNASUS, enfim, tem material pronto já que eu acho que a gente pode lançar mão. Então, acho que pensar esse acervo, essa curadoria, acho que é - acho que talvez seja essa a questão. Tem uma curadoria que precisa ser feita de forma diferente, né? Eu não posso trazer um livro e falar para as pessoas lerem como normalmente a gente faz no presencial. Eu acho que a gente pode botar o livro ali, mas daí eu também preciso pensar se eu tenho acesso ao PDF para as pessoas lerem de fato, eu preciso pensar talvez num vídeo, eu preciso pensar talvez num curso que já esteja disponível, pensar os tempos de tudo isso, acho que tentar... (DOCENTE 6)

Lopes, Sommer e Schmidt (2014, p. 60) discutem a ideia de curadoria como um conceito e uma estratégia para a docência *on-line* "no sentido de favorecer práticas de ensino e de aprendizagem a favor da autoria docente e da socialização dos saberes". Neste texto, não aprofundaremos esta concepção, mas, destacaremos que a Pandemia possibilitou a emergência de, no mínimo, um novo modo de se pensar as aulas, situando o professor em uma posição de curador, um professor que se utiliza da montagem (RODRIGUES, 2020)

como dispositivo do fazer pedagógico. Lopes, Sommer e Schmidt (2014, p. 63) comentam que “para a prática da curadoria é imprescindível o reconhecimento da aprendizagem como função da socialização, uma prática social em essência”; uma prática que, exatamente por isto, talvez, potencializa-se com as redes que são peculiares às sociedades de controle.

Ademais, ao nos inspirarmos em Moraes e Veiga-Neto (2008, p. 2), que discorrem sobre as características de comunicação instantânea e conectividade das sociedades de controle, nas quais: “passamos a viver, cada vez mais, *on line*. A hora da conexão é qualquer hora; o lugar da conexão é qualquer lugar”, percebe-se que os professores precisam aprender novas formas de se comunicarem com os seus alunos.

Então aqui a gente usaria o *WhatsApp* que é mais prático, porque todo mundo acessa celular em todo lugar. Então, desse modo, o mecanismo de relação era estabelecido pela... Pelo *WhatsApp*. De comunicação formal, pelo e-mail. De comunicação pra fins de sala de aula e processos educacionais, o *Moodle*, que a gente acabou atacando nessa disciplina. (DOCENTE 3)

Contudo, esta sociedade da conectividade a qualquer hora e da conexão instantânea é caracterizada por Han (2015) como uma sociedade do desempenho e do cansaço, na qual, distintamente das sociedades disciplinares, os sujeitos não são mais os da obediência, “mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (HAN, 2015, p. 14). Portanto, precisam aprender a gerir o seu tempo e cuidarem de si mesmos:

[...] assim o estabelecimento claro do professor de quando que ele está à disposição da turma. [...] Essa é uma ideia de..., vamos dizer assim, um aprofundamento de... Da visão das 24 horas do dia. Então, assim, um dia tem 24 horas. Bom, a quantidade de coisas sejam possíveis de serem feitas nesse dia tem que aconte... Que dependem do tempo, né, elas precisam entrar nesse

espaço de tempo. Então não dá pra ter atividades que, somadas entre si, tomem 30 horas. [...] Teve uma otimização das horas de atuação, né, dentro de um tempo e o outro. Aqui ninguém tem intervalo nem nada, mas daí a gente vai colocando os intervalos nesse meio, já vai diminuindo aquelas horas que tu tinha pra fazer as outras coisas que um ser humano precisa fazer em 24 horas [...] Então quando a gente pensa no tempo-espaço desse jeito assim, a gente vai vendo: pá, eu vou ter... Agora não posso fazer tantas atividades porque eu ainda tenho outros tempos que eu tenho que gastar com outra coisa, que seja os transportes ou mesmo... Olha bem a ideia nefasta às vezes: “Bá, eu vou ter tempo almoçando”, né? Essa ideia que o sistema nos coloca e é importante manter a saúde mental, porque a pluralidade e a diversidade de ofertas e coisas e exigências, por vezes, que são colocadas na vida presente, elas promovem um estado de: eu preciso fazer alguma coisa, sabe? Se eu não fizer nada, parece que eu tô fazendo uma coisa errada. (DOCENTE 3)

Evidentemente, para viverem em sociedades de controle e para desempenharem possíveis funções que a eles são atribuídas os professores precisam aprender a controlar. Neste modo de vida em que as vigilâncias se multiplicam, os professores, eles mesmos, tornam-se sujeitos de controle. Mas como o educador pode controlar um aluno ou uma turma mais ou menos numerosa em um ambiente virtual?

Ele também pode fazer isso em regime de colaboração muito mais evidente pros registros, porque tu consegue identificar históricos anteriores e pessoas que produziram naqueles produtos coletivos de conhecimento produzido por turnos, né? Os trabalhos coletivos assim. Tu vê a versão 1, a versão 2, a versão os sujeitos quando 3. Talvez essas situações tecnológicas oportunizem maior observação de como os alunos vêm evoluindo no seu conhecimento, como que cada um contribui ali dentro daquele objeto comum de colaboração. (DOCENTE 3)

[...] o que me chamou muito a atenção da, da turma foi que todos, praticamente todos ligam a câmera e interagem, isso foi um bom diferencial que eu achei, que eu tava inicialmente acreditando que ia tá, ia tá todo mundo quietinho, né, sem conversar, com a câmera desligada, alguns não presentes, né, mas foi um impacto bem legal, todos praticamente com a câmera ligadas, os que não estão com câmera ligada falam ou avisam: «Ah, tô no ônibus, estou em deslocamento, agora não posso ligar». (DOCENTE 1)

Naquilo que concerne ao “como se aprende?”, vale destacar que, mais uma vez, durante a Pandemia da covid-19, confirmaram-se as palavras de Deleuze a respeito da transição ou da substituição das sociedades disciplinares pelas sociedades de controle.

Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. [...] todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. “Controle” é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virillo também analisa sem parar as formas ultra rápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. (DELEUZE, 1992b, p. 1)

Todavia, no caso que estamos analisando, não observamos apenas uma crise das instituições de confinamento, a saber, da escola e do hospital. Conforme, talvez, poder-se-ia deduzir, um processo ou um meio tradicionalmente associado à escola, pelo menos durante o início da Pandemia, não aconteceu: simplesmente, não existiu. Referimo-nos à formação docente daquele modo predominantemente

ainda hoje conhecido, isto é, que acontece antes do início do período letivo ou previamente a algum evento importante, como estratégia de preparação, de unificação ou padronização das práticas e dos discursos coletivos, e que reúne, se não todos, pelo menos, a maioria dos professores da instituição em evento único, integrador.

Então, como sucedeu esse processo educativo dos docentes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por TICs durante a pandemia? Aqui, interessante observar que, segundo os discursos dos docentes, o “como se aprende”, em alguma medida, foi integrado – fundido, unificado – ao “com quem se aprende”. Ou seja, os docentes buscaram individualmente a sua preparação para o trabalho com TICs. Não houve um planejamento institucional para o desenvolvimento conjunto da formação ou da educação dos docentes. Cada docente procedeu segundo considerou mais adequado, inclusive aqueles que não dispunham de experiência em sala de aula.

Sim, ah, sim. Não, faz, poderia ter alguma, alguma capacitação sim, faz falta, né, eu por exemplo foi a minha primeira turma, primeira e segunda já agora, em disciplinas, então saí do zero, né, na verdade, cheguei ali cara a tapa, não sabia muito exatamente como fazer, como proceder, né, proceder, o [COLEGA A] deu uma mão, ele mostrou mais ou menos como era o *Moodle*, é uma ferramenta razoável pra lidar, e o *Google Meet* também, a [COLEGA B] deu alguns toques quanto a aula em si, né, mas assim, pra usar alguma ferramenta, “Ó, vamos utilizar essa ferramenta pra fazer tal coisa», não tem nada definido, então muito alunos trouxeram até mim, «Ah, vamos usar o Canva», né, «O site Canva; Ah, tem o aplicativo desse Canva, quem sabe a gente vai usando ele», consegue transferir, né, compartilhar, mas pessoalmente eu não sabia, então acho que poderia sim ter surgido já antecipadamente o curso, o GHC, enfim, fornecer alguma, alguma ideia sobre, dicas sobre como utilizar ou indicar alguma ferramenta quanto a isso, sim, com certeza. (DOCENTE 1)

A minha formação foi, né, toda mais epidemiológica, assim, então, a gente... Eu nunca tive formalmente, né,

sobre... Até no máximo curso de preceptoria, tal, mas sobre isso, né, sobre.... há... [...] É, de tecnologia educacionais. Então, é uma coisa que sempre que eu ouço, fico pensando "Ah, é uma coisa que eu queria saber mais...," mas que, né, um monte de coisa a gente tem na vida, assim, (risos) que acaba não... acabei nunca... há... indo mais afundo, assim. (DOCENTE 5)

[...] eu já tinha essa experiência, né, mas com certeza vi muitos colegas desesperados em casa pra saber como é que instala um software no computador ou se tem... Por que dá microfonia ou "Ah, vou usar três telas ao mesmo tempo pra ficar melhor" e na verdade fica pior. (DOCENTE 6)

Interessante observar que, além de buscarem individualmente a própria preparação para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por TICs, alguns docentes se perceberam responsáveis por isso, sem fazerem referências às eventuais obrigações institucionais.

[...] a gente precisa se qualificar, precisa conhecer, e pra mim, a maior, ahm, dor, talvez, desse período (rindo), né? Pandêmico, e eu me incluo um pouco nele também, acho que a gente não teve tempo. É, a gente não-não usar, e, talvez, não ter tido tempo de conhecer... (DOCENTE 4)

Ah, foi horrível. Ahã. Há... Né? Quando a gente quer falar bonitinho, a gente diz: "Ai, foi desafiador, né? A gente teve que se reinventar e não sei o quê." Mas foi horrível, foi traumático. Assim, de uma hora pra outra uma aula que você usava ali, um, né, uma apresentação, mas em cima daquela apresentação, você discutia um monte de coisa, contextualizava aquela situação trazendo, né, da, da tua vida pessoal, de trabalho, né, tua vida profissional e, aí, de repente, aquilo vira uma apresentação pros alunos lerem e, aí, eles não entendiam nada. E, aí, a gente foi aprendendo e se reinventando. E, aí, aquelas aulas, a gente começou a..., a gravar vídeos explicando, então, assim, consegui trazer um pouco mais de sentido pra aquilo e os alunos falaram que começou a ficar um pouco mais claro, né? E, aí, foi aquela busca também de-de vídeos já disponíveis

pra complementar o que a gente queria discutir. Mas também a gente tinha que fazer aquela amarração com o conteúdo daquele vídeo com o que a gente queria discutir e, aí, a gente tinha que escrever aquilo e, aí, nem sempre os alunos entendiam, né? Então, assim, foi, foi desafiador. (risos) (DOCENTE 2)

Mas este processo de “deslocar o centro de gravidade da ação governamental para baixo” (FOUCAULT, 2008b, p. 202), para as pequenas comunidades, para as famílias ou para os indivíduos foi caracterizado por Foucault (2008b) como parte de uma certa política da vida própria das práticas neoliberais. Esse processo, segundo o autor, objetiva:

[...] constituir uma trama social na qual as unidades de base teriam precisamente a forma da empresa, porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa? O que é uma casa individual, senão uma empresa? O que é a gestão dessas pequenas comunidades de vizinhança [...], senão outras formas de empresa? Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas “empresa” que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo do Estado. É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. (FOUCAULT, 2008b, p. 203)

Este processo de deslocar o centro de gravidade ou a responsabilidade das ações dos governos e das suas instituições para os indivíduos envolveu imiscuir-se na dinâmica familiar dos docentes, adentrar as suas residências, que passaram a ser, em muitas circunstâncias, os locais onde a própria prática formativa ou pedagógica foi realizada.

Separar esses espaços de pessoal, de vida profissional. Então, eu sou uma, que eu não optei por nenhum momento por fazer de casa, porque em casa não, é, não,

é, não tem como, é criança correndo, é mais complicado, né? Mas pra algumas pessoas é uma facilidade, né? Se conseguem em casa, também administrar. (DOCENTE 4)

É isso, assim, o ambiente ele é determinante, porque algumas pessoas elas, estando em casa, elas não conseguem ser produtivas. A casa toma o mundo e não tem como escapar. É isso, está posto. É maior assim. O neném vai chorar. Ponto. Alguém tem que cuidar do neném enquanto tem aula. E essa é uma disputa concreta. É diferente de vou lavar a louça depois da aula, mas é o que o neném tá chorando. Então é só isso assim. (DOCENTE 3)

Apesar de assumir a responsabilidade pela educação de si mesmo, houve um professor que referiu sentir falta de um processo formativo seguindo os modelos mais tradicionais ou disciplinares: “Eu acho que seria bem importante uma extensão, enfim, uma capacitação dos professores” (DOCENTE 1).

Então, para que – para qual finalidade – os docentes passaram por esse processo de educação para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por TICs?

Começou a ficar, assim, um pouco melhor quando a gente, hã..., começou a fazer as aulas síncronas, né? Que, daí, tinha aquele tema lá e a gente discutia sobre aquilo, né? Mas o que acontece? Os alunos não participavam tanto, né? Ou nada. Então também a gente ficava falando a gente com a gente mesmo, né? E, aí, claro, a gente logo sentiu, depois, né, que as avaliações e tudo o mais, assim, não desenvolveu o que a gente esperava, né? Aquela coisa de dar sentido, né, do, do que eles estavam aprendendo, de dar sentido depois pra vida real, profissional, pra, pra essa turma não..., sabe? A gente não tem isso, assim, muito claro, sabe? Se, se deu certo. (DOCENTE 2)

[...] a reflexão que eu acho que também a gente teria que aprofundar em outro momento é pra onde é que nós estamos olhando quando nós, na condição de docentes, propomos uma avaliação [no ambiente virtual].

Porque dependendo do olhar, se é o olhar da interação, é uma avaliação. Se o olhar do que tá escrito. Bá, pedir oito questões e eu vou avaliar o que tá escrito, é outro olhar. (DOCENTE 3)

Em síntese, quando analisamos segundo a perspectiva da finalidade do processo formativo, alguns docentes, em conformidade com os exemplos acima, pareceram expressar um conflito. As suas trajetórias com o ensino presencial anteriores à Pandemia, ainda bastante recentes para eles, impulsionavam para o desenvolvimento de atividades com os alunos cujo propósito era o ensino, a aprendizagem dos discentes que buscava ressignificar as suas práticas, sobretudo profissionais. Todavia, as dificuldades experimentadas durante as atividades virtuais, especialmente para estabelecer vínculo como os alunos, principalmente nos momentos iniciais da Pandemia, aparentemente, contribuíram para que alguns professores voltassem os seus olhares para a participação dos alunos – para o fato de estarem ou não com as câmeras ligadas, falarem ou não durante as aulas, acessarem ou não o ambiente virtual –, o que poderia ser caracterizado como o desenvolvimento de práticas de controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deleuze (1992b), ao discorrer sobre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, escreveu:

Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento a domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos. Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas. (DELEUZE, 1992b, p. 1)

Assim, em conformidade com a compreensão exposta pelo autor, ao associarmos o processo educativo dos docentes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por TICs durante a Pandemia da covid-19 às práticas de controle, não objetivamos realizar qualquer forma de juízo de valor ou moral. Não se pretende, aqui neste trabalho, afirmar que as práticas disciplinares – ou quaisquer outras – são melhores ou piores quando comparadas às de controle.

Intentamos, exclusivamente, neste breve ensaio, descrever práticas para que, individual ou coletivamente, nos espaços e nos momentos adequados, possamos assumir posições segundo considerarmos mais adequado para cada situação. Neste sentido, compreendemos importante finalizar este texto compartilhando duas reflexões.

A primeira delas se relaciona com a proposição exposta por Foucault: “onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Em outras palavras, entendemos que a caracterização do processo formativo – e, eventualmente, das próprias práticas – dos docentes durante a Pandemia como práticas de controle pressupõe concebermos a existência, quase imanente, de formas de resistência. Talvez, a não conexão, o não abrir a câmera e o deixar mudo o microfone, condutas frequentemente realizadas pelos alunos durante as atividades virtuais, possam ser concebidas como algumas dessas formas de resistência às estratégias de controle.

E, por fim, entendemos que em um tempo quando a “Saúde Digital” é assumida como política pública de abrangência nacional, não podemos identificar a disseminação das práticas de controle na área da saúde sem, minimamente, cogitarmos sobre as implicações biopolíticas deste processo. Contudo, as análises relacionadas a estas reflexões precisarão ser desenvolvidas e ampliadas em outros momentos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. O.; VEIGA-NETO, A. J. Biopoder, vida e educação. **Pro-Posições**, v. 30, 2019. DOI 10.1590/1980-6248-2017-0099.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

CRARY, J. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. Tradução de Joaquin Toledo Jr. São Paulo: Ubu, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações, 1972–1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992b. p. 219-226.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

HAN, B. C. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

LOPES, D. Q.; SOMMER, L. H.; SCHMIDT, S. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. **Educação & linguagem**: revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Metodista de São Paulo, v. 17, n. 2, p. 54-72, 2014.

MORAES, A. L.; VEIGA-NETO, A. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, Florianópolis, p. 1-18, 2008.

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

RODRIGUES, E. **Montagem**: por uma escrita em educação. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

VEIGA-NETO, A. J. **Educação e pós-modernidade**: impasses e perspectivas. Resumo da aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/EducacaoePosModernidadeVeigaNeto.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

ZARA, A. L. S. A. *et al.* (orgs.). **Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino em saúde**. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.