



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Eliza Lobato Melo

**O trabalho docente no Colégio Pedro II em tempos de mutação
tecnológica**

Duque de Caxias

2012

Eliza Lobato Melo

**O trabalho docente no Colégio Pedro II em tempos de mutação
tecnológica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientador(a): Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira

Duque de Caxias

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

M528
Tese

Melo, Eliza Lobato

O trabalho docente no Colégio Pedro II em tempos de mutação tecnológica. / Eliza Lobato Melo. - 2012.
101 f.

Orientador: Henrique Garcia Sobreira.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação - Teses. 2. Prática docente - Teses. 3. Evolução tecnológica – Teses. I. Sobreira, Henrique Garcia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.04

Bibliotecária: Karla Belchior da Costa – CRB7/6126

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Eliza Lobato Melo

O trabalho docente no Colégio Pedro II em tempos de mutação tecnológica

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 31 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Liliane Leroux
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof. Dr. Giuseppe Mario Cocco
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2012

DEDICATÓRIA

Às duas grandes mulheres em minha vida: minha mãe Agrace Lobato e minha filha, Larissa Lobato. À minha mãe, por toda ajuda e força, oriundas de um amor incondicional, que mesmo não compreendendo meus objetivos e propósitos, fez-se perto ao longo desses anos de aprendizagem e crescimento, inventando forças para ajudar-me, sempre. À minha filha, Larissa, expressão mais tenra de um amor inexplicável, por cada segundo não vivido com ela em função desse projeto, por cada palavra de apoio que mesmo tão pequena ela soube proferir quando eu mais precisei e principalmente por me ensinar que a vida vale a pena, apesar de todos os medos e dificuldades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono da vida e autor de tudo que tenho e sou.

Ao meu pai, por acreditar e investir em mim, com muita dedicação. Pelo muito que doou de si para minha formação não apenas acadêmica, mas sobretudo humana.

Ao meu eterno avô Melo, com quem aprendi que a inteligência não está em um título, mas na forma como amamos o que fazemos. A ele que sempre me fez sentir amada e importante, a grandeza de um sentimento que a morte não levou.

À professora Umbelina Matos de Santanna, quem me fez desejar ser não apenas mais uma professora no Brasil, mas mais uma como ela: que acredita na formação humana como valor primeiro de uma nação.

Aos estimados professores: Henrique Garcia Sobreira, por ter me incluído no programa e ter investido em mim. Por cada riso e lágrima que me arrancou. Pelas lições de vida e maturidade que guardarei dessa fase de minha vida.

Ao querido Giuseppe Cocco, que me recebeu com atenção e me apresentou às teorias com as quais comecei a montar meu mosaico teórico.

Aos colegas docentes do Colégio Pedro II, que aceitaram participar desta pesquisa e me cederam suas experiências, contribuindo com a realização deste trabalho.

À minha querida madrinha Elaine Marise, sobretudo pela amizade e carinho inexplicáveis, mas também por toda ajuda e incentivo, pelos conselhos e abraços tão importantes nessa trajetória.

À minha companheira Lucíola Castilho, pelo apoio, pela amizade, pelo compartilhamento de nossas formas de vida.

Ao querido professor Walter Tadeu, que me acolheu com paciência, me ouviu, aconselhou, marcando presença de modo muito especial na etapa final dessa conquista.

Para finalizar, aos meus queridos alunos, que transformam aqueles dias tristes e cansados em momentos felizes, que me fazem ensinar e sempre me propõem aprender, que me incentivam a desejar o melhor de mim.

RESUMO

MELO, Eliza Lobato. **O trabalho docente no Colégio Pedro II em tempos de mutação tecnológica**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

Esta pesquisa aborda o trabalho docente no Colégio Pedro II a partir da entrada das novas ferramentas tecnológicas, buscando identificar como os professores da referida instituição estão percebendo e vivenciando as mudanças no cenário do trabalho e como representam suas produções diante de uma realidade em que o conhecimento é gerado também a partir da coletividade e da colaboração das massas através das redes de conectividade. Considero o trabalho docente como de natureza intelectual, mas debato as questões apresentadas pelos estudos da proletarianização, a qual chamo por “manualização” do trabalho docente, ocorrida nas últimas décadas do século XX, até chegar ao movimento de transição que ocorre hoje, no qual a produção docente tende a ser um trabalho imaterial, embora ainda apresente inúmeros aspectos de uma produção pautada em princípios fordistas, para isso, coloco em interlocução, autores que basearam-se no pensamento de Antonio Negri, a fim de explicar esses movimentos transitórios entre os regimes de produção fordista e pós-fordista, a partir dos conceitos de trabalho imaterial e capitalismo cognitivo. Numa proposta de metodologia pautada na Dialética Negativa de Adorno, analiso as falas dos docentes e nelas posso verificar indícios da existência de um novo modo de produção docente, mas isso ainda não configura-se como uma realidade, ou seja, concluí que os fundamentos da teoria da produção imaterial aparecem no fazer docente, mas não apresentam sustentação suficiente para que possa afirmá-la como uma realidade no que diz respeito à massificação do trabalho do intelecto no campo da atividade docente.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Trabalho docente.

ABSTRACT

MELO, Eliza Lobato. **O trabalho docente no Colégio Pedro II em tempos de mutação tecnológica.** 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

This research addresses the teaching work at Pedro II School from the entry of new technological tools, seeking to identify how the teachers of that institution are realizing and experiencing the changes in the work setting and how they represent their productions front to a reality where knowledge is also generated from the collectivity and collaboration of the masses through networking connectivity. I consider teaching work as of an intellectual nature, but I discuss the issues raised by studies of proletarianization, which I call here as “manualização” of the teaching work, which occurred in the last decades of the twentieth century, until reaching the transition movement that occurs today, in which the teaching production tends to be an immaterial labor, although it still presents many aspects of a production guided by Fordist principles, for that, I put in dialogue, authors who were based at the thought of Antonio Negri, in order to explain these transitional movements between the Fordist and post- Fordist production regime, from the concepts of immaterial labor and cognitive capitalism. In a proposed methodology based in the Negative Dialectics of Adorno, I do analyze the speech of teachers and in them I can verify evidences of the existence of a new mode of teacher production, but that still does not set up as a reality, in other words, I conclude that the fundamentals of imaterial production theory appear in the teaching work, but do not have enough support for being asserted as a reality in relation to the massification of the intellect working in the field of teaching activity.

Palavras-Chave: Education. Technology. Teaching work.

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|-----|
| | TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE MUTAÇÃO TECNOLÓGICA | 08 |
| | JUSTIFICATIVA | 12 |
| 1 | A TECNOLOGIA NA SOCIEDADE: RELAÇÕES EM CONSTANTE MUTAÇÃO | 14 |
| 1.1 | O Colégio Pedro II: Um breve histórico | 14 |
| 1.2 | O Colégio Pedro II e a entrada das novas tecnologias | 15 |
| 1.3 | As novas tecnologias e a sociedade | 17 |
| 1.4 | A educação face a mudanças estruturais | 20 |
| 1.5 | As novas formas de produção e a educação | 24 |
| 2 | TRABALHO E O HOMEM SOCIAL | 28 |
| 2.1 | A divisão social do trabalho | 28 |
| 2.2 | A proletarização do magistério: teorias e estudos | 33 |
| 2.3 | Capitalismo Cognitivo e trabalho imaterial: novas formas de produção | 37 |
| 2.4 | Intelectualidade, poder, comunicação na sociedade contemporânea . | 43 |
| 2.5 | O trabalho Virtuoso e as bases do General Intellect | 44 |
| 2.6 | Uma nova classe: O Pronetariado | 50 |
| 2.7 | O Precariado Cognitivo: uma nova organização social | 55 |
| 3 | A PESQUISA | 57 |
| 3.1 | Análise das entrevistas | 60 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| | REFERÊNCIAS | 99 |
| | APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas | 101 |

TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE MUTAÇÃO TECNOLÓGICA

Trabalho com educação há alguns anos, mas meu contato com a escola consta desde os anos em que ainda muito menina, fui matriculada em uma delas.

Por constituir-se como parte integrante da sociedade, a escola é um espaço rico nas experimentações e produções de diferentes formas de vida e suas relações; algumas simples, outras mais complexas.

Considerando a sociedade, como um grupo de indivíduos que se relacionam econômica, política e culturalmente, podemos afirmar que uma vez pertencente a esse conjunto maior, a escola a todo instante é influenciada pelas inúmeras transformações que ocorrem no meio social e portanto, cabe uma reflexão a respeito de como essas mudanças se estabelecem nas instituições de ensino, sejam elas formais ou não, especialmente no que diz respeito ao fazer docente.

Muitos são os discursos no campo educacional, que circunscrevem possibilidades de ações para a escola e seus agentes, como se existissem receitas capazes de potencializar a formação dos indivíduos, ignorando portanto, uma característica essencial à escola: por integrar o todo social, ela é atingida pelas muitas relações que ocorrem na sociedade. Essas relações modificam-na, portanto, fazer pesquisa sobre a escola, requer uma abordagem aberta à compreensão das inúmeras possibilidades de influências sobre ela, que saem da pluralidade do social, para o universo menos amplo da realidade escolar.

Em 19 de Abril de 2010, o jornal A Folha de São Paulo publicou uma entrevista de Gabi Asfour, cedida ao “The New York Times” em que dizia: “um novo elenco de “influentes” na cultura e na política somos eu e você. Antes, somente a elite, os profissionais e os “insiders” sabiam das coisas. Mas as barreiras tornaram-se muito mais fluidas”.

Os comportamentos humanos mudaram e para isso, estudos apontam causas e consequências. Destes movimentos, surge meu desejo de compreender os impactos que a entrada da tecnologia causou na sociedade e mais especificamente na escola, alterando as relações de produção enquanto trabalho e conhecimento, que hoje não se apresentam como coisas distintas, uma vez que trabalhar é a

representação da produção e da impressão do conhecimento construído no e pelo social. Nesse sentido minha pesquisa se propôs a investigar como essa nova forma de produção começa a gerar no campo do trabalho docente diferentes formas de elaboração e construção de um saber social, transformando-o em novas formas de produção e capital.

As novas ferramentas tecnológicas inscreveram na sociedade uma dinâmica de relações bastante diferente e ainda que tenham sido desenvolvidas para o atendimento das demandas econômicas e por vezes sirvam para reforçá-las, os meios de comunicação prestam-se muito às atividades de ordem social, bem como ao entretenimento, à cultura, à fomentação política e também à escola, o que se multiplica socialmente como corpos em formatos de potência.

A entrada dessas novas mídias tecnológicas ocasionaram mudanças significativas no que diz respeito às formas de produção, às formas de apropriação do trabalho alheio, da relação do homem com o meio em que vive e de suas relações como um todo. No campo do trabalho, a inovação tecnológica gerou o aumento da produção e a redução do tempo em que ela acontecia, fazendo com que o caráter do conhecimento e da informação fosse alterado. Diante de tais mudanças, tornou-se difícil crer que a exploração dos corpos é capaz de promover a evolução do Capital e portanto, engendrou-se um novo modo de trabalho em que a capacidade intelectual e criativa aparece como meios empregados para dar forma final a uma produção.

Trazendo a questão mais especificamente para o campo do trabalho docente, a atividade do professor foi considerada por algum tempo, de natureza intelectual, conforme disposto no capítulo II, no entanto, os processos de precarização transformaram a docência em um trabalho manual. Ou seja, o trabalho do professor, que era considerado um trabalho intelectual, tornou-se “precarizado” e “manualizado”, a partir do momento em que foram impostos uma série de mecanismos de controle: as regulações, grades curriculares, a exigência do cumprimento de inúmeras atividades burocráticas. Essas alterações, fizeram com que a atividade intelectual do docente fosse reduzida, transformando a produção que deveria ter por finalidade uma educação de qualidade, pautada nos princípios da formação humana, em um trabalho mais burocrático. No entanto, devido a entrada das novas tecnologias de comunicação e informação, todo o campo do

trabalho e da produção passou a ser reestruturado sob outros aspectos e uma outra lógica de produção social, pensada de acordo com os padrões da produção industrial ou imaterial, requer uma tomada dos corpos envolvidos nela. A diferença é: na primeira, enquanto essa tomada era da energia mecânica do trabalhador, hoje em dia, na perspectiva da produção imaterial, retira-se o potencial criativo do trabalhador, a sua subjetividade e sua condição de enunciador de formas de vida. Contudo, mesmo que os padrões e os valores envolvidos nessa produção sejam outros, ainda vale a premissa Marxista de que as máquinas são moldadas por forças sociais e seu movimento igualmente determinado por elas.

Não penso que a entrada das novas tecnologias e mídias de comunicação e informação apenas, determinaram a alteração do trabalho docente, marcando a condição de uma nova maneira de produção: a imaterial, baseada na exploração das formas de vida do trabalhador, no lugar da força física de seu corpo. Penso que essa produção que não pode ser medida pela quantidade de horas trabalhadas, já que uma vez impressas as subjetividades dos sujeitos em suas produções evoca-se seu intelecto e capacidade criativa a todo o momento, não podendo-se mais distinguir seu tempo de produção e tempo de descanso, foi reforçada através do uso dos aparatos tecnológicos, que tornaram-se instrumentos facilitadores da construção de um conhecimento coletivo e portanto, da produção de uma intelectualidade de massas, que tende a ser potencialmente transformada em uma força produtiva.

Desta forma, defini como objetivos desta pesquisa:

- Identificar como os docentes do Colégio Pedro II estão percebendo as mudanças no cenário do trabalho.
- Debater as possíveis representações sobre produção e trabalho do docente, face ao surgimento de um novo tipo de Capital, baseado a partir de um sistema de produção colaborativa e inteligência coletiva.
- Analisar como as transformações no campo do trabalho permeiam as relações do trabalho docente, em especial no que toca às questões de valorização e/ou precarização do trabalho.

- Verificar se o trabalho docente no Colégio Pedro II tem contribuído para a formação de uma inteligência geral.

No capítulo I desta pesquisa, intitulado: *A tecnologia na sociedade: relações em constante mutação*, abordo a entrada e o acesso das novas tecnologias de comunicação e informação nas esferas da vida social e as mudanças geradas a partir do surgimento dos diferentes avanços científicos e tecnológicos, que gradualmente foram impactando a vida social como um todo e alterando os cenários nas relações econômicas, políticas, culturais e sociais. Para isso, utilizei autores como: De Kerckhove (2009), Castells (1999), Pucci (2000), Adorno (2002) e Sobreira (2011).

Faço ainda por um breve histórico da implementação das ferramentas tecnológicas e sua utilização no Colégio Pedro II.

No Capítulo II, *Trabalho e produção docente em tempos de mutação tecnológica*, apresento a relação do homem com o trabalho, o surgimento da burguesia, a proletarianização do magistério, as novas formas de produção social, a transformação do trabalho industrial em trabalho imaterial e os conceitos de “proletariado” e “precariado cognitivo”, apresentando como principais pilares teóricos: Bentes (2007), Cocco (2001), Marx e Engels (1848), Negri e Lazzarato (2001), Rosnay (2006).

O Capítulo III, *A pesquisa*, foi iniciado explicando como o processo do trabalho de campo foi pensado e a escolha da metodologia trabalhada na análise das entrevistas. Nele são apresentados também os dados coletados no campo e a análise dos mesmos.

No capítulo IV, *Considerações finais*, discorro sobre as conclusões desta pesquisa, indicando as questões que sugerem no Colégio Pedro II, um novo modo de produção, que apresenta indícios de um fazer intelectual, um trabalho vivo, virtuoso e representativo de uma inteligência de massas.

JUSTIFICATIVA

Ao perceber a escola em movimento de transição e alteração de modelos e padrões de construção do conhecimento formal em um novo tipo de saber, construído de modo menos arbitrário, a partir da união de diferentes singularidades e circulando socialmente sob outra estrutura de compreensão, valorização e valoração, senti-me motivada a representar através desse universo de tantas mudanças e experimentações, como essas transformações tem alterado a produção do trabalho docente e como os professores se percebem dentro dessa nova lógica de produção. Entender a questão da produção docente como algo intelectual em um cenário em que a valorização da informação parece tênue, muito me inquieta e dessa inquietação surgiu o desejo de observar e analisar como as mutações no campo da produção social aparecem no fazer docente, transformando-o.

Durante minha graduação no curso de pedagogia, muito ouvi sobre a formação docente, seu trabalho e suas contribuições na construção das novas gerações, no entanto, sempre me questioneei em relação às atividades desenvolvidas social, que circula e produz um valor para a sociedade, pois tomando o trabalho docente como uma produção que não resulta em um bem material, sempre me observei questionando: afinal, qual valor é produzido por esses profissionais? Que produto é gerado a partir do exercício da atividade docente?

A economia global tem sofrido uma reestruturação nos últimos anos, gerando muitos estudos sobre essa temática, fazendo com que pesquisadores busquem entender as modificações que vêm ocorrendo nesse universo e suas implicações para a sociedade. Nesse contexto, o presente estudo analisa a atividade profissional do docente do Colégio Pedro II, que se constitui como instituição social e configura-se portanto, como espaço de relação e construção de trabalho vivo, traduzido em criação e recriação coletiva que não pode, nem deve ser ignorado. Para isso, pensarei a atividade docente enquanto trabalho cognitivo, representado através de uma produção virtuosa, que impulsiona ou não a existência de uma intelectualidade de massas.

A natureza e as características do que pode ser chamado de trabalho docente é um dos temas principais da educação, cabendo o aprofundamento de estudos sobre a

atividade do professor em uma sociedade em constante reformulação e construção de novos paradigmas e valores em suas relações.

1 A TECNOLOGIA NA SOCIEDADE: RELAÇÕES EM CONSTANTE MUTAÇÃO

1.1 O Colégio Pedro II: um breve histórico

O Colégio Pedro II foi fundado em 1837 e desde então, configura-se no cenário da educação brasileira como uma tradicional instituição de ensino público que se constitui hoje como uma autarquia federal do MEC e tem por objetivo ministrar ensino público em todos os níveis da Educação Básica: desde a educação infantil até o Ensino Médio.

Apontado como uma, entre as principais instituições públicas de Educação Básica em nosso país, devido a tradicional qualidade, é a segunda instituição de ensino mais antiga, ainda em atividade em nosso país.

Sua construção teve por objetivo a formação das elites nacionais, atendendo às famílias imperiais. Assim durante muitos anos, a instituição formou quadros políticos e intelectuais para os postos da alta administração, principalmente pública.

Hoje o Colégio possui catorze campi, situados na cidade do Rio de Janeiro e dois em municípios vizinhos, contemplando a formação de aproximadamente 11000 alunos, distribuídos atualmente entre a educação infantil, as séries iniciais e finais do ensino fundamental, e ensino médio. Seus 14 campi configuram-se do seguinte modo: Centro, Engenho Novo I e II, Humaitá I e II, São Cristóvão I, II e III, Tijuca I e II, Realengo I e II, Niterói e Duque de Caxias. Os campi I ministram ensino do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental, sendo que em Realengo, encontra-se o CREIR (Centro de Referência em Educação Infantil). Os campi II oferecem ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ensino médio, e os Campi III, apenas Ensino Médio.

A instituição conta com aproximadamente 1100 docentes. Destes, mais de 50% apresenta formação em pós-graduação strictu sensu, fator considerado pelo MEC como uma das condicionantes para um ensino de excelência.

Quando fundado, em 1837, o Colégio atuava como agência oficial de educação e cultura, ocupando-se da formação das elites condutoras do país, portanto, tinha por objetivos propiciar à sua comunidade a apropriação de uma cultura considerada erudita.

Ainda hoje o Colégio constitui-se como espaço de êxito no campo educacional, remetendo a um signo de status e prestígio no imaginário social e mantém por missão: *“Educar crianças e adolescentes, tornando-os capazes de responder às transformações técnicas, culturais, emocionais e sociais do mundo de hoje”*.

O Projeto Político Pedagógico da escola, em vigor atualmente, foi redigido há aproximadamente uma década e dispõe como lema “Novo Velho Colégio Pedro II”. Novo, no sentido da incorporação dos conhecimentos da ciência, da tecnologia, das ciências humanas e comportamentais no campo da Educação, bem como no acesso e inovação através de novas metodologias e conteúdos programáticos, além da adequação a realidade de nosso país; e Velho, no sentido de conservação da cultura humanística de sua origem, mantendo com seriedade a valorização do conhecimento.

Em sua trajetória, o Colégio Pedro II destaca-se como formador de cidadãos brasileiros que honram o nome da Instituição. Essa é, indiscutivelmente, a marca de identidade que permanece através do tempo, não constituindo, portanto, tão-somente uma característica de determinada faixa de tempo na história do Colégio. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2002, p. 21)

1.2 O Colégio Pedro II e a entrada das novas tecnologias

A instituição viveu ao longo de sua história, diferentes reformas educacionais que orientaram às práticas e ações pedagógicas.

Uma delas, ocorreu na década 80: a implementação da informática no cotidiano do Colégio.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, a instituição viveu uma crise, inclusive com perda significativa de seu corpo docente. Em 1981, o programa geral de ensino estabeleceu novos objetivos que marcaram um “reinício” à escola:

“a) elaborar, manter e avaliar inovações metodológicas que permitam ao MEC utilizá-las em benefício de outras áreas brasileiras; b) constituir-se em um laboratório de experiências curriculares, pedagógicas e didáticas que forneçam ao MEC subsídios para a formulação de suas estratégias e políticas educacionais; c) elaborar programas disciplinares densos de

conteúdos que permitam aos jovens terem o entendimento do progresso da ciência, da técnica, da cultura e das relações sociais” (PROGRAMA GERAL de ENSINO, 1981, p.4)

Com a intenção de resgatar o passado historicamente marcado pelo sucesso na formação em nosso país, o então diretor, Wilson Choeri criou o seguinte slogan: “O novo velho Colégio Pedro II”, através do qual pretendia chamar atenção à entrada das inovações tecnológicas e científicas e concomitantemente, resgatar e manter as raízes humanísticas que firmavam a tradição.

No ano de 1984, um concurso para docentes destinado a atender às séries iniciais do Ensino Fundamental, levou à escola, diferentes profissionais que participaram da primeira fase de implementação da Informática Educativa em suas práticas de trabalho, e por consequência, na instituição.

Em 1990, sob o slogan “O futuro velho Pedro II”, foram lançadas as diretrizes para o Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado, que apresentava e defendia a incorporação das inovações científicas. Outra novidade do PDDI foi o fato de considerar as possíveis transformações oriundas dos processos tecnológicos que surgiam em nossa nação, dando ênfase à necessidade de as atividades educativas incluírem e considerarem a formação humana, a partir do conjunto de competências de ordem humana, científica e tecnológica, reconhecendo portanto, as evoluções e transformações que se iniciavam com a entrada das tecnologias de informação e comunicação.

O PDDI de 1990, considerou ainda as possibilidades de alteração dos processos de produção mecânica, por processos cibernéticos e eletrônicos, que alterariam os conceitos de classe social e proletariado.

A implementação da informática educativa no Colégio Pedro II passou por três fases:

- A primeira ocorreu entre os anos de 1985 e 1995, através da formação de pessoal, e do convênio firmado com a UFRJ, conveniada com o projeto denominado EDUCOM.

O projeto EDUCOM tinha por finalidade a criação e manutenção de centros de pesquisa da utilização de computadores como instrumentos de aprendizagem escolar, formar recursos humanos para o ensino e a pesquisa nessa área, analisar a

viabilidade de informatização do ensino público, testar linguagens de computador e experimentar programas com os alunos.

Especificamente no Rio de Janeiro, a proposta do Centro-piloto na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tinha por finalidade a experimentação do uso dos computadores em escolas do Ensino Médio.

- A segunda fase, ocorreu entre 1995 e 2002, com a implantação dos primeiros laboratórios e concurso para docentes de informática educativa.

- Na terceira fase, entre os anos de 2002 até os dias atuais, vimos a consolidação e a definição de novas políticas no campo da informática e da utilização das tecnologias de informação na instituição, além da introdução da disciplina “Informática Educativa” na grade curricular e da realização de um seminário anual sobre Mídias e Educação,.

Atualmente, a instituição conta com diferentes recursos e aparatos tecnológicos em suas práticas pedagógicas e administrativas, além de reconhecer a importância da utilização dos mesmos na formação das novas gerações, desenvolvendo um trabalho sistematizado e comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento global dos educandos.

1.3 As novas tecnologias e a sociedade

Cada vez mais, presenciamos as crianças desenvolvendo uma capacidade relacional com as tecnologias de informação e exigindo delas e de seus funcionamentos, respostas ultrarrápidas, transcendendo nossas limitações físicas. Pode-se afirmar que estamos constantemente sendo feitos e refeitos por nossas invenções. “A nossa realidade psicológica não é uma coisa “natural”. Depende parcialmente da forma como o nosso ambiente, incluindo as próprias extensões tecnológicas, nos afeta.” (de Kerckhove, 2009, p. 22)

De Kerckhove (2009) trabalha com o conceito de Psicotecnologia a partir do conceito de Biotecnologia, definindo as Psicotecnologias, como qualquer meio

tecnológico que proporciona o alargamento do trabalho mental, afirmando que elas não apenas prolongam nossas propriedades de envio e recepção da consciência, como entram nelas, modificam-nas. Desta forma, a confluência de novas possibilidades de aprendizagem e produção das novas gerações, tem se tornado algo cada vez mais fluido e menos formatado.

O acesso, a criação, a circulação na produção de conhecimento, frutos muitas vezes do acesso às tecnologias e mídias digitais não representam necessariamente, que estejamos agindo com mais interatividade, no entanto, o uso das tecnologias digitais pode agir como promotora da interatividade, caso haja a intenção de uma interrelação social, quando pensamos que a entrada desses aparatos tecnológicos foi capaz de provocar desequilíbrios e novas relações, desde as orgânicas e psíquicas, até as sociais, criando com isso outras possibilidades e formas de ação sobre o mundo.

No Brasil, a entrada dos novos meios de comunicação e informação, bem como os avanços na área da informática, ocorreram principalmente a partir das décadas finais do século XX e apontaram alguns avanços no que diz respeito à interatividade, fluxos e demanda de informação, que muitas vezes, usam as redes digitais como meio de propagação; efeito global, que mesmo considerado tímido em nosso país, já é suficiente para demarcar mudanças visíveis na construção e disseminação do saber e da cultura socialmente produzidos.

Partindo para uma esfera macro, pode-se afirmar que as transformações tecnológicas geraram um movimento de conexões internacionais, que redefiniram e reorganizaram relações de diferentes ordens, inclusive as relações entre os Estados-nação e suas políticas de produção e comércio.

A construção e o compartilhamento de um saber oriundo da interação entre a coletividade, é uma realidade a partir da entrada das ferramentas tecnológicas, que permitiram acesso das massas, impulsionando uma nova dinâmica na produção social e portanto, em todas as suas demais relações.

A interação que ocorre a partir do uso de computadores conectados em rede, por exemplo, configura-se como um meio de expressão da imaginação coletiva, da qual pode-se usufruir, sem que se perca a capacidade de elaboração e

autonomias individuais, o que representa grande avanço no que diz respeito à fluidez das produções a partir de inúmeras singularidades.

De Kerckhove (2009) chamou de “reação completa a um estímulo”, a capacidade humana de criação de estratégias para lidar com novos estímulos, a medida que eles surgem.

Ao longo das últimas décadas, a entrada das novas tecnologias no mundo alterou as relações sociais, influenciou novas culturas de produção e reprodução do conhecimento, e isso fez com que o papel das mídias e sua relação com o homem, com as técnicas e com a informação, fossem interpretadas de outra forma pela sociedade, estabelecendo diferentes oportunidades de interação que alteraram a dinâmica social, inscrevendo outras formas de luta e possibilidades emancipatórias. Ou seja, a partir do momento em que passamos a conviver com novas ferramentas de informação, fomos sendo refeitos por elas numa relação dialógica. Esse fato foi alterando não apenas a maneira como lidamos com a produção e a assimilação de novos conhecimentos, mas também, a forma como nos comunicamos e interagimos com o mundo.

Assim, a maneira como produzimos o nosso próprio “eu” e a subjetividade resultante das diferentes redes de confluência nas quais nos encontramos, é fator marcante na realização de nossas atividades e portanto, da produção do trabalho e do capital.

Dessa forma, a indústria midiática revela uma outra condição entre o capital e o trabalho, visto que na produção pós-moderna, o trabalho origina um produto totalmente veiculado não apenas ao corpo, mas à associação entre uma atividade que além de física, é mental e passa pela subjetividade do trabalhador que o realiza. No modo de produção atual, um produto que circula no mercado, não é apenas o resultado de uma série de etapas repetidas pela união entre um operário e uma máquina, não importando quem o fabricou. No modo de produção atual, consumimos junto com a mercadoria, a subjetividade de quem a elaborou. Ou seja, a tecnologia e a produção do conhecimento em redes, imprimem no trabalho um caráter além do material.

A informação é um recurso essencial à vida social, pois do acesso à informação e pela forma como ela é processada pelos mais diferentes meios, dependem muitas decisões de grupos e instituições nas sociedades modernas, na qual a escola se inclui.

A questão da informação e de sua circulação na sociedade contemporânea, alterou o jogo do mercado, colocando a informação como força produtiva determinante, o que modificou também as relações de produção e do trabalho, portanto, é condição “si ne qua non” que a educação esteja atenta não apenas à inserção desses instrumentos tecnológicos na realidade educacional, mas principalmente, da sua utilização enquanto ferramenta expoente de transformação da relação do sujeito com a informação e o saber.

1.4 A educação face a mudanças estruturais

Observando as diferentes formas de organização da sociedade e as transformações em suas relações, oriundas da entrada dos meios de informação do acesso às tecnologias e da complexidade imposta por elas, das novas formas de produção e circulação dos bens e do capital social, pressupõe-se a necessidade de uma nova abordagem na educação e portanto, diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, de uma formação docente mais comprometida com a produção de uma intelectualidade coletiva e política.

A possibilidade de ação a partir da construção de uma inteligência coletiva tem se estabelecido como fator para uma ação social revolucionária e transformadora, logo, é iminente que a educação considere novas possibilidades de ensino-aprendizagem, formação, multiplicidade, utilizando-se dos dispositivos de tecnologia e comunicação, como um dos pilares no intercâmbio de produção comum do saber social que pode e deve ser construído a partir das vivências e agenciamentos escolares.

É um grande desafio, mas de suma importância e necessidade, pensar em uma formação que considere os paradigmas impostos por uma sociedade em constante mutação, e que com isso acumula, constrói e reconstrói informações incessantemente, em redes de socialização cíclicas. Como afirma Adorno, descortinar a realidade é um caminho para ações coerentes e organizadas.

“Pois a tarefa da educação não é fácil: contribuir para a formação das novas gerações. Formação cultural que se exerce numa modernidade em constante trânsito.” (PUCCI, 2008, p.14)

Enquanto ser social, o homem não nasce culturalmente nu, mas a medida que vai convivendo com as estruturas sociais, vai se apropriando de dispositivos mentais, que se organizam em cada tempo através de linguagens específicas, e que são usadas nas relações com o mundo. Uma vez alteradas essas relações, a educação sofrerá seus impactos, necessitando pensar e promover um outro fazer, um novo operáismo educativo. Nesse momento, que considere as tecnologias intelectuais e as transforme em instrumento potencializador de uma revolução, no que diz respeito às possibilidades de produção do conhecimento e da informação.

A utilização das novas formas de comunicação e das diferentes linguagens sociais impulsionadas pela disposição das tecnologias, é essencial em uma escola que pretende alcançar uma aprendizagem eficaz sob o ponto de vista de atuação sobre o mundo e a realidade. Dessa forma, também o papel dos intervenientes desse processo, modifica-se. O professor é uma, entre as inúmeras formas que o aluno encontra para alcançar seu desenvolvimento. Ou seja, o docente precisa compreender seu próprio exercício sobre uma outra perspectiva, uma vez que a escola já não é considerada como único espaço onde as novas gerações se apropriam de um saber técnico-científico que as prepara para a atuação sobre o mundo.

A escola deixou de restringir-se a um espaço físico limitado e passou a configurar como um canal, dentro de uma extensa confluência de redes que interagem, produzem, movimentam e reconstroem o conhecimento e a informação. Dessa maneira, o conhecimento descaracterizou-se como algo estático, passando a movimentar-se e adquirir também diferentes modos de produção, circulação e valorização.

O espaço escolar deixou de confinar-se às paredes físicas, para se abrir ao mundo. A instituição escolar transforma-se em comunidade educativa, a medida que congrega diferentes e inúmeras possibilidades de construção. No entanto, embora a percepção da existência de um “novo mundo” constituído por mentes que pensam e agem diferente, que se inserem em um cenário como produtoras e agentes do conhecimento, não é ainda suficiente para desmistificar o uso da tecnologia como instrumento potencializador no campo da educação, pois o que podemos observar é a tecnologia sendo usada como suporte técnico aos processos educativos, mas não

como aliada na construção e disseminação de um conhecimento construído socialmente.

Estudos apontam inúmeras causas às hesitações da educação face à adequação das novas tecnologias. Entre elas, a própria dificuldade que os docentes apresentam em lidar com o novo, a demanda do tempo para pensar estratégias de controle dos corpos, a aprendizagem, a circulação, a produção, mas quero aqui sinalizar outro fator relevante a essa hesitação: o não reconhecimento por parte dos currículos dos cursos de formação de professores, que ainda hoje desconhecem a relevância da entrada dos dispositivos tecnológicos como agenciamentos para a construção dos conhecimentos que levarão ao agir sobre esse mundo em constante transformação, fortemente influenciado pela cultura digital.

Sobreira (2011) afirma que o termo cultura digital, é a expressão de um grupo de inúmeras mudanças vividas pela sociedade atualmente e que essa cultura nos levou a uma enorme expansão privada do uso da tecnologia, seja em nível de funcionalidade ou de consumo, no entanto, a escola e a educação ainda acompanham essas transformações de forma bastante lenta. É como se a realidade social, de certo modo, constasse como uma utopia, algo distante das escolas, que mesmo apresentando alguma mudança, ainda não demonstram devida apropriação do uso efetivo da cultura digital, por deixarem muitas vezes os debates na linha tênue do uso da tecnologia como mero instrumento para alteração de determinadas práticas pedagógicas e não, de um pensar diferente sobre todos os processos que envolvem o uso e o impacto causado pela entrada dos aparatos tecnológicos na sociedade e na vida humana de modo generalizado, incluindo as novas formas de pensamento e cognição inscritos a partir desse processo de apropriação da tecnologia. Sobreira (2011) levanta ainda, a hipótese de que essa desaceleração no movimento de entrada da tecnologia na educação, deve-se muito aos discursos da “tecnologia educacional”, que mantiveram-se aliados aos discursos e práticas da promoção da educação a distância, em detrimento de uma utilização efetiva como elemento de produção e circulação do conhecimento.

Muitas das invenções históricas, não serviram à educação de modo a favorecer e transformar a aprendizagem, todavia, o uso dos computadores, celulares e todo o aparato tecnológico e midiático têm gerado impactos relevantes em toda a sociedade, inclusive sobre os campos econômicos e políticos, logo, é imprescindível

que a educação assuma sua responsabilidade sobre a atuação de seus atores, sejam eles docentes ou discentes, nesse novo cenário que surge a partir do capitalismo cognitivo.

O paradigma presente nas novas tecnologias tem alterado comportamentos, hábitos sociais, a organização do trabalho, a aprendizagem, e até mesmo as concepções de futuro.

Atuando em dois movimentos contraditórios: adaptar o ser humano à realidade e contestar essa mesma realidade, a educação em tempos de efetivo fazer coletivo, deve investir em linguagens que dêem vozes à participação de todos, fazendo-os capazes de se sentirem colaboradores na realização do exercício do trabalho docente, enquanto produção em que não se dissocia o produto e seu processo de elaboração.

Pensar a educação em tempos de uma sociedade da informação, não contempla a ideia de uma formação que lide apenas com a circulação pronta de materiais oriundos das forças produtivas, mas requer um estranhamento analítico que leve os educandos e os próprios educadores à concepção de uma aprendizagem que considere as “entranhas” de cada proposição e as reconsidere resultados de relações sociais, materiais e históricas, que circulam pelo meio social com determinada intenção.

Uma das contribuições de Adorno para a filosofia da educação, encontra-se pautada na premissa de que os processos educativos não restringem-se apenas às instituições escolares e portanto, estas devem considerar novas formas de “fazer” sobre a educação.

Na sociedade da informação e nos modos de produção pós-fordistas, baseados na comunicação coletiva, não cabem mais processos de semiformação e semicultura, ou seja, a simples memorização de dados ou leituras superficiais de situações não dão conta da efetivação de uma interação mais completa, capaz de engendrar a máquina que fortalece a valorização de um novo Capital, centralizado nas formas de vida e não em tempos de produção ou reprodução de conhecimentos, bens materiais, etc.

Adorno (2000) ao caracterizar a educação, afirma que ela não é um processo de modelagem de pessoas, nem é a mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de uma consciência verdadeira. Ou seja, a educação é o processo através do qual desenvolve-se a autonomia, a racionalidade, a possibilidade de se ir além da adaptação, inerente ao processo educativo.

A educação como produção de uma consciência verdadeira, é para Adorno (2000) uma questão política. Uma educação que conduza à contradição e à resistência, o que em tempos de Capitalismo Cognitivo poderíamos traduzir como a construção de um saber social geral, constituído a partir da produção das massas.

Na realidade atual, em que a confluência de informações e conhecimentos gerados, movimentados e compartilhados através da conectividade de indivíduos, deveriam ser exigidos padrões diferenciados na formação do professor, que deveria se pautar nos mecanismos de articulação e desterritorialização. Ou seja, criação, refazer, movimentação do saber e desconstrução do mesmo enquanto algo acabado e inerte.

1.5 As novas formas de produção e a educação

A história da educação no Brasil, é marcada por inúmeras reformas. No final do século passado, a partir de meados dos anos 80, nosso país experimentou reformas de natureza progressista, onde a centralidade estava no acompanhamento do desenvolvimento humano e da autonomia escolar. Dessa forma, a ênfase que era dada aos objetivos e ao resultado final do processo educacional, deixa de ser ponto relevante, passando-se a reconhecer, teoricamente, a individualidade de cada aluno dentro do processo ensino-aprendizagem. A partir dessa teoria de individualização da aprendizagem, muitos discursos surgiram, afirmando categoricamente que grandes avanços ocorreriam nos sistemas educacionais, a medida que fosse desfeita a antiga concepção dos padrões, até então valorizados e excessivamente considerados pela educação.

A organização da vida escolar em ciclos, a descentralização sugerida pelos moldes da gestão democrática, a formação continuada dos docentes, e novas possibilidades

de avaliação sistêmica dos processos de aprendizagem, contribuíram para algumas mudanças no campo educacional, no entanto, o que vimos acontecer nos últimos anos, não representa uma mudança sólida da estrutura organizacional da educação, pois toda inovação traz consigo uma condição de rompimento dos paradigmas já estabelecidos, o que causa uma série de impasses e contradições, impedindo muitas vezes a possibilidade de avanço e a inovação.

No caso específico da educação, embora algumas teorias tenham buscado detectar e sugerir alterações no seio dos processos educativos, a dicotomia e a separação entre educação formal e informal em nosso país, parece um entrave que nos distancia de uma educação emancipatória.

Em uma sociedade cada vez mais marcada pelas TIC's, onde informação, linguagem e poder participam de um jogo operacional que estreita vínculos entre a economia, a tecnologia e a política, por que ignorar os processos de formação como capazes de atenuar as marcas históricas de uma educação dual, a partir da promoção e do investimento na linguagem colaborativa estabelecida a partir das redes?

A educação, em seu caráter político, se considerasse o uso da linguagem como potência para as alterações nas formas do poder, reunindo a coletividade para decisão do comum, poderia contribuir e muito para uma sociedade mais fluida no que diz respeito ao acesso e compreensão das informações que circulam.

Penso aqui a importância da linguagem, partindo do princípio que a sustentação do que se enuncia no ato de enunciar e seus ecos, dependem intimamente da cooperação e contradição que eles geram, dos agenciamentos em que se estabelecem e daqueles que são capazes de mobilizar, portanto, há que se enunciar o verdadeiro poder que encontra-se na enunciação e nos enunciados que circulam na sociedade, a fim de compreendê-los enquanto "armas sociais" esvaziadas de neutralidade e portanto, com grande poder político.

Nesse sentido, destaco a relevante e emergencial reestruturação da formação docente que contemple essa necessidade de "pronetarizar" o professor, no sentido de formá-lo para que seja sujeito de produção e difusão de um saber social marcado e estabelecido através da interação e da relação dialógica instaurada a partir das redes existentes entre docentes e discentes, que não se iniciam ou encerram nas

salas-de-aula, mas modificam essas mesmas salas, a partir do momento em que essas são abertas ao contexto social amplificado das relações políticas, econômicas, sociais e portanto, educacionais.

Rosnay (2006) apresenta uma nova classe de trabalhadores, a qual conceituou como “pronetariado”. Segundo o autor, esses trabalhadores utilizam das redes para difusão, criação e venda de produtos dos quais não são proprietários. Contudo, quando penso numa nova possibilidade de trabalho docente, admito sobretudo, trabalhadores conscientes de sua capacidade produtiva dentro da estrutura social, e que reconhece-se enquanto uma classe com grande potencial político, a medida que pode através de uma educação política, incitar as conexões que as mentes são capazes de gerar, a partir dos enunciados que devem estar a serviço de um conhecimento representativo da coletividade e das massas.

Ora, se o pensamento começa a partir de si próprio, isso significa que não precisa-se de uma autoridade para pensar. Logo, o professor dentro da lógica da produção imaterial, deve ocupar-se com um fazer que eleva a cultura a uma dimensão política e não a dissocia dos processos considerados pela educação formal ou dos processos de produção inseridos na vida social.

Pensar nessas categorias é importante para os agentes dos processos de educação ampliarem suas concepções e reconhecerem que as reformas educacionais, erraram ao limitarem a educação aos processos do ensino formal. Errou-se quando concebeu-se a ideia de que à escola interessaria apenas o que ocorria em seu interior.

A escola necessita antes de qualquer reforma, ser vista como espaço de produção de um trabalho vivo, e reduzir a preocupação, muitas vezes excessiva com ações “maquínicas” e burocráticas, que por um lado excluem seus atores e por outro, padroniza-os.

O fazer docente enquanto produto social, deve contribuir para que os professores se reconheçam como constituintes de uma multidão, em permanente luta contra os mecanismos de controle. Para isso, é importante priorizar a formação política e contribuir para o comum, ou seja, para a manutenção das formas de vida, suas dimensões políticas e produtivas.

Organizar as lutas e as produções, colocar-se diante das questões que podem libertar e emancipar, são funções que cabem aos processos educativos, sejam eles internos ou externos a escola, e o docente precisa assumir sua responsabilidade produtiva, que é social, não restringindo-se apenas a transmissão de conceitos, visto que nenhum saber ocorre a partir e no vazio.

O professor precisa estar atento em relação a seu papel na organização da produção, fazendo-a tender a uma ação democrática, que a partir da profusão dos instrumentos de produção torna-se acessível.

Muitas vezes perde-se a noção da totalidade e da abrangência da linguagem e da comunicação, por não considerá-la instrumento de um fazer social coletivo. Neste sentido, o uso das tecnologias permite que a informação seja multiplicada, o que inicia uma nova era, que deixa de ser a da “mídia das massas”, tornando-se “mídias das multidões”.

“A revolta do pronetariado (*révolte du pronétariat*), a invenção da lógica do nós, como mídia” (*we, the media*), o advento das multidões inteligentes (*smart mobs*), enfim, a nomenclatura é múltipla, mas o acontecimento é único: a mídia é construída a partir de uma subjetivação que se expressa como relacional, cooperativa, interativa e linguística, enfim, cognitiva.” (MALINI, 2011, p. 89)

2 O TRABALHO E O HOMEM SOCIAL

Início este capítulo refletindo sobre alguns fundamentos e contradições encontrados nos estudos acerca da temática trabalho e produção social.

Trabalhar enquanto uma ação, pode ser considerada inerente a vida humana, se admitirmos que o próprio pensamento é a representação de um esforço, que intencional ou não, resultará em um produto. Portanto, a diferença entre a simples ação e o trabalho social, está no fato de o homem transformar os produtos elaborados por seus corpos e mentes, em algo que circule na sociedade como um bem social.

A produção provoca nos envolvidos uma transformação, onde já não é capaz de separar a busca (processo), da matéria (produto).

2.1 A divisão social do trabalho

O termo “divisão do trabalho” é encontrado em diferentes áreas do conhecimento e embora haja variações acerca do conceito de trabalho, pode-se afirmar genericamente, que ele faz referência às formas de produção de bens e serviços necessários à vida.

Ao longo da história da humanidade, muito ouvimos e lemos sobre a relevância do trabalhar e do produzir na vida humana, sobretudo na vida social.

Marx em seus escritos chegou a afirmar o trabalho enquanto uma necessidade natural e eterna para o homem, admitindo o trabalho como uma atividade resultante do uso da energia física e mental, que direta ou indiretamente voltava-se à produção, contribuindo assim para a reprodução da vida humana, em condições individuais ou sociais. De fato, se pensarmos o processo de produção a partir das relações que o homem estabelece com o meio, modificando-o a fim de garantir sua sobrevivência, é possível a afirmação de que o trabalho é um exercício de ordem peculiar à manutenção da vida humana, no entanto, se estendermos a ação da produção humana enquanto construção não apenas para a manutenção de nossas necessidades vitais, mas como possibilidade de ação sobre o mundo e nossa

realidade, compreenderemos no trabalho, um sentido bem mais amplo que a produção apresenta para o homem social. De certo modo, o sentido e a importância dados aos processos da produção humana, vão assumindo ao longo da história da civilização, significados diferentes, a medida em que vão sendo alterados pelas relações socialmente estabelecidas.

No modo de produção capitalista, por exemplo, o trabalho encontra-se submetido a lógica do capital, logo, nesse modelo de produção o processo de trabalho não restringe-se apenas a finalidade de manutenção da vida, tampouco a mera facilitação da mesma .

No capítulo V de O Capital, Marx define o processo de trabalho da seguinte maneira:

“atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as formas sociais” (MARX, 1983, p. 153)

Também nesta citação, o trabalho pode ser entendido como algo essencial à supressão das necessidades humanas, mas vimos ao longo da história que essas necessidades foram sendo impressas e redigindo novas formas de relação do homem com o meio e com o outro, e portanto, diferentes maneiras de exploração foram distanciando o homem desse conceito de trabalho como processo inerente à vida, relação natural para sobrevivência, e transformando-se em produtividade com finalidades lucrativas. Assim, os instrumentos de trabalho, tomados como meios particulares, eram usados pelos que vendiam suas forças de trabalho, ou seja, o tempo de esforço empregado na produção.

Segundo Marx, a produção capitalista não é apenas aquela responsável pela produção de uma mercadoria ou produto, mas é essencialmente a produção da mais-valia, fruto da exploração do trabalhador, no entanto, a apropriação do trabalho alheio não é uma característica gerada a partir do capitalismo, pois a escravidão, que historicamente conta desde antes do capitalismo, também tinha por pilar a exploração da força-de-trabalho alheia. Desse modo, o conceito de trabalho pode ser veiculado às ideias de sobrevivência e exploração, já que o homem passou a

produzir mercadorias ou bens sobre os quais eram determinados valores, e a vender sua força-de-trabalho, que utilizada na produção desses bens de consumo, geraria uma “riqueza”.

O modo de produção capitalista evidenciou a exploração da força-de-trabalho, ou seja, a exploração da potencialidade humana na criação e elaboração de algo, que não se traduziu apenas nas formas de produção de uma mercadoria palpável ou um produto finalizado e visível. Ela esquadrinhou o trabalho e o indivíduo, normatizando-os através da forma de trabalho assalariado e da produção de valores gerados a partir de outros valores.

As formas de produção passaram a inserir-se dentro dessa lógica do capital, onde o trabalhador, que possuía apenas sua força de trabalho, passou a integrar o proletariado, classe que vendia seu único bem, a força de sua produção, aos detentores dos meios necessários à produção: os capitalistas.

Da diferença entre o capital investido na produção e o valor dado à mercadoria, surgiu a mais-valia, ou seja, o lucro obtido pelo dono dos meios de produção.

Na produção capitalista, quanto maior a produção, maior a lucratividade. Sendo assim, cada vez mais o trabalhador era explorado, ficando com o menor percentual daquilo que produziu.

Tempo e trabalho relacionavam-se diretamente com o capital. Nesse contexto, o tempo de vida passou a ser dividido em tempo de trabalho - tempo gasto pelo trabalhador no impulso de sua produção - e tempo ócio - aquele momento em que o trabalhador não estava envolvido com o processo de produção de um bem.

Redigido antes de O Capital, o Manifesto Comunista apresentou a ideia de que a história de qualquer sociedade, traz consigo uma realidade que não pode ser negada: a luta de classes. Essa luta, segundo Marx e Engels, ao longo da história foi capaz de produzir, ora revoluções transformadoras, ora a inexistência das classes em disputa. Fato interessante que pode ser observado, é que ainda que pequenas, muitas vezes, as revoluções nos modos de produção e troca, foram promovendo alterações em níveis mais elevados, na política, na economia e nas relações sociais.

O antagonismo das classes nunca abolido da sociedade, encontra-se até hoje reforçando diferenças, formulando as condições de repressão e trabalho, diferentes

formas de luta, novas condições de produções e relações sociais, que podem ser afirmadas como um dos fatores pelos quais a dinâmica social ocorre.

Fazendo um breve recorte histórico, vimos que o declínio da sociedade feudal, produziu a ascensão da burguesia como uma classe revolucionária, porque através dos instrumentos e relações de produção, ela conseguiu alterar outras relações no interior da sociedade. Todas as possibilidades de variáveis e incertezas constantes que movimentaram a época burguesa, fizeram com que ela inscrevesse algo marcante na história política social. Devido a exploração do mercado mundial, a burguesia alterou as formas de produção e consumo em nível macro. Os países passaram a relacionar-se pelo mercado; o que ocorreu não apenas em nível de produção material, mas também intelectual, ou seja, as criações intelectuais, centralizadas nas mãos de algumas nações, tornaram-se propriedades comuns, o que possibilitou a formação de uma literatura universal.

Os instrumentos de produção aperfeiçoados rapidamente, bem como a funcionalidade dos meios de comunicação, conduziram todas as nações à civilização, facilitaram as trocas e aumentaram a exploração do trabalho, uma vez que a queda dos preços gerou um impacto no mercado, através da competitividade, que tornou-se fator essencial para que uma nação se mantivesse ou não no cenário mundial. Em contrapartida, observa-se que a medida que promoveu uma revolução na sociedade, a burguesia, ao concentrar a população, os meios de produção e propriedades, fez com que as possibilidades de obtenção dessas, estivessem sobre poucos, ocasionando a centralização política. Conseqüentemente, a própria burguesia em um dado momento, já não conseguiu manter domínio sobre as condições sociais criadas por ela mesma, colocando em risco sua própria existência.

Tudo existia em demasia: civilização, a produção industrial, o comércio, os meios de subsistência e as condições da sociedade burguesa não tinham mais a abrangência sobre tudo aquilo que havia criado. Em meio a crise, a solução encontrada foi reforçar a destruição da massa de forças produtivas, no entanto, simultaneamente buscaram-se novas possibilidades de mercado, alargando a exploração fortalecendo outras crises, ao invés de diminuí-las. E nesse movimento, a burguesia foi a responsável pela criação das armas e dos homens que a combateram.

A classe trabalhadora definida por Marx e Engels, como proletariado, uma vez explorada, dava condição de existência ao capital através de dois mecanismos de exploração: primeiro, na venda de sua força e segundo, pela inclusão no outro pólo de sustentação do capital, pois pagavam também pelo produto que produziram nas manufaturas, gerando dessa forma um lucro ainda maior aos detentores dos meios de produção.

Este trabalhador proletário tornou-se também uma mercadoria, quando seguindo a lógica de uma exploração desenfreada, encontrou-se exposto à competição “barata” que promovia inúmeras irregularidades no mercado. Como sabido, quanto maior a exploração, maior a competitividade de mercado, o que promovia uma instabilidade no mesmo, que acabava por reduzir o produto vendido pelo trabalhador: sua força de trabalho.

A utilização e a extensão do uso de máquinas cada vez mais potentes, bem como da produção específica junto à divisão do trabalho, fizeram com que os proletários perdessem a condição de trabalho individual e o estímulo à realização de suas atividades. Nesse momento eles passaram a atuar como uma pequena parte da produção, dominando tarefas simples e repetitivas junto às máquinas. Não se via necessidade de qualificação dos trabalhadores, que ficavam parados realizando uma atividade pouco produtiva no que tangencia à produção e elaboração subjetiva, características do trabalho humano.

O proletário encontrava-se em uma condição de exploração em suas diferentes relações, pois por seu trabalho ele recebia um salário, não suficiente para garantir-lhe condições dignas de sobrevivência. Concomitantemente ele via-se em outros momentos pagando várias vezes pelo produto de sua exploração.

A medida em que aos poucos o trabalhador proletariado vai tomando consciência dessa situação, ele passa a elaborar formas de luta que começaram individualmente e aos poucos foram se sistematizando e ganhando força coletiva. É claro que nem sempre essas lutas resultavam em vitória, mas o interessante é que o movimento de coletividade agregava aos trabalhadores uma união, que facilitada pela expansão dos meios de comunicação fortaleceu o contato de trabalhadores de diferentes localidades, fator decisivo para lutas em níveis mais expansivos.

2.2 A proletarização do magistério: teorias e estudos

O debate Marxista sobre o proletariado, é um dos suportes à teorização a respeito da proletarização do magistério de maneira vultosa a partir da década de 70.

Algumas causas foram apontadas por pesquisadores para o processo de proletarização do professor. As principais foram sobre: a feminização do magistério, a reorganização escolar e do trabalho docente, a organização de classes e o docente como trabalhador produtivo.

Tito (1994), Costa (1995) e Carvalho (1996) defenderam as questões de gênero como relevantes no processo de proletarização do magistério, afirmando que a massiva entrada da mulher criou um imaginário de desvalorização social e salarial à categoria, pois a “figura” feminina levaria à profissão e ao trabalho docente uma aproximação com o trabalho doméstico, vocacional, servil, dócil, além de uma não sendo da mulher a responsabilidade pela manutenção da casa, essa poderia desenvolver um trabalho “menos valorizado”, sob o aspecto da condição salarial. A princípio essa realidade caracterizava o trabalho docente das séries iniciais, que se tornaram segundo esses teóricos, mais suscetíveis ao processo de proletarização.

Um outro aspecto levantado por Najjar (1992), Nunes (1998), Therrien (1998) era como uma nova conjuntura do capital, inscrevia na escola, relações de um trabalho docente com características semelhantes às do trabalho fabril, visualizados através da desqualificação e fragmentação do trabalho docente. A “popularização” do ato de ensinar, o desprestígio social da atividade, a baixa remuneração e a entrada de especialistas na escola. Ou seja, por esse viés a proletarização docente era sinalizada como resultado de uma ação imposta pelo capitalismo ao trabalho docente, que implicava em alterações em seu fazer pedagógico, suas relações de autonomia e controle no desenvolvimento do trabalho realizado por professores.

O movimento de classe, é outro fator apontado por alguns trabalhos como um dos elementos-chave no processo de proletarização do magistério. Para essa linha de pensamento, esse movimento faz com que o professor se perceba enquanto um trabalhador inserido em um sistema capitalista de produção e nessas perspectivas

de trabalho, a organização do magistério seria uma ferramenta necessária para a luta contra melhores condições salariais e de trabalho.

Hypólito (1994) admitiu a proletarização do professor como a configuração do processo de assalariamento e precarização profissional no qual muitas outras classes de trabalhadores também foram submetidos.

Wenzel (1991) considera a proletarização docente como resultado do modo de produção capitalista que negava ao trabalhador o controle sobre o processo de produção e focava as relações do trabalho do individual para o coletivo, assim o professor tornou-se proletário a medida em que passou por um processo de assalariamento e precarização de suas atividades, afirmando-se a partir de então como trabalhador coletivo.

Quanto ao trabalho produtivo do professor, este sustentou-se na ideia de que nele também ocorria a produção da mais-valia, resultado do “sobretalho”, além de seu trabalhador perder o controle sobre os meios de produção, bem como os objetivos e o processo decorrente em seu exercício.

Mas apesar de todas essas pesquisas, a maioria das teorias sobre a proletarização docente encontra-se pautada nos estudos de Enguita (1991), que tinha por objetivo a compreensão do trabalho docente a partir da diferenciação entre “profissionais” e “proletariados”.

Os profissionais, seriam aqueles trabalhadores que mantinham, apesar das opressões capitalistas, domínio sobre o processo de trabalho, bem como por sua condição autônoma.

Enquanto os proletariados eram entendidos como trabalhadores assalariados que desprovidos dos meios de produção eram considerados como essenciais na produção e reprodução do capital, mas que perdiam o controle sobre os meios, os objetivos e o produto de seu trabalho.

Segundo Enguita (1991), numa relação antagônica entre os conceitos de profissionais e proletariados surgem os semi-profissionais, ou seja, trabalhadores que apresentam características de ambas as classes, em sua maioria aparecem como profissionais assalariados, submetidos à autoridade de seus empregadores,

mas que lutam por condições salariais mais dignas, bem como por prestígio e poder de classe.

A partir da expansão do ensino, público e privado e os novos moldes de gestão educacional, com a presença dos diretores e especialistas da educação, verificou-se uma redução da autonomia do trabalho docente, uma vez que o professor começou a transformar-se muitas vezes, em mero executor dos programas pré-estabelecidos e dos processos pré-elaborados por outros. Mas pensando nas categorias conceituais dispostas por Enguita (1991), observo por esses aspectos, os docentes enquanto proletariados, no entanto, se pensar nas qualificações exigidas para o desenvolvimento de suas funções e na possibilidade ainda que pequena, de um suposto controle sobre o produto de seu trabalho, posso analisá-los como profissionais. Logo, é possível verificar uma contradição nessa questão, o que determina indefinição da mesma.

Não encontrei, entretanto, nas pesquisas sobre o processo de proletarização docente, a temática relacionada aos movimentos de entrada das inovações tecnológicas e organizacionais no processo produtivo do Brasil, mesmo apesar do surgimento dos conceitos de globalização, flexibilização e competência, que também geraram impactos sociais e contribuíram para a precarização estrutural do trabalho, gerando desemprego, desqualificação da força-de-trabalho, intensificação da jornada, etc.

Os ideais de flexibilidade e multifuncionalidade, a busca por qualificação que desse conta das necessidades da realização de diferentes tarefas, todas essas questões impulsionaram novos padrões de remuneração e contratação dos professores. Enfim, esse processo de reestruturação produtiva na escola, vai além de pontos isolados a partir das discussões de gênero, ou das funções desenvolvidas pelo professor na escola, etc.

Não é irrelevante afirmar que várias causas contribuíram de fato para a transformação da natureza intelectual do trabalho docente, em um trabalho ao qual prefiro chamar por “manualizado”. Aos poucos, a escola foi aderindo práticas que foram gradativamente comprometendo a atividade do professor no que diz respeito ao pensamento, à reflexão e à pesquisa, fazendo com que seu tempo fosse dispensado com uma série de atividades meramente burocráticas, no entanto, isso

não significa a redução dos professores a simples executores de um trabalho apenas reprodutivo e desqualificado sob a lógica do pensamento, mesmo porque a própria divisão do trabalho, sua mecanização e as atividades “infraprodutivas”, ou seja, àquelas consideradas mais relacionadas à reflexão, retiraram a noção do “operário”, como apenas aquele que realizava trabalho braçal, estendendo-se às demais relações de produção capitalista.

“O trabalho operário deixa de ser o paradigma da produção das ‘obras’”. (Castel, 1998, p. 458)

É essencial que seja pensado, que a ação política ocorre nas relações sujeito-sujeito, ou seja, no campo social. Não é um pensamento que ocorre solitário, logo, inicia-se num movimento de coletividade das vozes. Pensar esse movimento da proletarização foi importante para o desenvolvimento de uma tomada de consciência, por parte do professor, de que seu ofício é integrante dessa engrenagem econômica e possui um valor na lógica de produção.

Ao relacionar-se com seus alunos e demais colegas, o docente realiza uma ação política, que carregada de subjetividade e em movimento plural, pode vir a constituir-se como um embrião de diferentes formas de produção e circulação do conhecimento. Elementos essenciais à formação de uma nova classe de trabalhadores.

O que pode-se verificar nas pesquisas acerca da proletarização docente, é que todos esses debates tratam a questão de forma bastante romantizada, desconsiderando que a proletarização do magistério poderia ter sido indicativo de uma reestruturação de classe, se tivesse sido vista como algo positivo, mas o que fica evidente é que ao analisar a proletarização docente sob os aspectos de precarização do trabalho, de rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação, etc, foram considerados apenas os aspectos do trabalho, negando-se deste modo, a proletarização do professor como fator essencial para a criação e fortalecimento de uma classe potencialmente transformadora.

Embora meu interesse não esteja concentrado no fato de fazer uma crítica ou revisão do conceito de trabalho, compreendo que o proletariado não deve ser considerado apenas a partir dos processos de produção, mas como base nas

relações sociais que se estabelecem a partir dela. Ou seja, analisar o proletariado como classe antagônica à classe capitalista, mas que junto a essa última, compõe a relação de produção do capital, independe do tipo e das formas como o trabalho concreto é realizado.

2.3 Capitalismo Cognitivo e trabalho imaterial: novas formas de produção

Para iniciarmos uma reflexão a respeito do Trabalho Imaterial, é necessário conceber a ideia de uma nova organização do trabalho, que não encontra-se mais pautado na exploração de uma força medida pelo tempo gasto na produção, mas na capacidade de produção de subjetividade, da impressão de criatividade e da imaginação do operário.

“ (...) a nova organização do trabalho solicita sempre mais a subjetividade operária, isto é, sua capacidade independente de intervenção, sua imaginação, sua criatividade, bem como sua flexibilidade” (Cocco, 2000, p. 100)

No capitalismo industrial, as métricas do trabalho eram mais facilmente definidas e perceptíveis, uma vez que os limites físicos da fábrica eram funcionalmente reconhecidos como espaço de produção social. Superado esse modelo, vimos surgir uma nova geração de serviços, pautada nas tecnologias digitais que indicam uma diferente formulação do cenário político-social-econômica. Essa produção encontra-se estabelecida a partir de uma nova economia: a da informação. Essas transformações, além de elevarem a emergência da indústria multimídia e dos fluxos de informação, também foram responsáveis pelo surgimento de um novo regime de produção: o capitalismo cognitivo, caracterizado como uma nova forma produtiva, marcada pela informatização dos processos de produção.

No capitalismo Cognitivo, a lógica da produção é substituída pela lógica da inovação, e a repetição, característica do capitalismo industrial, dá lugar à invenção criativa, oriunda da subjetividade dos sujeitos, atingindo e ampliando o conjunto de atividades econômicas, por meio da interatividade. A partir de uma nova lógica de produção, as relações entre territórios e fábricas, máquinas e subjetividades, serviços e sujeitos, vão sendo redefinidas.

Na lógica de produção deste capitalismo Cognitivo, a comunicação social é de suma importância, porque é através dela que a economia do conhecimento circula. Outro aspecto preponderante aqui, é que o valor agregado à mercadoria, não está mais veiculado à energia gasta em sua produção, mas aos aspectos cognitivos impressos no produto. Ou seja, na fabricação de uma mercadoria, o que irá determinar seu valor, não é mais a quantidade de tempo dispensado em sua produção, mas as formas de vida empregadas nela.

Os movimentos de desterritorialização, em quaisquer níveis, se nutrem a partir da reorganização dos territórios, através dos fluxos das redes, que afirmam maneiras inovadoras de cooperação pautada na produção e na criatividade.

Toda a reestruturação industrial e o surgimento de um regime de acumulação globalizado, pautado na produção de um trabalho vivo, ou seja, intelectualizado e comunicativo, carregam em si características passíveis de uma contradição, que deve ser entendida a partir da análise das novas formas de exploração e da emergente composição do trabalho, que assume diferentes posicionamentos sociais, a medida em que é determinado e significado através da relação entre sujeito que produz e objeto produzido. A impressão da subjetividade do sujeito nesse objeto, é que determina sua exploração.

O Trabalho imaterial não é apenas um trabalho intelectual. É um trabalho teórico e empírico. É o pensar de modo liberto à ideologização e encarar uma discussão crítica acerca das transformações que ocorreram na forma de materialização do trabalho, considerando as novas relações sociais oriundas delas, bem como o surgimento da forma de acumulação de um novo capital.

No Trabalho Imaterial, valem as formas de vida, não havendo mais a importância da medida do tempo e da equação entre tempo trabalhado e tempo livre. O trabalho torna-se algo mais que inerente nas relações humanas, mas não como apresentado no início desse capítulo, para uma intencionalidade apenas de sobrevivência. Agora ele é algo “desmedido”, imensurável em relação ao tempo, uma vez que não se pode excluir do homem, a atividade de seu intelecto. Ou seja, nele não se pode mais separar o tempo gasto na atividade do trabalho do tempo livre, uma vez que o trabalho, é realizado a todo instante, a partir de uma relação simbiótica entre intelecto, trabalho e ação, que não se distinguem mais.

No modelo pós-fordista de produção, o que passa a ser controlado é a subjetividade que aparece no processo de produção, a personalidade que lhe é impressa. A qualidade e a quantidade do trabalho passam a ser reorganizadas em torno de sua imaterialidade, daquilo que ele é capaz de produzir enquanto modelo de produção subjetivada fora de quem o produz. Nesse momento, passam a co-existir diferentes configurações produtivas.

“O ciclo do trabalho imaterial é pré-constituído por uma força de trabalho social e autônoma capaz de organizar o próprio trabalho e as próprias relações com as empresas. Nenhuma organização científica do trabalho pode predeterminar esta capacidade e a capacidade produtiva social.”
(LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 27)

Negri (2001) afirma que a base de desenvolvimento da sociedade pós-fordista encontra-se pautada em duas condições: primeiro na transformação do trabalho em trabalho imaterial, da força de trabalho em “intelectualidade de massa” o que em Marx corresponderia ao “General Intellect”.

A outra, a possível transformação da intelectualidade de massa em sujeito social politicamente hegemônico.

O desenvolvimento da grande indústria, fez com que a apropriação do tempo alheio não gerasse mais a riqueza, tirando a base da produção, de um trabalho imediato, não apenas por ter se tornado atividade de vigilância e regulamentação, mas também porque o produto não é mais algo isolado, mas sofrível à atividade social inerente ao processo de produção em si.

Quem se apresenta como o pilar de sustentação da riqueza e da produção é a capacidade do sujeito em transformar-se em sujeito social, produzindo valores que não são mais medidos por um tempo gasto na produção de uma mercadoria. O capitalismo contemporâneo é caracterizado pela esfera do mundo da vida; ou seja, é mais que um modo de produção: é uma forma de vida. O que vale são as formas de vida impressas no produto, suprimindo a lucratividade e a exploração como as condições de acumulação da riqueza.

“A mais-valia da massa cessou de ser a condição do desenvolvimento da riqueza geral, assim como o não-trabalho dos poucos cessou de ser condição do

desenvolvimento das forças gerais da mente humana” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 29).

Este fato faz desconstruiu os paradigmas da produção que baseava-se no valor de troca, e a produção material imediata, por sua vez, perdeu gradualmente também a forma da miséria e do antagonismo.

O Capital tornou-se em si mesmo contraditório, por ter reduzido o tempo de trabalho e ao mesmo tempo colocá-lo como fonte e medida de riqueza. Ou seja, havia intrinsecamente nessa relação, um grande paradoxo desenhado a partir da transformação da força do capital em “capital fixo”, subordinando-a cada vez mais no processo produtivo, mas é justamente através desta subordinação que “o saber social geral” faz-se necessário, seja através do trabalho científico geral, ou do sistema de cooperação, que põe em relação as atividades sociais.

Para Marx, a questão da subjetividade se inscreve, a partir dessa mudança radical sofrida pelo sujeito, em sua relação com a produção. Essa, esgota o caráter de subordinação ao capital e passa a se colocar independente do tempo de trabalho imposto por ele. Além disso, essa relação também se apresenta de forma autônoma frente à exploração, pois a capacidade produtiva, tanto individual quanto coletiva, é que se manifesta como capacidade de fruição.

Quando o trabalho passa a assumir caráter de trabalho imaterial, passando a ser reconhecido como fundamental para a produção, ele toma forma essencial em todo o ciclo de reprodução e consumo, possibilitando outro modo de produção dos bens sociais.

O trabalho imaterial não se reproduz e não reproduz a sociedade na forma de reprodução da exploração. Ele é passível de reprodução da subjetividade, constituinte dos valores e modelos que são construídos.

Segundo Negri (2001) a sociedade contemporânea faz emergir dois elementos do trabalho imaterial:

- a independência da atividade produtiva mediante a organização capitalista da produção; e
- o processo de constituição de uma subjetividade autônoma ao redor do que é chamado de “intelectualidade de massa”.

A independência da força de trabalho enquanto trabalho intelectual e imaterial em face do domínio capitalista, fez com que os sujeitos se transformassem em sujeitos produtivos de modo independente da atividade empreendedora capitalista, fazendo com que esta se adaptasse a um novo padrão de produção.

A época em que controle do processo de produção estava sobre domínio capitalista é superada. O capital exerce hoje sua função de controle e de vigilância externamente ao processo produtivo, já que o conteúdo do processo pertence mais a outro modo de produção e à cooperação social do trabalho imaterial. Sendo assim, pode-se afirmar que a partir do surgimento do trabalho intelectual, o capital e as formas do capitalismo em geral, são definidos pela imaterialidade da produção e seus meios.

No ciclo do trabalho imaterial, uma nova potência libertadora do trabalho, passa a assumir contornos fortes, uma vez que o social é capaz de produzir de modo autônomo. A produção está ligada às possibilidades de comunicação entre os realizadores desse trabalho imaterial.

A produção de informações e linguagens, são elementos essenciais ao trabalhador imaterial.

“A figura do trabalhador imaterial pode assim ser compreendida como a expressão mais madura e mais avançada do novo modo de produção baseado na produção de informações e de linguagens. (COCCO, 2001, p.108)

É impossível separar tempo de vida e de trabalho, de produção e formação, atividades produtivas e improdutivas, quando o ciclo da produção passa a ser parte integrante dos movimentos imanentes às relações sociais, como um todo. Assim, a escola se constitui também, como um espaço não apenas de formação, mas de modos de produção e formas de vida distantes dos limites marcados pelo capitalismo.

A partir das novas relações sociais, de produção e trabalho, Negri (2001) afirma o surgimento de uma nova composição de classe: a dos estudantes, que se encarregam de fazer surgir um grupo social representativo do trabalho vivo. Através dele, a “intelectualidade de massa” opera sem qualquer vínculo com o trabalho assalariado. Ou seja, os estudantes atingem imediatamente o nível político a partir

de seus movimentos de mobilização, ainda que muitas vezes desorganizados e breves. Mesmo havendo no interior da escola, relações de poder, a produção estudantil não está relacionada às relações do poder capitalista. Desse modo, há instaurada nesta classe, uma potência produtiva, para além das formas de saber, sobretudo enquanto órgão imediato da práxis social e do processo da vida real. Dessa forma, a classe estudantil apresenta-se como projeto alternativo e articulador, que traz à tona a hegemonia do trabalho imaterial e sua subjetivação.

Para Negri (1991), a “intelectualidade de massa” não precisa vincular-se à lógica da organização do trabalho para impor sua força. Para o autor, o foco do trabalho não está mais nas relações de força e poder entre empregadores e trabalhadores, mas sobretudo, na capacidade de produção de subjetividade e organização dos trabalhadores.

“Processos autônomos de constituição de subjetividade alternativa, de organização independente dos trabalhadores” (NEGRI, 1991, p. 36).

Sendo a subjetividade sinônimo de produção autônoma e independente, como pode o docente atuar sobre a formação dessa subjetividade a fim de contribuir para o fortalecimento do trabalho imaterial e portanto, para o nascimento de uma classe revolucionária?

É essencial destacar o quanto a interface comunicacional estabelecida pelo trabalho intelectual, sai do âmbito das relações externas e se interioriza na atividade.

A subjetividade como elemento de indeterminação absoluta, é instrumento de potencialidade absoluta. Cada vez mais o empreendedor capitalista encontra-se longe da produção de subjetividade. Ou seja, o processo de produção da subjetividade é constituído em meio externo a relação do capital.

A nova força de trabalho, é capaz de gerar uma realidade social diferente. E aqui, cabe uma reflexão sobre o papel social da função docente, a fim de contribuir na construção dessa sociedade, que não reflete mais as ordens de uma submissão capitalista.

Apesar de sua sustentabilidade no campo da comunicação e de considerar formas de ação e produção virtuais através das redes, que se apresentam como base

essencial de produção, o Trabalho Imaterial não distancia-se ou negligencia a realidade social e comunicativa, pressupostas em sua atividade.

“O trabalho imaterial qualifica-se como forma de ação que consegue atualizar a virtualidade geral acumulada pelo conjunto das redes de cooperação produtiva, nas quais o sistema técnico das redes informáticas e de telecomunicações constitui um elemento essencial, mas não substitutivo da realidade social e comunicativa que o pressupõe.” (COCCO, 2001, p. 114)

2.4 Intelectualidade, poder e comunicação na sociedade contemporânea

Os conceitos de intelectualidade de massa e trabalho imaterial delinearam não apenas uma nova qualidade do trabalho e do prazer, como também, fizeram emergir novas relações de poder e portanto, de processos de subjetivação. Analisando a relação entre poder e trabalho, pode-se afirmar a existência de três períodos distintos para essa relação: o primeiro, a política clássica, onde o poder era definido como domínio, o segundo, da “representação política” e das técnicas disciplinares, das normas e regras, mas estas, tinham como fundamento o trabalho. O terceiro período, de organização política, seria o da comunicação, da luta pelo controle ou da libertação do sujeito da comunicação.

“A transformação das condições gerais de produção que agora incluem a participação ativa dos sujeitos, considera o General Intellect como capital fixo sujeitado à produção e toma como base objetiva a sociedade inteira e sua ordem, determinando uma modificação das formas de poder.” (NEGRI, 1991, p. 39)

Se antes o trabalho organizava a sociedade e o poder, dando suas formas de legitimação, encontrando fundamento e coerência, hoje isso já não é operacionalizado dessa maneira, atravessando uma legitimação antagônica em âmbito político.

A revolução tão necessária em uma sociedade de classes, segundo Negri, deve vir de um movimento oposto ao da comunicação, contra o controle que ela mesma

apresenta. A revolta contra o controle e a reapropriação da máquina da comunicação é que libera a subjetivação que constitui o real.

Uma vez que o político, o econômico e o social são determinados pela comunicação, pode-se dizer que é através dela, que os processos revolucionários podem ser conceituados e ativados, num movimento de transformação social de massas.

A unidade do político, do econômico e do social, é determinada na comunicação e é através dela, que o pensamento de uma revolução pode ser intensificado e definido.

O capitalismo cognitivo sugere um outro tipo de acumulação, que engloba tipos de vida. Nele, o valor das coisas encontra-se na organização da rede, ou seja, nos elementos imateriais que se transformam nos elementos intangíveis da produção. Entre esses elementos, a comunicação é essencial à nova forma de produção, ocorre que quando se admite a produção a partir de elementos intangíveis, depara-se com um grande problema: o do valor. Como configurar valoração dentro de uma lógica de produção em que são considerados fatores que não são passíveis à medida? O valor do Trabalho Imaterial, tornou-se mais elevado, porque o que se quantifica é imensurável.

Dentro da lógica da produção imaterial, a relação entre a produção e a forma de vida torna-se importante, a ponto de estar acima da forma de vida, em si, e nesta forma de produção, o valor não pode ser considerado ou medido a partir de elementos externos à subjetividade daquele que produz.

2.5 O Trabalho Virtuoso e as bases do General Intellect

O vocábulo “revolução”, pode assumir diferentes significados e sentidos de acordo com a forma como pode ser empregado, mas inicio essa parte do meu texto destacando as seguintes: *“transformação radical de estrutura política, econômica e social. Dos conceitos artísticos ou científicos. Revolta, sublevação”*.

Pensando a partir dessas possibilidades de representação, e admitindo que qualquer transformação social só é possível quando ocorre em um fluxo de movimento do interno para o externo, pode-se afirmar que qualquer mobilização, seguida por uma ação, pode vir a tornar-se um ato revolucionário.

A ação política não é o trabalho ou um de seus instrumentos. Ela não ocorre na imediata relação do homem com a natureza, ou nas indústrias, na relação entre o homem e o objeto. A ação política se dá no campo social, ou seja, na relação entre sujeito-sujeito, alterando suas movimentações e todas as relações geradas a partir delas.

“De forma diferente do trabalho, a ação política intervém sobre as relações sociais, não sobre as matérias naturais.” (Virno, 2008, p.118)

A ação política não é um movimento de pensar solitário, intra-sujeito, logo, em tempos onde a produção ocorre a partir de um saber compartilhado, criado em canais de escoamento e distribuição cada vez mais acessíveis às massas, é válido afirmar que praticamente tudo passa a ser uma questão de ordem política.

Em tempos em que intelecto e ação não se distinguem mais, a ação, o intelecto e o trabalho se tornaram simbióticos e estreitos.

O capitalismo contemporâneo é mais que um modo de produção, é uma forma de vida, ou seja, ele é caracterizado pela esfera do mundo da vida. Desse modo, o valor dado a um objeto produzido deixa de ser primordial, passando a secundário. O que realmente vale são as formas de vida impressas no produto. Elementos “vivos”, carregados da subjetividade, da criatividade, da imaginação humana.

Diferente do trabalho, enquanto processo repetitivo e de fácil previsão, as ações políticas intervém sobre as relações sociais de forma cada vez mais acentuada alterando-as, modificando-as, não preenchendo os vazios existentes nas interações com novos objetivos, exigindo que o processo de elaboração seja constante.

Para Virno (2008), a ação política enquanto ato público e contingente, se perde na sociedade pós-moderna, a medida em que Trabalho, Ação e Intelecto passam por reestruturações conceituais. Desta forma, essencial não é conceber a ação política como um produzir, mas, perceber que essa nova forma de produção absorveu diferentes prerrogativas de ação.

Na sociedade pós-moderna, Intelecto, Trabalho e Ação se interpõem, gerando o “General Intellect” . Esse por sua vez, dotado de uma potência material, vai dando

sentido e novas perspectivas à ação política e às questões sobre poder, governo, democracia.

Agora as questões que surgem a partir daí são: este saber social pode se transformar em condição de revolução? Já que as relações sociais se alteram a partir da valorização de um Trabalho que não é apenas repetitivo e automatizado, mas gerado a partir da ação intelectual, como fazê-las emergir no sentido de uma transformação social? Essas possibilidades alteram a lógica do Capital? Ou um novo Capital surge a partir desse novo modelo de produção?

A inteligência coletiva é potencialmente condição para uma nova força produtiva social, que já não é força produtiva do capital. Logo, se compreendida como elemento de ação política, pode vir a ser indício de uma transformação social, no sentido de reorganizar suas estruturas e elementos constituintes do poder, do controle e do próprio conhecimento.

A atividade imaterial, em um primeiro momento é aquela que tem por resultado uma mercadoria que existe independente daquele que o produziu, no entanto, o que produz é vislumbrado juntamente com o ato de produzir, ou seja, produtor e processo de produção são considerados. Em outras palavras: a produção e o produtor são vistos sob o mesmo ângulo durante a visualização do produto.

(...) Marx analisa o trabalho intelectual e o divide em duas categorias principais. De um lado, existe a atividade imaterial que “tem por resultado mercadorias com existência independente do produtor [...]. Por outro lado, devem ser consideradas todas as atividades em que ‘o produto é inseparável do ato de produzir’, são portanto aquelas atividades que encontram seu cumprimento em si mesmas, sem objetivar-se em uma obra que as exceda”. (VIRNO, 2008, p. 120)

Segundo Virno (2008) o trabalho intelectual configura-se como uma espécie de execução virtuosística, no qual se inserem os trabalhos dos médicos, professores, padres, pessoas que realizam uma atividade virtuosa no sentido de manterem uma relação com a retórica e com a reflexão, pela capacidade de empregabilidade da construção da mente em seu ofício. Nas atividades exercidas pelos trabalhadores virtuosos, o processo e o resultado da produção são inseparáveis.

Embora exerçam função importante por manterem influência em relação à massa produtiva, o produto final de seu trabalho não se materializa, ou seja, não torna-se algo duradouro, visível e palpável para a sociedade, o que gera duas oposições em relação à sua colocação frente ao capital: se colocam como singulares na produção capitalista, ao mesmo tempo em que passam a ser executores de um trabalho assalariado, que não é produtivo de um bem palpável.

“Os virtuosos, que se limitam a executar uma ‘partitura’ e não deixam traços duradouros de sua obra, por um lado são de ‘uma grandeza infinitésima em relação à massa da produção capitalista’, mas por outro lado devem ser considerados executores de ‘trabalho assalariado que não é ao mesmo tempo trabalho produtivo’”. (VIRNO, 2008, p. 121)

Dessa maneira, ao analisar o trabalho de um professor como sendo resultado de uma reflexão, uma produção do intelecto, uma ação que imprime suas subjetividades, elevo-o à categoria de trabalho imaterial, que toma forma através de seus discursos, mas que não é capaz de gerar um bem perceptível, um resultado que termine em si mesmo, pois a medida que o discurso é expandido, atinge em níveis diferentes e perspectivas desiguais aqueles que o ouviram, transformando-se em novas leituras, circulando em diferentes espaços, carregando as singularidades de seus novos canais.

Na organização produtiva pós-fordista, atividades como as desenvolvidas pelos docentes, ou seja, atividades “sem-obra”, passaram a ser protótipos do trabalho assalariado em geral.

Nesse modo de produção, assim como na teoria do trabalho imaterial, a competência linguística comum é condição primeira para que o Intelecto se torne um saber social global. A partir de então, a produção exige virtuosismo, introduzindo nela a ação política.

Numa concepção Marxista, o “General Intelect” seria a capacidade científica objetivada nos sistemas de máquinas, logo, isso dá a ele um caráter de capital fixo. Dessa maneira, Marx reduz a capacidade vistosa do trabalhando Intelectual, reduzindo-a à sua aplicação tecnológica ao processo produtivo. No entanto, o ponto máximo sobre o “General Intellect” é apresentado como repertório de uma

inteligência difusa que conduz a união de uma multidão, ou seja, que se constitui como elemento coletivo de produção social.

O Intelecto é transformado em algo público, ao unir-se com o Trabalho, no entanto, essa união também distorce sua publicidade e por vezes inibe-a. No caso da atividade docente, o intelecto ao unir-se ao trabalho não apenas torna-se público, mas é quem inicia e dá movimento à produção do saber coletivo. Isso indica a formulação de que o “General Intellect” é que fundamenta a ampliação da cooperação social que se inicia com o trabalho.

No processo produtivo capitalista industrial, o que determinava as relações eram as divisões técnicas e as funções hierarquizadas, enquanto o que surge a partir do General Intellect, é a participação da mente, de suas habilidades de comunicação e cognição. Ocorre no entanto, que o excesso da cooperação produzida pela ação do Intelecto, não é capaz de suprimir as “seleções” oriundas da produção capitalista. Ao contrário, surge como elemento eminente. Sua característica heterogênea não tem expressão nem visibilidade. Uma vez que o Intelecto torna-se essencial ao desenvolvimento do Trabalho, toda ação que extrapola aos limites produtivos, passa a submeter-se também às hierarquias características dos regimes fabris.

A introdução da Linguagem e do Intelecto no Trabalho conjuga a falsa divisão técnica impessoal das funções, mas não as imprime em uma esfera pública ou em uma comunidade política, o que induz a uma sujeição.

“O dar ao Trabalho aquilo que é comum, quer dizer, o Intelecto e a Linguagem, se por um lado torna fictícia a divisão técnica impessoal das funções, por outro, não se traduzindo tal comunhão em uma ‘esfera pública’ (portanto, em uma comunidade política), induz a uma personalização viscosa da sujeição.” (VIRNO, 2008, p.129)

A concretização do trabalho não ocorre mais pautada em mecanismos de hierarquia, que consideravam e dividiam a atividade em intelectual e manual, concepção e execução, produção e consumo, trabalho e não-trabalho, ao contrário, o desaparecimento dessas polarizações e o movimento de recomposição do “fazer” e do “pensar” nos moldes da ação política, transformam o executor virtuoso em um trabalhador de novos padrões, cujo trabalho passa pela socialização.

No pós-fordismo, o trabalho não se orienta mais para a produção de um objetivo particular, mas na modulação, variação e intensificação da cooperação social, que irá produzir os bens e a riqueza.

“No pós-fordismo, as tarefas do trabalho não consistem mais na execução de um fim particular, mas em modular, variar e intensificar a cooperação social, isto é, o conjunto de relações e conexões sistêmicas que constituíam a base da produção e da riqueza.” (COCCO, 2001, p. 115)

O “General Intellect” tornou-se esfera pública autônoma evitando que sua potência fosse transferida a administração do Estado. O movimento impulsionado pelo “General Intellect” junto à Ação política, capacita a característica pública do Intelecto. Esse movimento, foi chamado Êxodo.

A ação política do Êxodo, é um movimento de “libertação” do trabalho Intelectual em relação ao Estado. A ação política é quem cria a possibilidade de resistência e fundamentação do novo. Ou seja, é impossível pensar em trabalho Intelectual e desvinculá-lo de uma ação política, pois isso seria o mesmo que anular sua capacidade de reflexão e revolução em busca de novas formas de apropriação e difusão do conhecimento. Logo, se a escola é o meio social onde as interações e o próprio uso e apropriação da linguagem ocorrem, instaurando os meios de uma ação política, é necessário pensar a formação e a atividade docente como canais de realização de um trabalho virtuoso, que resulte, embora não finalize ou se encerre na socialização da produção de um trabalho vivo, capaz de engendrar um intelecto público, um saber social global, potencializado através de uma competência linguística comum, meio pelo qual o processo revolucionário torna-se possível. Contudo, enquanto inúmeras mudanças marcam o campo do trabalho, a educação ainda se esquivava dessas discussões, não trazendo-as muitas vezes como tônica para a formação das novas gerações, o que precisa ser pensado e redimensionado.

Não afirmo com isso que o fazer e o agir, bem como a ação política ocorrem pela condição da coexistência de formação e conhecimentos técnico-científicos, oriundos da figura do professor, mas que esse pode vir a ser, orientador de uma aprendizagem, baseada nas atitudes genéricas da mente e na potencialidade comunicativa que a ação docente possui.

2.6 Uma nova classe: o pronetariado

Rosnay (2006), apresenta em sua obra “La révolte du pronétariat”, um novo conceito de trabalhador, ao qual chamou por pronetariado.

Se a luta de classes representou um marco na análise da sociedade da era industrial, o conceito de proletariado, (a utilização da força do trabalho alheio, pelos donos dos meios e instrumentos de produção) foi determinante nas teorias sobre a exploração nessa época.

Enquanto os capitalistas detinham em suas mãos os meios de produção e distribuição, os proletários tinham apenas sua força física e energia, transformadas em força-de-trabalho. No entanto, todas as transformações que ocorreram na sociedade, e transformaram-na em sociedade da informação, geraram segundo Rosnay, uma nova luta entre duas novas classes: a dos infocapitalistas e a dos pronetariados. Mas quem são infocapitalistas e pronetariados?

Os infocapitalistas, de acordo com o autor, são aqueles que detém os meios de criação, de produção e difusão de conteúdos proprietários, geralmente em formato digital, fazendo parte do que se designa como “mass media”. Eles não são mais os administradores exclusivos dos meios de produção, mas se asseguram através de canais próprios, da distribuição de conteúdos poucos e raros, sob os quais mantêm propriedade, o que para Rosnay significa o indício de uma revolução essencialmente importante para o desenvolvimento de um novo Capital.

Os pronetariados, por sua vez, são os que representam uma nova classe, a dos utilizadores das redes digitais, onde estão incluídos todos que utilizam essas redes. Eles produzem, difundem e comercializam produtos não subordinados a uma propriedade, de acordo com os princípios de uma nova economia. Em sua atividade os pronetariados utilizam as técnicas de elaboração colaborativa e se utilizam de meios disponíveis na Internet como possibilidade de acesso e compartilhamento.

A utilização de novas ferramentas como as redes sociais, os blogs, wiki, skype, etc, conferem poder aos pronetários, uma vez que permitem a produção e disseminação dos conteúdos digitais a um custo baixo. Além disso,

os pronetariados são capazes de disseminar, através dos meios de comunicação e informação avançados pela tecnologia, suas inteligências individuais ou coletivas, fortalecendo seu poder competitivo frente aos infocapitalistas.

Para Rosnay, essa revolução alavancada pelo posicionamento dos pronetariados na produção, ocorre mais na ordem social que na econômica, impondo aos governos e às empresas novos desafios. Dessa maneira, o autor afirma que os governos revejam suas prioridades a fim de que sejam assegurados o desenvolvimento e o acesso aos recursos das redes digitais. Para Rosnay as escolas e universidades também não podem negligenciar os novos meios de organização social e portanto, devem rever seu ensino, integrando e promovendo a cultura da internet, para que os atores da vida social, venham a compreender a evolução e com isso possam atuar melhor no futuro. Os industriais precisam pensar e estabelecer meios de desenvolvimento de práticas de distribuição de seus produtos, de acordo com os modelos de negócio eletrônico. E toda a sociedade precisa se mobilizar em torno dessa nova forma de produção e formas de vida.

No Brasil, apesar dos avanços relacionados à implementação dos aparatos tecnológicos na educação, ainda não é possível visualizar a efetivação do uso da cultura digital, conforme sugere Rosnay, no entanto é possível vislumbrar movimentos ainda que tímidos do surgimento e compartilhamento de informação nas redes, principalmente pelas novas gerações e pelos estudantes que já representam um trabalho vivo, mobilizando uma inteligência coletiva a partir da conectividade.

Rosnay (2006) em sua literatura, não prevê vencedor na luta entre pronetários contra os infocapitalistas, mas afirma o linear de um novo equilíbrio social e econômico, cujos contornos começam a ser vistos.

Com subtítulo que parafraseia Karl Marx “Pronetários de todo o mundo, uni-vos”, o autor esclarece bem o sentido de potencialidade do papel das redes

de cidadãos na sociedade do conhecimento e na elaboração de uma nova democracia: a democracia da comunicação, que potencialmente utilizada pelos novos canais midiáticos é capaz de alterar a relação entre os cidadãos e a política, alterando também as realidades social, cultural e política.

O capital que antes estava concentrado, hoje preescreve-se em formas de conhecimento elaborado e difundido coletivamente, de pessoa a pessoa, confere aos usuários dos meios de comunicação de massa um papel para além de consumidores, como outrora desempenhado.

Para Rosnay (2006), a sociedade vive atualmente um processo de auto-organização de uma inteligência que para alguns é cooperativa ou conectiva e que o autor preferiu denominar coletiva.

A organização da sociedade não é mais vista de forma hierárquica, mas em rede, em células independentes, contituíntes de um sistema informacional distante dos modelos industriais, que não retratam mais a realidade social.

Assim como De Kerckhove (1997) , Cocco (2001) e Negri (2001), Rosnay (2006) reconhece o surgimento das novas tecnologias de comunicação e informação, como um dos fatores responsáveis pelas mudanças nas relações sociais e do trabalho. Para Rosnay (2006) o pronetariado foi gerado a partir da chegada das novas tecnologias, principalmente as oriundas da cultura da internet, que possibilitaram formas mais efetivas de participação da coletividade.

De fato, o aparecimento de uma nova estrutura social e o nascimento de um novo modelo econômico, pautado sob a lógica de um novo Capital, não mais estabelecido a partir do tempo e da produção de bens materiais gerados a partir da “exploração” da ação de uma classe, requer uma transformação nos modos de circulação do que é produzido, em nível mais alargado, exigindo mudanças também nos campos de formação, para que essa sociedade, objeto de mutação constante, esteja colocando diante do futuro atores sociais capazes de compreender e atuar nesse meio social construído e reconstruído pelas forças da produção oriunda do intelecto de massas.

Um dos fatores apontados por Rosnay (2006) como potencializador do pronetariado, é o enfraquecimento das mídias tradicionais de massas. O caso por exemplo das grandes editoras, gravadoras, etc.

A crise da imprensa escrita, para o autor, levanta questionamentos, inclusive sobre o papel da comunicação escrita, e nesse contexto, vale observar como a educação, ao valorizar excessivamente esse tipo de comunicação, é capaz de produzir entraves no que diz respeito à produção de um discurso, uma descoberta, uma produção

potencialmente transformadora, a medida que congrega diferentes possibilidades de ação a partir da ideia e do pensamento.

Com a crise do sistema de comunicação escrita e dos meios de comunicação, um sistema de jornalismo profissional e político surge, unindo formas de produção como: tv, dvd, cd, e alia-se ao governo como forma de concentração das fontes de comunicação, de apropriação dos conteúdos.

Mc Chesney e Nichols, in Rosnay (2006), consideram esse fato como prejudicial aos requisitos da democracia e da sociedade participativa, pois geram dependência de fontes geralmente industriais ou governamentais. As fusões foram uma estratégia dos infocapitalistas, que buscam lucro a partir da influência significativa sobre a opinião pública.

Contudo, para autores como Ignácio Romanet, citados por Rosnay (2006), ao afastarem o público de massa da participação das produções sociais, as mídias favorecem o que o pesquisador chama de “déficit democrático”, o que poderia impulsionar o surgimento de uma manifestação do proletariado.

Esses estudos demonstram que a força que o capitalismo industrial imprimiu no produto final de sua obra, é diferenciada da impressa no capitalismo cognitivo, que não considera a materialização do trabalho como ponto ápice. A medida em que o processo de produção ocorre paralelo às formas de vida, todas as impressões subjetivas precisam ser consideradas. Da produção à comercialização do produto.

Todo o aparato tecnológico que promove novas formas de produção e reprodução dos bens culturais, gera relações também inovadoras no interior da sociedade, permitindo que as esferas do público e do privado não se acomodem como antes. Face ao capitalismo cognitivo, valem mais as expressões do coletivo, aquilo que fora produzido por um trabalho que não resulta em um bem material, mas que se encontra fluidamente entre diferentes modos e contribuições do pensamento, da arte de criar e apropriar, características meramente humanas.

Para Rosnay (2006), a força emergente de uma produção pública, ou seja, aquela que torna-se acessível a todos, como por exemplo, a distribuição gratuita de jornais, a produção de blogs e o acesso à internet fazem cada vez mais com que a produção colaborativa cresça e contribua para a crise da comunicação exercida pelos meios e mídias tradicionais.

Fatores como a subjetividade e a imparcialidade das produções da internet, são capazes de atrair muito mais hoje em dia e embora parte de tudo que é exposto não possa ser considerada informação livre totalmente da falsidade ou de uma manipulação descomprometida, a co-existência de elementos como esse, é um ecossistema que abriga ferramentas de popularidade e cruzamento de informações.

Os telefones, outro meio eficaz de interação, agora muitas vezes em tempo real permitem à grande massa, acesso a vídeos, textos, jornais de qualquer parte do mundo, material de pesquisa e estudo e o principal: a evolução de um produzir imaterial, que democraticamente inaugura um serviço de mídia de massas que coloca-se como ameaça aos infocapitalistas.

Rosnay (2006) não nega que meios de comunicação de massa sempre existiram, no entanto, para ele, a internet é um meio que se diferencia dos demais porque apresenta a vantagem de ser um meio de comunicação “dual”. Ou seja, que permite o recebimento e o envio de informações, alargando as possibilidades de domínio do conhecimento, além de introduzir na sociedade diferentes relações de poder.

A produção deixa de ser uma atividade ligada à finalidade de algo material e a partir dos computadores ligados em rede, se estabelece uma experiência de produzir que não preocupa-se com o resultado da produção, mas com o valor de uso que lhe é gerado durante o processo de produção.

Ao conectar-se à internet, um usuário interliga seu “cérebro” a milhares de outros, estabelecendo redes densas.

Rosnay (2006) compara a expansão da tecnologia e da internet à invenção da impressão e do automóvel. Assim como essas invenções deram ao homem possibilidades de “viajar” por outros universos, a internet oportunizou o que ele chamou de “info-mobilidade”, ou seja, a liberdade de viajar no ciberespaço, buscar as informações que desejar, repassá-las ou não. Desse modo, o que antes estava concentrado nas mãos de um grupo de TV e rádio, agora encontra-se diluído pela sociedade.

A internet surgiu em um contexto excitante do ponto de vista do desenvolvimento da coletividade e tem evoluído como um sistema Darwiniano, de modo completo, como a própria vida. Em um modelo de árvore evolutiva, onde as convergências se

cruzam e geram através da criatividade e da intuição direcionamentos não experimentados, que vão estabelecendo cada vez mais, teias de criação e produção em rede.

Frente a todo esse movimento de novos paradigmas nos campos social, econômico e político, a educação recebe a função de direcionar as novas gerações às competências digitais, além da formação cultural e humana.

Rosnay (2006) afirma que a educação, em parceria com os meios tecnológicos deve alargar as possibilidades de aquisição do conhecimento e sobretudo, a habilidade de comparação de informações. Habilidades fundamentais para que as novas gerações se relacionem com o mundo, de modo global.

Graças a essa “nova força cívica dos cidadãos”, surgem as novas relações da produção e do Capital, que por consequência ocasionarão novas formas de politizar as discussões sobre os valores produzidos e alterá-los.

2.7 O Precariado Cognitivo: uma nova organização social

Bentes (2007) afirma que o surgimento dos novos meios de comunicação e informação, produzem na sociedade diferentes formas de movimentação cultural, que não limitados ao controle do estado constituem-se como novas maneiras de ação e fazer-políticos.

Diferentes movimentos de produção e circulação de conhecimento e cultura, organizam-se como elementos-base para uma alteração nas condições de políticas públicas, que apontam possibilidades de uma outra organização social, fruto de uma diferente redistribuição da riqueza e do poder. O Trabalho Vivo, gerado por essa nova reestruturação social centralizada nos meios de comunicação e avanços tecnológicos, inaugura uma maneira de trabalho, que não se caracteriza por atividade reprodutora, mas produtora. Ou seja, a produção não encontra-se mais veiculada apenas a determinados grupos sociais, mas estende-se pelo movimento de expansão de veículos como a internet, as câmeras digitais, as impressoras, os celulares, que democratiza a construção e circulação de informações.

O Capitalismo Informacional ou Cognitivo, aquele que tem por resultado o conhecimento, deu à informação possibilidades de circulação social através dos meios de comunicação, fortalecendo a produção social, a partir do estabelecimento das relações em rede. Ainda que de modo desigual, a possibilidade de circulação atinge todo o meio social, transformando-o. Desse modo, e através da circulação dos bens imateriais, vai se formando uma inteligência de massas, que se encontra em crescente processo de aceleração.

A questão central no aparecimento desse novo Capital, está no fato desse encadeamento de produção da cultura e do conhecimento tornar-se movimento de ordem política, uma vez que os territórios, antes distantes da valorização do fazer enquanto poder produtivo, transformam-se em territórios e redes de criação.

Abertos novos canais de posicionamento e vozes sobre a elaboração, uma nova política de estruturação e movimento social, surge instaurando-se como novo modelo de dinâmica da produção do trabalho e da economia.

A implementação e o uso das tecnologias possibilitaram um modelo de construção rizomático. Ou seja, não há mais distinção entre determinados setores da produção social. Sendo assim, não cabe mais afirmar que as formas de construção do conhecimento, da cultura, das estratégias políticas, ocorrem de maneira vertical. Já que os relacionamentos ocorrem na horizontalidade, em formato de rizoma, assim também se darão os processos que envolvem o fazer humano, que assume um caráter de ação polinizadora.

3 A PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Pedro II, Instituição de Educação Básica sob autarquia federal, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

A ideia inicial era conversar com professores do departamento de Informática Educativa, e alguns representantes dos movimentos sindicais, através da realização de entrevistas, que apesar de previamente rascunhadas por um roteiro, não tinham por objetivo a obtenção de respostas objetivas acerca das questões. Minha intenção era fazer com que os professores relatassem, de modo dinâmico e aberto, embora a partir de um roteiro semiestruturado, suas experiências e ideias acerca das questões dadas a eles.

A princípio foram realizados dez contatos através de e-mail com docentes do departamento acima citado, incluindo o coordenador, mas apenas 3 retornaram a solicitação, havendo omissão inclusive por parte da chefia do Departamento, o que me levou a um questionamento sobre o fato do baixo número de respostas. Uma das hipóteses seria a possível “falha da comunicação virtual”.

Ao iniciar as conversas com os contatos iniciais do departamento de Informática Educativa, chamou-me atenção, a forma diferenciada como esses concebiam o conhecimento a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação, então optei por ampliar as conversas, incluindo professores de diferentes departamentos, na tentativa de diversificar a representatividade, buscando com isso um “retrato” mais aproximado da realidade do pensamento docente da Instituição, como um todo, que conta em sua estrutura organizacional, com dezesseis departamentos atualmente.

As entrevistas foram iniciadas então, de modo presencial, com três representações sindicais: um professor do departamento de Sociologia, uma do departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma de História.

Os dados coletados para esta pesquisa, foram retirados de entrevistas realizadas com três lideranças sindicais, sendo uma do SINDSCOPE (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II) e duas da ADCPII (Associação de Docentes do Colégio Pedro II). Dois docentes que participaram da implementação da política de TIC's no

Colégio Pedro II, 3 do departamento de Ciência da computação, mais 4 professores de outros departamentos.

As entrevistas buscavam analisar, não o comportamento didático-pedagógico dos docentes do Colégio Pedro II, ou seja, como realizam suas atividades diante do contexto de um novo cenário de produção, mas compreender, como o Pedro II, Instituição reconhecida por excelência de ensino e formação é afetado pelas novas formas de produção, contribuindo ou não para a formação de uma inteligência geral.

Não posso deixar de mencionar a questão de que o Colégio Pedro II, por se tratar de uma instituição pública de ensino, requer que seja pensado como espaço de acesso democrático e da possível existência de diferentes representações sociais, característica interessante no que diz respeito à heterogeneidade de formas de vida que nela convivem.

Apresento abaixo um quadro com características gerais dos professores entrevistados.

Quadro 1 – caracterização dos entrevistados

| Entrevistado | Departamento | Sexo | Tempo de docência |
|--------------|---------------------------------|-----------|-------------------|
| A | Sociologia * | Masculino | 12 anos |
| B | Informática | Feminino | 17 anos |
| C | 1º segmento (OP) ¹ | Feminino | 19 anos |
| D | 1º segmento * | Feminino | 17 anos |
| E | História * | Feminino | 28 anos |
| F | Informática | Feminino | 23 anos |
| G | Matemática | Masculino | 27 anos |
| H | 1º segmento (LA) ² | Feminino | 9 anos |
| I | Informática | Feminino | 18 anos |
| J | Língua Portuguesa e Literaturas | Masculino | 19 anos |

* Representação sindical

¹ OP = Orientação Pedagógica

² LA = Laboratório de Aprendizagem (Atendimento a alunos portadores de necessidades especiais)

O quadro 1 apresenta os perfis dos entrevistados.

Inicialmente considerei importante demonstrar minha preocupação em diversificar as entrevistas, conversando com professores de diferentes gerações, e analisar discursos atravessados por perspectivas de formação e produção diferenciadas, no entanto, ao longo das entrevistas, fui percebendo que características como o tempo de serviço e a idade dos entrevistados não trouxeram informações relevantes para que pudesse classificá-los por gênero, idade ou mesmo tempo de docência.

Para analisar as falas dos professores, trabalhei na perspectiva da Dialética Negativa de Adorno, considerando que as identidades são constituídas pela cultura configurada nos conceitos múltiplos presentes nos inúmeros grupos que compõem a sociedade. Dessa forma, somos uma unidade, enquanto espécie, mas reconhecemos as diferenças entre nós, como produtoras da pluralidade cultural e material, bem como das condições de barbárie ocasionada pela intolerância. As várias confluências dos conceitos, é que formam a realidade dos objetos históricos. Adorno (2009), afirma o objeto como algo maior do que o sujeito, visto que é através do objeto que o sujeito pode existir como social.

O objeto é a representação social com todo o seu poder, logo, é instrumento essencial para que a humanidade não se curve diante às catástrofes. Ainda segundo o autor, reflexionar a realidade dos sujeitos possibilita negar dialeticamente identidades impostas pela linguagem que a indústria cultural produz.

A linguagem que fixa os limites do nosso ser é a realidade manifestada como complexo cultural, que Adorno entende por multiplicidade ou plurivocidade.

De acordo com a concepção adorniana, a reflexão do mundo social em sua multiplicidade, só é capaz através da compreensão de que os objetos são mais a que a representação de seus conceitos.

Considerando que a verdade acerca de algo particular está intimamente ligada à relação com o que não é, parti da concepção da Dialética Negativa de Adorno, que afirma o conhecimento como um “escutar” do objeto estando atento a potencialidade interna do material para no processo de interpretação das singularidades, agrupá-las sem violentá-las. Dessa maneira, coloquei em diálogo as falas dos docentes, promovendo um movimento dialético em que a proposta não é reconhecer maior ou

menor relevância nos discursos, mas sobretudo apontar como o singular está presente no plural, e do mesmo modo, as singularidades são formadas a partir da pluralidade e do múltiplo. A intenção é mostrar que não existem conceitos que determinem o objeto sob o qual conversamos. Existem representações sobre o mesmo, mas que quando apresentados dialeticamente, revelam que ainda há mais possibilidades sobre ele, além daquelas levantadas pelas diferentes singularidades.

Considero a identidade do docente do Colégio Pedro II, como a constituição dos inúmeros conceitos produzidos por suas experiências em diferentes grupos sociais que vivenciaram, portanto, quando coloco-os em diálogo, tento refletir sobre as causas e consequências das falas, buscando negar as supostas identidades que são criadas por discursos próprios e mais simplórios da indústria cultural.

3.1 Análise das entrevistas

- Como os professores percebem a prática docente ao longo dos anos de magistério.

Professor B : É impossível não perceber alteração no campo do trabalho docente, em um espaço de tempo que não é tão curto assim (refere-se a seus 17 anos de atividade docente), porque nós melhoramos nossa formação, ganhamos experiência prática, vemos modificações nas crianças que a escola recebe, então são muitos os fatores que modificam minha realidade de atuação.

Esta fala de “B”, aponta que as alterações ocorridas no cenário social nas últimas décadas, entram na escola através dos sujeitos que a compõem. Em movimento de constante mutação, através de inúmeras teias, uma nova sociedade vai se configurando a partir das relações entre diferentes paradigmas e sujeitos. Como De Kerckhove (2009) apresenta, a medida que mudam as circunstâncias e o meio, nossa realidade psicológica também é alterada, e portanto, é difícil conceber que diante de inúmeras transformações os sujeitos se mantenham imunes.

Professor B: Eu posso dizer que a escola que eu participo hoje, não é a mesma que eu participava em 1995. São muitos os fatores que alteram a sociedade como um todo, logo, o trabalho que eu realizo não pode ser o mesmo que eu realizava há alguns anos atrás.

A escola como enquanto uma organização social, constitui-se como parte da grande estrutura que integra a sociedade, por isso, destaco nessa fala de “B”, a existência de uma nova organização social, à medida que a sociedade vai sofrendo alterações em suas formas de funcionamento. Nesta fala, “B” não apresenta o que mudou em sua prática docente, mas sinaliza que ocorreram mudanças, afirmando que diante de uma “sociedade modificada”, o trabalho, atividade pensada a priori como ação para o suprimento das necessidades humanas, também não pode manter-se o mesmo, o que deduzo sinalizar uma nova forma de produção.

As falas das professoras “D” e “H” apontam possibilidades para essa transformação.

Professor D: Eu consigo perceber a transformação de um fazer mais autoritário, uma posição de um saber absoluto, para uma postura de criação de um conhecimento construído por todos. É claro que o professor se prepara para conduzir, mas ele não é mais o detentor absoluto do saber, portanto, não é a autoridade, tão pouco o único que trabalha. O aluno também constrói o conhecimento. Isso muda inclusive o nosso olhar sobre o discente.

Professor H: Em função de muitas experiências que já vivi, tanto na minha formação, quanto em minha vida profissional, hoje o foco do meu trabalho é outro: eu preciso escutar mais o que o aluno traz e falar um pouco menos. Compreender que meus alunos precisam se sentir autores do seu processo de aprendizagem.

Fatores como a descentralização da figura do professor, que por muito tempo dentro dos padrões de uma sociedade industrial manteve-se no papel de detentor do saber, e as diferentes vivências destacadas por “D” e “H” sinalizam uma nova forma de organização social onde a informação, e portanto, a produção e a circulação do conhecimento, se inscrevem de maneira diferente. Isso aparece no cotidiano da escola, logo, não é estranho que os professores, profissionais que lidam com a formação humana e com a apropriação dos aspectos sócio-culturais, percebam

essas alterações batendo à porta da escola, instituição que considero nessa pesquisa como uma das teias que compõem o todo social. “D”, ao sinalizar em sua fala que existe hoje um “saber construído por todos”, me leva à proposição feita por Marx quando pensou a categoria do “General Intellect”, no sentido de ser ele o responsável pela ampliação da cooperação social.

Ser professor já não é mais uma certeza de ser aquele sujeito, responsável pela formação das gerações mais novas, que em corpos dóceis, iam à escola receber de seu mestre o conhecimento que esse possuía. Assim como afirma Bentes (2007), a construção do pensamento e da sensibilidade, atualmente é coletiva. Ou seja, ocorre a partir das relações interpessoais e sociais que são vividas, como levantado por “H”. Eu iria um pouco além e afirmaria que os sujeitos vão, assim como em uma novela, vivenciando diferentes “papéis” e “funções sociais” a medida que passam a experimentar algo novo. Sejam espaços, relações, ou a própria condição do conhecimento, sob uma ótica diferente. Essas experiências, vão imprimindo nos sujeitos, as suas subjetividades e simultaneamente, fazendo com que a produção das informações ocorra em redes de cooperação, apesar da manutenção de algumas estruturas sociais, como sugerido pela professora “E”:

Percebo mudanças, embora haja tradições que se mantenham. Eu acho que entre as instituições, a escola é a que mais resiste a algumas coisas, mas mesmo repetidas as tradições da escola, elas nunca se apresentam da mesma forma. A medida em que mudam os sujeitos, vão ocorrer as mudanças na cultura da escola e na prática do professor.

“E” reafirma que a medida em que os sujeitos vão sendo alterados, a escola e as práticas docentes também passam por transformações. No entanto, também não aborda que tipo de mudança esses novos sujeitos trazem consigo, embora reconheça que a sociedade e portanto, a escola e a docência não sejam as mesmas, embora mantenham determinadas tradições.

Esse discurso de uma escola “presa” às tradições ainda é muito presente, todavia não se pode negar que a escola também sofreu as influências da sociedade fordista, e viveu durante décadas a lógica da reprodução e da falta de sistematização, com um trabalho docente pautado na autoridade legitimada através de mecanismos de comunicação, como já apresentado por “D”, anteriormente. Controle, domesticação

e padronização da vida, foram paradigmas do modo de produção fordista que ainda podem ser observadas em algumas práticas escolares, mas já não representam sua totalidade.

A entrada da tecnologia na escola, faz com que as relações escolares também sejam alteradas.

Professor B: Hoje existe o impacto causado pelas mídias, tanto externo, quanto na própria escola. Os professores estão a cada dia mais se apropriando dessas novas tecnologias, então tanto dentro, quanto fora da escola, as crianças apresentam um conhecimento, uma vivência com a tecnologia, que é bem diferente da nossa, uma vez que nós já éramos adultos quando surgiram o celular, o computador... As crianças de hoje já nasceram tendo acesso a tudo isso, então é impossível considerar que a escola se mantenha a mesma, a partir da entrada dessas novas possibilidades de produção do conhecimento.

Professor I: A geração de hoje pensa diferente. São as mentes digitais.

Estas falas de “B” e “I”, indicam a tecnologia como uma causa de alteração do funcionamento das mentes e dos processos cognitivos. Assim como de afirma De Kerckhove (1997), que recorre aos conceitos de biotecnologia e psicotecnologia para afirmar que o uso dos aparatos tecnológicos alarga o trabalho mental, fazendo com que nossas ações e reações sobre o mundo sejam alteradas. Penso no homem enquanto ser social, logo, uma vez alteradas as estruturas e formas de pensamento, conseqüentemente as relações internas e externas serão outras. E como em uma cadeia, se mudam as relações, as formas de ação do homem em sociedade também serão alteradas, portanto, mudarão suas formas de produção, de consumo, de reconhecimento dos espaços, de ação política. Isso pode ser observado nas falas de “G”, “F” e “C”.

Professor F: A tecnologia entrou na minha vida, a partir de uma necessidade enquanto professora, e isso foi altamente positivo, porque eu consegui contagiar vários colegas da instituição na qual eu trabalhava a utilizarem as ferramentas como formas diferentes de propagação do conhecimento.

“F” recebeu uma demanda e utilizou a tecnologia como meio para responder à sua necessidade, mas não limitou-se a isso. Na relação com os demais colegas, ela conseguiu imprimir neles, uma nova maneira de atuação, e portanto, uma outra forma de vida, dando indícios da realização de um trabalho imaterial, expresso aqui, através de sua flexibilidade, sua capacidade de criar, diante de uma situação que lhe foi colocada. Criação, imaginação e subjetividade também aparecem na seguinte fala de “G”:

O meu site fez com que eu aumentasse minha capacidade criativa, pois eu não repito listas de exercícios, não gosto de colocar as coisas de qualquer jeito, de fazer por fazer. A tecnologia é uma forma de motivação à minha produção, à minha pesquisa.

Cocco (2001) afirma que a nova organização do trabalho solicita do trabalhador, capacidade de intervenção, impressão de imaginação, criatividade e flexibilidade. Características observáveis nessas falas, portanto, infiro a existência de um movimento dessa nova organização e produção do trabalho, ocorrendo no Colégio Pedro II, que tem sido, enquanto território, reorganizado, a partir do uso da tecnologia e dos fluxos e produção em rede.

“G”: Eu busco em sites de outros países, por exemplo, para analisar como ocorre a abordagem dos conteúdos que trabalhamos aqui. Isso me ajuda a escrever melhor as questões, a analisar e reestruturar o processo de raciocínio.

Os aparatos tecnológicos são utilizados na construção do conhecimento, de modo a alargar as relações e aproximar diferentes realidades. Elementos identificados por Negri (2001) como independência da atividade produtiva e o processo de constituição da subjetividade ao redor da intelectualidade de massa, podem ser lidos na fala de Walter, quando ele, na condição de pesquisador, se propõe a fazer um intercâmbio com outras possibilidades de construção, refazendo sua prática e imprimindo traços de outras produções. A comunicação em rede, aproxima os sujeitos, mesmo distantes por oceanos. Essa é uma característica das redes digital e da cibercultura. As transformações políticas propiciadas pela comunicação em redes interativas, é inegável, portanto, a partir do momento em que consideramos a

atividade docente enquanto ato político, o uso da tecnologia introduz nela, uma forma de linguagem diferente, que muitas vezes é utilizada como um elemento facilitador da comunicação entre o professor e o aluno, como vimos na fala a seguir:

Professor "C": Eu sou muito apaixonada pela tecnologia. Hoje eu não saberia preparar um material, sem o uso da ferramenta tecnológica. Eu gosto da estética que ela produz e penso que as crianças de hoje teriam dificuldade para lidar com algo diferente disso.

Mas, apesar do reconhecimento de que o uso da tecnologia já faz parte das práticas docentes, os professores ainda pensam que as mudanças oriundas das novas formas de comunicação no cotidiano escolar poderiam ser mais significativas:

Professor A: Infelizmente, parece que a entrada da tecnologia mudou a escola, menos do que eu gostaria. Ao que me parece a própria sociedade se modificou bastante no que diz respeito ao acesso, apropriação e construção do conhecimento a partir da entrada das novas tecnologias de informação e comunicação, mas parece que a escola está meio parada no tempo. A prática docente, me parece que mudou muito pouco.

Professor J: Muitas coisas mudaram a partir da entrada e do uso das novas tecnologias de comunicação e informação na sociedade, logo, as práticas não são as mesmas também, mas em relação às propostas de ensino, não vejo muitas mudanças.

As falas de "J" e "A" introduzem nesse debate, um discurso recorrente no campo da educação: vivemos uma realidade social que ainda não foi absorvida pela escola, ou que foi introduzida nela, de forma ainda muito tímida. O que eu observo, no entanto, é que nesse momento, é como se a escola não estivesse sendo considerada enquanto instituição histórico-social, uma vez que desconsideraram-se os processos sociais anteriores, que entraram na escola e fizeram parte de sua constituição durante muitos anos.

A lógica fordista de produção, por exemplo, foi uma realidade social que "invadiu" a escola e perpetuou vários anos de práticas pautadas na centralização da figura do professor como única fonte de conhecimento, controle do tempo, dos corpos e das relações dentro da sala-de-aula, processos de produção intelectual focados na repetição dos conteúdos, tudo isso não dissolve-se de um dia para o outro, porque

toda mudança de paradigma requer um período de “transição” e na escola não seria diferente.

Essa transição, vivida pela escola atualmente, foi visualizada por mim, no momento em que questiono os professores sobre a entrada das mídias e aparatos tecnológicos na escola:

Professor F: eu descobri que poderia realizar uma prática diferenciada, através do uso das ferramentas tecnológicas.

Professor I: O grupo de informática educativa tem vivenciado muitas práticas inovadoras, para além do uso pessoal. A educação hoje é marcada pelo conhecimento, pelo conteúdo e pela prática docente que hoje já não é mais a mesma, em função da geração das “mentes digitais”. As novas mídias de comunicação e informação alteraram a prática docente e contribuíram para um trabalho de melhor qualidade.

Professor H: A entrada das mídias ocorreu no Colégio Pedro II de maneira inevitável e necessária, porque o mundo está mudando, as pessoas estão mudando, ou melhor, as mentes mudaram a partir dos aparatos tecnológicos. As crianças hoje são diferentes, pensam rápido, portanto, a escola deve trabalhar diferente também.

Estas falas de “F”, “I” e “H” afirmam a tecnologia, atualmente, como um meio para a realização de uma prática docente diferenciada, mais condizente com a realidade social que vivemos, e portanto, deduzo que para essas professoras, o uso da ferramenta tecnológica já é uma prática do cotidiano no Colégio Pedro II, ou que elas já se percebem enquanto digitais, como afirma Sobreira, que relaciona ainda, esse comportamento, como uma visão tecno renovadora das culturas digitais, ou seja, uma visão focada nas formas de uso e empregabilidade das ferramentas tecnológicas. Todavia, alguns docentes, colocam-se duvidosos em relação a essa absorção do social, no cenário escolar, afirmando com reserva, as variações sofridas no campo educacional, a partir das relações que são estabelecidas com os meios técnicos disponibilizados à sociedade e instrumentalizados pela educação:

Professor J: Avalio de forma positiva a possibilidade de um trabalho diferente a partir do uso de diferentes ferramentas, embora não veja essas práticas como universais.

Professor D: Hoje o mundo é outro. As relações são outras, a criança que nasce já não é como antes, porque as relações de hoje estão mediadas pela tecnologia, mesmo que a pessoa não seja um usuário. Mas eu ainda vejo um movimento muito tímido dessas tecnologias na escola. Primeiro altera-se a sociedade, para depois alterar a escola. Eu considero as produções nas redes, muito ricas, penso que elas produzem sociabilidade, sim, mas nada é só bom.

Professor C: A escola ainda vem muito devagar nesse movimento. Muitos professores ainda resistem ao uso da tecnologia. Há os que nem tem um e-mail, então enquanto as novas gerações lidam muito bem com todo aparato tecnológico, ainda há muitos professores que se mantêm a distância dele devido a dificuldade de lidar com a máquina e com o erro. É difícil para um professor da minha geração admitir que não sabe. Isso para uns é positivo, porque não querer admitir que não sabe, faz com que ele busque aprender. Foi o que aconteceu comigo. Uma das coisas legais da tecnologia é uma nova forma de aprender. Aprende-se muito mais através da tentativa e do erro, a que nos cursos que se propõem a dar uma formação para o uso.

Os depoimentos de “J”, “D” e “C”, trazem a angústia de professores que identificam alguma mudança na realidade escolar a partir da entrada das ferramentas tecnológicas, mas que acreditam que essa entrada não ocorreu na mesma velocidade com que a sociedade acessou esse avanço. Estas falas me conduzem à suposição de que o professor desconsidera que qualquer mudança se dá de forma processual, que gera insegurança, e que não se consegue ainda dimensionar como o uso dessas ferramentas é capaz de nos afetar, conduzindo a um processo de transformação natural.

Fazendo uma analogia, se a sociedade for colocada como um conjunto mais abrangente, guardando em seu interior, a escola, em um movimento do macro, para

o micro, é comum que as mudanças ocorram primeiro na sociedade, até que sejam inseridas pela escola e demais instituições. Como afirma Sobreira (2011), o fato de percebermos que a sociedade e a juventude encontram-se a frente da escola, no que diz respeito à apropriação da cultura digital, não deve necessariamente constituir-se como receio ou obstáculo, mas como fundamento para que fossem pensadas as reformas pedagógicas.

Como afirmei anteriormente, a escola sofreu as influências do regime de acumulação da indústria fordista. Nas indústrias, os bens eram produzidos através da utilização da tecnologia, e o capital era representado através das enormes estruturas industriais que operavam o trabalho a partir de uma relação salarial que dividia o trabalho intelectual do trabalho manual, expresso pela repetição massificada das tarefas. Ou seja, a mente era colocada como algo à parte do corpo, assim como o capital fixo, que Marx denominou como trabalho “morto” era separado do capital variável, expresso pelo trabalho vivo. Os corpos eram dominados na ação individualizada de cada um e na desqualificação. Na escola e na sociedade de modo geral, mudaram-se os consumos, os espaços, as circulações, as relações. A educação passou a incorporar modelos de gestão e processos cognitivos baseados na repetição, no resultado final, na generalização e algumas dessas características ainda são bastante perceptíveis na escola. No entanto, em minha opinião, se a escola tem apresentado mudanças, ainda que essas se apresentem como “sementes”, não devem ser desconsideradas, uma vez que essa desconsideração, gera um movimento negativo em relação a novas formas de construção e produção política na escola.

Comparando com a relação da produção e do trabalho, é possível afirmar que da mesma maneira em que uma nova forma de produção começa a ser visualizada na sociedade, também na escola, isso ocorre, o que não é indicativo de um desaparecimento dos antigos paradigmas, fazendo coexistir na escola, indícios da produção imaterial, que encontra-se ainda, carregada de resquícios de um trabalho material. A entrada das ferramentas tecnológicas acrescentam a esse movimento de reconfiguração do exercício docente, um novo trânsito, que é facilitador e constituinte de uma nova classe: o cognitariado, que não distante ainda, de um comportamento duvidoso diante do uso das tecnologias, percebe nela uma possibilidade de atuação sobre o real, mas que aproxima-se aos receios da

desumanização da aula, vinculados a percepção dos efeitos da indústria cultural, na sociedade. Isso pode ser percebido nas falas de “G” e “A”, quando descrevem a tecnologia de modo visível e interessante, mas como se ela aparecesse como um substituto da figura do professor, o que não é possível e não ocorre na lógica de produção imaterial, ao contrário, a exploração do trabalhador, expressa através da condição da apropriação de sua subjetividade continua a existir e é condição do lucro na lógica de produção imaterial.

Professor G: Eu observo que o uso da mídia alterou muito a minha prática docente, mas a tecnologia não substituiu a função do ensinar que escola apresenta.

Professor A: Pela minha experiência, quando você tem as novas mídias associadas à prática docente, a prática docente é meio que esvaziada. É como se o computador, a televisão, o sinal digital, pudessem substituir a prática docente propriamente dita.

E em meio a esse cenário de mudanças e incertezas, quando questionados a cerca da função docente, a premissa de desumanização das aulas deixa de existir, pois a função docente continua sendo considerada com essencial para a formação das novas gerações.

Professor G: O professor ainda é responsável pela construção intelectual. Por exemplo: ninguém lê Machado de Assis, se não através da escola. A escola possui esse papel. Eu não acho que a intelectualidade deva ser ou é restrita à escola, mas é função da escola e do professor revelar essa intelectualidade.

Professor J: O professor ainda possui a função de conduzir o aluno a maneiras de acesso ao conhecimento. Às vezes facilitamos esse acesso, por outras vezes auxiliamos na análise e aprofundamento da informação, na sistematização dos conteúdos. Essa organização é importante e ainda é característica da função docente.

Professor C: A função do professor não muda muito. Com ou sem tecnologia, a figura do professor é insubstituível: trabalhar com a sistematização e a construção do conhecimento, desenvolvendo a

capacidade crítica diante das informações. A relação entre o professor e o aluno ocorre muito através da sensibilidade e isso não tem máquina que seja capaz de substituir.

Penso que a escola na sociedade da informação, significa muito mais que treinar pessoas para quaisquer que sejam os objetivos. Cada vez mais, evidencia-se a necessidade de uma educação que valorize conhecimentos capazes de instrumentalizar para a atuação social em diferentes frentes: produção de bens e serviços, tomada de decisões, operação dos aparatos tecnológicos e utilização dos mesmos em favor do desenvolvimento, da ação política, etc. No campo da educação, foram desenvolvidas pesquisas na década de 90 que afirmavam a necessidade do “aprender a aprender”. Mas outras questões são colocadas atualmente, como: O quê aprender? Pra quê aprender determinadas coisas em detrimento de outras? Trabalhando com a hipótese de que a tecnologia da informação e comunicação integra atualmente a realidade da escola e altera a ação docente, consideremos que sua entrada deva auxiliar no desenvolvimento e na promoção de uma educação que capacite as pessoas para a tomada de atitudes e atuação que envolvam todos os aspectos da vida social, o que exige o acesso à informação e a construção do conhecimento.

Ouvir dos professores que a escola e a função docente ainda possuem essa responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento da intelectualidade, ou das funções cognitivas, pode ser analisado como algo absolutamente esperado, se admitirmos a escola como uma instituição aonde a produção do conhecimento é socialmente validada, ocorre que mesmo acreditando na escola como um importante canal para que a intelectualidade seja alcançada, os docentes não ignoram a participação do aluno, enquanto sujeitos na construção do conhecimento, quando afirmam a necessidade de sistematização das informações trazidas e a sensibilização para uma capacidade de análise e crítica da realidade.

Outro fator relevante que vejo surgir nessas falas, é a consciência de que hoje, por mais que a escola ainda funcione como canal de viabilização e acesso à intelectualidade, ela não é a única via para tal promoção, portanto, posso supor que a escola encontra-se atualmente em um movimento de desterritorialização, em função de permitir a co-existência dos mais diferentes fluxos, que vão promovendo

maneiras inovadoras de cooperação e produção coletiva, condição essencial para a produção da intelectualidade de massa.

Professor E: A função do professor seria ajudar os outros a aprender, e aprender junto com esse outro. É uma troca, um movimento dialógico que se estabelece e é extremamente enriquecedor porque ao mesmo tempo em que eu ajudo o outro, eu também aprendo com ele. Eu por exemplo não acredito que eu tenho um conhecimento e que eu vou transpor para um determinado lugar, a medida que aquele lugar tem outra intenção, outra finalidade. O que eu posso fazer é colocar em questão algo categorizado como um conhecimento.

Professor J: O professor hoje tem a função de favorecer o uso da tecnologia em prol das relações.

Professor B: Trabalhar com mediação. Com as possíveis descobertas e exploração das habilidades que o aluno precisa desenvolver.

A atividade docente hoje, ganha contornos próprios e cada vez mais delineados a partir de um movimento dialético, caracterizado por conflitos e confrontos característicos das relações.

O professor quando assume que no exercício de sua profissão realiza um movimento de aprendizagem que ocorre não de modo vertical, mas sobretudo em teias de relacionamentos, leva-me a inferir que dessa maneira, o Colégio Pedro II torna-se espaço para a produção de um conhecimento, que é produto da cooperação de diversos cérebros, o que é indicativo da realização de um trabalho intelectual, como afirmam Negri (2001) e Hardt (2001).

Cocco (2001) afirma que a base que estrutura a transição do capitalismo industrial para o cognitivo, é afirmação ontológica do trabalho. Nesse caso, surge num outro sujeito, trabalhador, e uma outra relação de produção, que definiria o trabalho imaterial e nele, a principal fonte do valor não mais se relaciona ao trabalho abstrato aplicado à máquina e a multiplicação da riqueza, não estaria mais condicionada através da exploração do tempo do trabalhador, ou seja, da exploração da força de

trabalho alheio. No caso da escola e da docência, essa transição de um trabalho que foi manualizado, através de mecanismos de controle e das regulações, da burocratização do ensino, para a categoria de trabalho imaterial, ainda não se confirma, mas dá indícios de sua existência, quando vimos surgir práticas docentes carregadas de subjetividade, de impressão de criatividade em diferentes níveis e da imaginação desse professor.

Conversando com dois desses professores, um com 23 e o outro com 27 anos de magistério, foi possível observar uma resistência muito grande às tentativas de redução da atividade docente a uma mera realização de atividades pouco intelectuais. Ambos expressaram uma grande inquietação em relação à restrição do trabalho à sala-de-aula e suas conseqüentes ações, e ambos encontraram na tecnologia, uma oportunidade de expansão da docência, criando outras formas de linguagem e comunicabilidade entre si e seus alunos, mas ambos não demonstraram ter consciência de que as atividades que realizam, são conceitualmente intelectuais, sob o ponto de vista da capacidade de criação e da subjetividade que ambos imprimem em suas práticas, a ponto de não conseguirem recortar ou visualizar diferenças entre o que são enquanto pessoas como um todo, não apenas profissionais, e o que realizam enquanto trabalhadores.

A docência é uma atividade que enquadra-se no conceito definido por Marx como “trabalho vivo”, uma vez que é exercido essencialmente a partir da ação de inúmeras singularidades e rompe com o conceito de uma produção massificada que relacionava o salário à execução de tarefas repetitivas não influenciadas pelo intelecto. “G” em um de suas falas sinaliza essa questão:

Não existe relação entre reivindicação ou ganho salarial e melhoria da educação, porque o fazer docente é impressão e produção de vida. O que eu sou, está intimamente ligado às minhas ações profissionais. Não consigo separar isso.

O fazer docente no Colégio Pedro II também pode ser considerada uma bioprodução, na medida em que objetiva a construção do conhecimento, ou seja, as formas de vida, a partir de diferentes formas de vida. A centralidade não está em padrões de corpos dóceis e desqualificados, ou na estruturação dos modelos de escola, mas em um padrão de reconhecimento da escola enquanto

representatividade do social que já não está mais preocupada apenas com dogmas e teorias e reconhece o valor da circulação das informações e de uma nova forma de construção dessas informações que vão se acumulando, ao invés de irem se excluindo. Isso não está relacionado à questão dos programas de conteúdos que são trabalhados na escola, uma vez que ela ainda é reconhecida como o espaço legítimo de acesso a esses conteúdos, ditos como “bens culturais”, mas à própria ação de a partir desses conteúdos, produzir as formas de vida que irão agir na sociedade e integrá-la.

Professor D: Ser professor é fazer parte do processo educativo. É atuar com as novas gerações, influenciando nos âmbitos individuais e coletivos. Trabalhar com os sujeitos, mas sem perder a noção do coletivo, do social. Eu acredito em um movimento de transformação social que inclua a escola, mas que não seja um movimento isolado dela. O professor possui uma responsabilidade social muito grande. Nós temos um papel de abertura, especialmente para os alunos das classes populares, ao acesso dos bens culturais e aos saberes que são construídos socialmente. O professor é sujeito nos processos emancipatórios. Quanto mais pessoas participam das decisões e compartilham as práticas, melhor vimos um fazer no sentido de uma transformação a partir de redes de colaboração.

Professor F: Não somos mais apenas consumidores de conteúdo da Web. Nós produzimos e consumimos ao mesmo tempo, então a função do professor, é educar o aluno para a vida em sociedade, e se a sociedade tem todas essas ferramentas, o aluno tem que se apropriar delas e de forma crítica, porque não deve-se consumir tudo o que está lá como se fosse algo bom, positivo e perfeito, porque não é. O professor deve trabalhar com diferentes propostas de atividades, porque as pessoas interagem com o conhecimento de formas variadas, mas eu gosto demais da aprendizagem colaborativa.

As falas de “D” e “F” me induzem à compreensão de que o conhecimento é uma atividade que se constrói coletivamente, a medida em que no movimento de convergência entre os sujeitos (professores x professores, professores x alunos, alunos x alunos), sugere modificação e formação em todos, podendo vir a ser um

saber socializado a partir das redes que esses sujeitos irão estabelecer com outras pessoas, em outros espaços.

Por se tratar de uma escola pública de qualidade, o Colégio Pedro II reúne diferentes formas de vida que encontram no espaço da escola, a possibilidade de uma produção coletiva do conhecimento, sendo relevante nesse processo a união das singularidades, conforme afirma Bentes (2011).

Característica do trabalho imaterial, nossos afetos, ideias, emoções, subjetividades são colocados para trabalhar. No entanto, nessa relação ocorrem, assim como no trabalho material, mecanismos de violação e alienação. Duas falas me apontaram uma questão interessante, que dizem respeito à uma certa conscientização de que por mais que o professor tenha uma determinada liberdade de criação devido à característica de uma atividade que está sempre apresentando a entrada de diferentes fatores, sua ação, seu intelecto e o trabalho que ele realiza, passam a estar intimamente vinculados. “H” e “A”, revelam em suas falas esse diálogo permanente entre intelecto, trabalho e ação, que produtores do “General Intellect”, delineiam novas perspectivas à ação política e às discussões sobre poder, governança, democracia, também dentro da escola.

Professor H: A função do professor é muito ampla porque vai depender de inúmeros fatores sociais, de suas filosofias, e dos mecanismos de controle que são impostos a ele enquanto trabalhador.

Professor A: Luta e coragem. Ser professor no Brasil hoje requer muita coragem para lutar porque ter consciência das coisas é muito sério, e o ofício do professor, pela exigência do estudo e do conhecimento, gera muita consciência que precisa tomar forma de luta.

A presença desse pensamento por parte do docente, me leva a supor que começa a surgir um embrião dessa ação política mais presente dentro da realidade da educação. E essa nova partícula é indício de um saber compartilhado, criado através dos canais de escoamento e distribuição, mas que não ocorre pela simples existência destes, porque a ação política é determinada a partir da relação entre sujeitos. Aqui, observo a seguinte ambiguidade: ao mesmo tempo em que a entrada

dos aparatos tecnológicos facilita a circulação da informação e a comunicação, favorecendo a produção docente, são as relações com essas ferramentas e as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o próprio conhecimento, que vão redimensionar a construção dos saberes e o conhecimento, bem como a inteligência coletiva.

Quando questionados sobre as possibilidades de colaboração, os professores apresentam falas que caracterizam o paradigma do trabalho imaterial: distante da proposta de quantificação e tentativa de medida através da desvinculação da relação entre tempo de trabalho e tempo livre. Mais uma demonstração de um movimento de anfibológico da existência de um novo modo de produção no fazer docente. A todo instante, vimos a confluência de novos e velhos paradigmas do trabalho, no discurso dos professores, o que demonstra certo um movimento em direção a produção imaterial, mas que vai sendo perpassada ainda, pela lógica da produção material, marcada por características de uma produção ainda burocratizada.

No trabalho imaterial, como o valor encontra-se nas formas de vida, a medida dessa divisão entre trabalho e lazer, deixa de existir e portanto, a impressão de que trabalha-se mais, o que de fato existe e passa a ser um mecanismo de exploração no trabalho imaterial. Na lógica da produção industrial, o valor do trabalho encontrava-se relacionado a quantidade de tempo gasto na produção e o tempo supostamente livre, ou de lazer. Hoje, dentro da lógica da produção imaterial, o trabalho do intelecto não é mensurado através de relações temporais e a exploração sai do foco do excedente, para a exploração das subjetividades, aspectos presentes nas falas de “A”, “E” e “F”:

Professor A: Uma mudança significativa que eu vejo na minha prática docente é que com o acesso às novas tecnologias, eu tenho a impressão de que eu trabalho mais tempo em casa. Por exemplo, em 2000, quando eu iniciei minhas atividades docentes, nós não tínhamos grupos de e-mails, grupos de discussão. Aqui no CPIL, quando as equipes e departamentos se organizam, se utilizam muito desses grupos, então eu estou o tempo todo recebendo informação de colegas, propostas de textos e ao mesmo tempo os colegas demandam isso, que a gente faça esse tipo de troca, e ela ocorre muito pela internet. Dessa forma, há uma maior integração entre os

colegas do departamento, mas isso acarreta uma ampliação na carga horária de trabalho. Ou seja, o trabalho de casa, que o professor sempre teve, porque de certa forma foi dividido dessa maneira, não é mais só elaborar a prova, corrigi-la, preparar uma série de exercícios ou de aulas, mas agora também, essa conexão com os colegas, essa troca, essa demanda por integração nesse universo de comunicação instantânea, em tempo real.

Professor E: A utilização da tecnologia me atrapalha, nesse sentido, porque eu vou usar o meu tempo em casa para ficar trocando e-mail e informação. Acho que precisamos olhar isso com cuidado.

Professor F: Nós vamos criando estratégias de interação e colaboração e o uso da tecnologia favorece esse movimento. Agora, é claro que os grupos de colaboração que nós vamos criando, desencadeiam no professor uma sobrecarga de trabalho. Muitas vezes nós terminamos realizando inúmeras funções que não estão diretamente relacionadas a nossa função enquanto docentes de uma instituição.

Essa compreensão por parte do professor, me leva a inferir que por mais que no discurso docente não haja argumentos sobre as mudanças nas perspectivas sobre as formas de produção atuais, existe uma percepção acerca disso e da própria exploração “mascarada” inerente à produção imaterial. Ou seja, percebe-se a alteração na forma de realização desse trabalho, que uma vez compartilhado, coletivo, exige do trabalhador, um envolvimento maior, uma disponibilidade para as demandas, e a grande questão que se coloca é: como criar os mecanismos que devolva ao sujeito sua “liberdade”? Pois se a professora deixa de entrar no seu e-mail, para não responder às demandas de seu trabalho, ela até descarta a atividade profissional, mas para isso, perde também outras possibilidades de vida, como expansão de suas redes de sociabilidade, o que não analiso como algo positivo. Se trabalhar o tempo todo é algo inerente à nossa produção, se produzimos através de nossas formas de vida, porque limitá-las? Se no trabalho imaterial, somos a expressão de uma produção baseada na elaboração de informações e linguagens, por que privá-las de nós mesmos enquanto sujeitos sociais, produtores de afetos que vão muito além de nossas relações profissionais. Em contrapartida, esse

movimento pode ser compreendido como uma possibilidade para a revolução, que segundo Negri (2001), é possível através da revolta contra esse controle e a reapropriação da máquina de comunicação. Ou seja, a negativa à comunicação seria dessa maneira, uma forma de subjetivação do real. O que me faz retornar à compreensão da ação política, a medida em que as redes e aparatos tecnológicos, passam a ser instrumentos facilitadores sim, mas não determinantes da comunicação e suas expressões. Ou seja, a comunicação é estabelecida pelas relações. A tecnologia é apenas um canal para isso, como afirmam “B” e “H”.

Professora B: Eu acredito que sim. Acho que a questão da interação, do compartilhar, do trabalhar junto, gera uma colaboração, mas eu não acredito que a tecnologia em si só seja colaborativa e interativa, o que gera essa colaboração é a forma como as pessoas aplicam e se utilizam delas. Por exemplo: mesmo dentro de uma rede social, eu posso ter um perfil e não interagir com ninguém, então eu acho que apesar das ferramentas tecnológicas muitas vezes terem sido pensadas com fins colaborativos e interativos, a forma como que elas são usadas é que conduz à essa interação.

Professor H: Não sei... Eu penso que depende muito das pessoas porque a atividade vai ser mais ou menos colaborativa não em função das mídias, mas em função das relações sociais. Se as relações sociais forem boas, o uso das mídias será ótimo para a comunicação e os relacionamentos, e nós iremos explorar e desenvolver muito mais coisas. Agora, se as relações não existirem, o uso das mídias é indiferente na realização do trabalho. Eu já trabalhei com pessoas que usavam a tecnologia e o grupo realizava trabalhos muito interessantes através de uma comunicação em rede, mas já estive em equipes que no “cara-a-cara” era difícil uma produção cooperativa. Então eu acho que depende mais das relações sociais do que das mídias.

As mídias por elas mesmas não estabelecem uma relação de colaboração, tampouco estabelecem a imaterialidade do trabalho docente. É nas relações estabelecidas entre os sujeitos, nos seus afetos, que as relações de um novo modo produção se estabelecem e solidificam. Por mais que as mídias tenham sido um

meio ou sirvam como possibilidade de novas maneiras de comunicabilidade entre os sujeitos, elas só potencializam-se como instrumentos de colaboração a partir das redes criadas pelos sujeitos. Isso remete a uma questão tratada por Bentes (2007) sobre os fazeres-políticos que se manifestam a partir do uso das novas mídias de comunicação, no entanto, vale a reflexão acerca, visto que no caso específico dos docentes, essa ação política não vem necessariamente aliada ao uso dessa tecnologia, mas tem início a partir das escolhas inscritas a partir da dialética inerente à docência.

O uso da tecnologia é considerado por alguns professores como mecanismo facilitador de suas práticas, além de motivadoras para um trabalho diferenciado, mas que ainda não traz com autonomia, a consciência de um novo saber, consequência de uma nova forma de produção, que traz como paradigma, um conhecimento compartilhado, que representa diferentes singularidades, não anulando-as, mas tecendo-as em redes e possibilitando novas construções, conforme sinalizam:

Professor D: Há muitas trocas através de e-mails e essa troca facilita um trabalho colaborativo, mas tem muita gente que ainda não usa. Eu já consigo me perceber uma outra pessoa. Eu penso melhor quando estou em frente ao computador. É preciso haver uma demanda para que o professor saia de lugar de estagnação.

Professor J: A socialização do conhecimento é uma realidade a partir do uso dessas novas tecnologias.

Professor C: Bastante. Às vezes duas e pouca da manhã eu estou produzindo atividades e mandando para a equipe, que sempre me dá um retorno através da mídia também.

Professor I: A construção do conhecimento é uma atividade coletiva. Ela ocorre em parceria.

Para Negri (2001), quando o trabalho passa a implicar uma série de tomadas de decisões e ganha um contorno aonde a gestão das informações é essencial, ou seja, a atividade abstrata realizada pelo trabalhador está carregada de sua subjetividade, passa-se a realizar um trabalho vivo, intelectualizado.

Para o autor, no ciclo do trabalho imaterial, existe uma potência libertadora do trabalho, uma vez que esse ciclo é integrado por uma força de trabalho social e autônoma, que estabelece outras relações com a produção e com as empresas. Dessa maneira, a força de trabalho passa a ter uma capacidade de criatividade, assumida através de um modelo comunicacional de produção, que promoveria a intelectualidade de massas.

De acordo com Rosnay (2006), esse movimento de uma inteligência colaborativa estabelecida a partir das redes, é a inteligência coletiva, através da qual a sociedade se organiza, não mais de modo hierárquico, mas em redes de comunicabilidade e informação, que é facilitada pelo uso da tecnologia.

Pensando no movimento de construção do conhecimento a partir das redes de colaboração, o Colégio Pedro II inscreve um ciclo de produção no qual não apenas, estariam incluídos como produtores, os docentes, mas também os alunos, que num movimento de contorno e compreensão dos saberes, imprimem nele suas singularidades, participando ativamente desse modo de produção, onde o saber é representativo do coletivo e do social, o que pode ser interpretado como indício de uma inteligência coletiva, de acordo com Rosnay (2006) e foi sinalizado por Negri, como uma nova-composição de classe: a dos estudantes, que surgem também como representação do trabalho vivo, trazendo à tona, a produção imaterial desvinculada das relações de poder das relações capitalistas.

Conforme Bentes (2011), a construção do pensamento e da sensibilidade é um movimento do coletivo, e isso não anula a singularidade do pensamento, que passa a ser simultaneamente coletivo e singular. A medida que cada um utiliza, reemprega e resignifica a construção, o conhecimento é transformado em capital-social de todos, que realizam um trabalho, que produz um bem imaterial, a partir de mecanismos de comunicação, informação, cooperação e cultura. Essa produção aparece nas falas dos docentes do Colégio Pedro II, quando questionados em relação ao produto de seu trabalho.

Professor B: Eu acredito que por piores que sejam a educação e a escola, o processo de socialização do aluno na escola, já traz uma formação específica para esse aluno. Se ela é boa ou é ruim, isso é discutível, mas de qualquer maneira, a educação impacta a sociedade. A questão é que a escola não ocupa-se apenas dessa formação para o trabalho. Tem toda uma questão bem mais avançada, de formação humana que aparece na sociedade. Nesse sentido, esse bem seria inclusive tangível, a medida em que o retorno na sociedade é visível.

Professor D: Sim. A formação. A formação da sociedade passa pelo trabalho do professor. A escola é uma das instituições sociais que perpassam a formação humana. As diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos, formam a subjetividade de cada um.

Professor H: Sim. Pessoas, no sentido de seres capazes de pensar. Eu não acredito que ninguém forme ninguém, mas o nosso trabalho propicia uma pensamento crítico sobre o mundo. Então, eu vejo que o aluno sai daqui com aquela visão de que nem tudo que ele vê, ouve, é daquela forma. Ele consegue compreender que existem coisas além das informações. E eu acho que isso é o mais importante.

As falas de “B”, “D” e “H”, elucidam o quanto a atividade docente para o professor, resulta sim em um bem social e portanto, é trabalho imaterial, é trabalho produtivo. Esse bem ainda que não seja passível a quantificação e visibilidade concretas, como um bem material, traz consigo um valor, que nesse caso é intangível.

O trabalho imaterial, não é apenas um trabalho intelectual. Ele é determinado e significado através da relação entre o sujeito e objeto. É um novo modo de acumulação, que determina um capitalismo que inclui, a medida que são englobadas, as formas de vida, que determinam o serviço:

Professor G: Eu acho que se você for feliz, sim! O professor ainda é referência, e a gente só tem essa percepção quando há o reconhecimento,

então se eu trabalhar de forma prazerosa, eu acabo realizando um bem social.

Professor C: O trabalho docente produz um bem que é utilizado pela sociedade, mas isso não é algo paupável, facilmente visualizado.. Nós ouvimos muito sobre a formação de pessoas críticas, autônomas e nós tentamos auxiliar nessa formação, mas eu não tenho como medir esse resultado.

Professor E: O trabalho que eu faço. A forma como eu faço é um trabalho em que há uma produção cultural. A definição que eu tenho sobre currículo, é isso: uma significação cultural. Através dele eu significo o mundo. E tudo isso depende das relações que eu configuro nesse universo de trocas e aprendizagens.

Estas falas de “G”, “C” e “E” esclarecem o quanto no capitalismo cognitivo, a relação do sujeito com o serviço, ou seja, das formas de vida, torna-se mais importante que o próprio serviço. No trabalho cognitivo, a produção encontra-se relacionada às relações sociais, afetivas, às subjetividades. O valor do trabalho está na organização das redes de produção, nos elementos imateriais, que se transformam nos elementos intangíveis da produção, e portanto, não é um trabalho facilmente medido ou quantificado, é um bem intangível.

O trabalho imaterial não tem por resultado de sua produção, um bem material. A produção é imaterial, como: serviço, cultura e comunicação, nesse sentido, o professor é um trabalhador imaterial, a medida em que produz um bem que é uma utilidade social, no entanto, mais uma vez, irão aparecer na produção docente, características que indiquem a existência de uma produção que não é realizada por um esforço repetitivo e individualizado, que irá produzir um resultado após determinado número de horas trabalhadas. A atividade do professor, é perpassada por sua subjetividade, por seus afetos, e é uma produção que desencadeia e é desencadeada a partir das relações sociais. Virno (2008) classifica-o como trabalho virtuoso, porque sua dimensão concreta passa por essa socialização.

As formas de vida vão imprimir nessa produção uma qualidade, que passa a ter mais valor e ser mais valorizada na produção imaterial, a que a reincidência de um esforço, como afirmam “A”, “I” e “J” em suas falas:

Professor A: O conhecimento enquanto algo que liberta. O conhecimento no sentido obviamente não na visão de que o aluno seja uma pessoa “sem luz”, na origem da palavra, mas no sentido de que a escola tem um conhecimento, que o docente em sala-de-aula constrói junto com o aluno, rompe com uma série de valores e ideologias individualistas, de competição acima de tudo, uma visão menos atomista do mundo, onde tudo gira em torno da mercadoria, do dinheiro e de uma satisfação imediata. A escola e o trabalho do professor, permitem ao aluno questionar isso e relativizar esses valores do Capitalismo. Isso é importante.

Professor I: O professor constrói um bem social, mas não o faz sozinho. A construção do conhecimento é coletiva, ocorre em parceria.

Professor J: Nosso trabalho é capaz de produzir ascensão social, não no sentido material de possibilidade de inserções nas políticas de mercado, mas no que diz respeito ao impacto do conhecimento na sociedade. Da possibilidade de um pensar diferente, agir diferente, ler e inferir de modo mais aprofundado as questões e problemáticas sociais. Vejo a atividade docente como capaz de oferecer acesso à realidade e portanto, de produzir movimentos em direção a valores que derrubem antigos paradigmas. Que quebrem determinados discursos e desestabilizem práticas e discursos que já não cabem em uma sociedade com tantos avanços e já no século XXI. Através da propagação social, podemos fazer gerar movimentos de mudanças no pensamento e na ação das novas gerações.

O trabalho imaterial, atividade que produz um bem material ou imaterial, encontra-se presente nos discursos docentes, através de características como: a prevalência da comunicação, da informação, da cooperação e da cultura na produção do serviço, que é transformado em bem social elaborado a partir de atributos simbólicos, criativos, imagéticos, que fundamentam a atividade intelectual, inerente a um novo modo de produção que não se reduz à mensuração do tempo do trabalho, e me chama a atenção, a forma como os docentes parecem conscientes de sua

responsabilidade na produção desse bem, ao afirmarem que é necessário fazê-lo circular e ser acessível a todos, uma vez que constitui-se como saber comum.

Professor G: A intenção de manter o site é oferecer um serviço a todos.

Professor F: Penso que produzo um bem social quando disponibilizo a produção para que outras pessoas copiem, transformem e divulguem.

Essas falas de “G” e “F” esclarecem a realidade de uma nova forma de produção, que para Lazzarato & Negri (2001), indica a existência de um capitalismo não mais pautado na produção, mas no produto. Para esses professores, o bem social que existe a partir da disponibilização do produto do seu trabalho, que uma vez compartilhado é bem comum. Isso remete a outro paradigma do trabalho imaterial: a relação entre o trabalho e a sua valoração, encontra-se não mais no tempo gasto em sua produção, mas nas formas de vida que foram impressas no produto e na sua circulação em meio social. Assim também, a medida do trabalho imaterial deixa de estar relacionada ao tempo de produção, passando a estar veiculada às subjetividades. Ou seja, a apropriação deixa de ser do tempo que o trabalhador despense em sua produção, e passa a ser a apropriação da própria vida, da subjetividade dos sujeitos.

A função docente deixou de assumir o contorno de atividade restrita às realizações em sala-de-aula e elaboração de provas e planejamento, passando a esquadrihar uma outra realidade nessa produção, onde trabalhar é uma atividade contínua, não havendo espaço determinado para isso. O trabalho dos professores extrapolou as dimensões físicas das unidades do Colégio Pedro II onde esses docentes lecionam, reafirmando a questão do tempo apresentada nas falas de “E” e “A” quando questionados sobre a colaboração. No entanto, há professores que afirmam esse excedente do tempo, como algo normal e positivo sobre a lógica de uma produção que favorece a criatividade e conseqüentemente exige que o professor assuma uma função de agente, uma postura menos inerte diante de toda efervescência inerente à sua atividade profissional.

Professor G: Dizer que o trabalho do professor é extenuante é redundante. A demanda do trabalho aumenta, mas tem que aumentar mesmo, para eu ser um bom professor.

Professor D: É preciso haver uma demanda para que o professor saia daquele lugar de estagnação.

No entanto, a grande questão que se coloca a partir dessa percepção, diz respeito às medidas impostas à produção. Ora, se não há mais uma medida que equacione a relação entre tempo de trabalho e tempo livre, a valorização do trabalho e do próprio capital, passaria pela exploração das formas de vida e pela captura da própria vida.

No trabalho imaterial o tempo de vida e o tempo de trabalho constituem uma mesma realidade social, daí a dificuldade da valoração. O valor do objeto, do que é produzido, é secundário. No caso específico dos professores, não há como se definir um mecanismo que dimensione aquele que produz mais, ou menos. Os elementos intangíveis da produção, não permitem uma real mensuração do trabalho, daí advém uma das características do Capitalismo cognitivo: a esfera do mundo da vida.

Quando questionados a respeito das tentativas de mensuração do trabalho docente, os professores relatam a percepção dessa dificuldade de medida, em um trabalho que compreende atividades que resultam em um produto imaterial, originado a partir do intelecto, dos afetos e subjetividades. Como medir isso? Daí, surgem os mecanismos de avaliação da produção docente. No ensino básico as tentativas de mensuração estão muito relacionadas à formação dos professores, ou seja, quanto maior o grau de formação, melhor sua qualificação e conseqüentemente, seu salário, no entanto, os docentes não reconhecem nesse conhecimento uma possibilidade de qualidade no produção, embora acreditem que esse mecanismo de tentativa de medida por meio da formação, pode representar uma forma de incentivo à melhoria da qualidade profissional dos docentes, embora não associem esta formação a um trabalho diferenciado e de qualidade, o que me leva a considerar que isso se deve ao fato da presença dos elementos intangíveis e da subjetividade de cada um e me remete a Cocco (2001) quando afirma que a ação torna-se produtiva a partir não da erudição científica, mas da especificidade da figura do trabalhador, representada através de atitudes genéricas de sua mente, pela capacidade de produção linguística, aprendizagem, comparação e autorreflexão: o General Intellect.

Às impressões que o trabalhador coloca à sua produção, diferenciam as práticas. Cocco (2001) afirma que a qualidade e a quantidade do trabalho imaterial são organizadas em torno da imaterialidade daqueles envolvidos na produção. Uma vez integrados os ciclos de produção e reprodução, marcam a tendência da eliminação entre tempo de trabalho e de vida, os períodos de emprego e formação.

Professor F: Eu não acredito que esses mecanismos sejam capazes de mensurar, mas eu não consigo visualizar formas de mensurar isso. Que outras formas haveria? Não sei, porque o nosso trabalho não é quantitativo. É algo qualitativo. E isso não tem medida. A formação é sempre válida para gerar uma reflexão. Pensar a formação é importante para retirar aquele pensamento de que qualquer leigo poderia ensinar. A lei institui a formação. Por exemplo: pessoas que exercem ilegalmente a medicina, podem ser processadas por isso e por que as pessoas que exercem sem formação o magistério não o são? Não é porque um programa de mestrado não ajuda o professor a refletir e alterar sua prática, que eu vou dizer que a formação não é válida, por isso eu sou a favor sim, de estímulo por formação. Agora, não necessariamente apenas mestrado e doutorado, porque existem outros meios de formação.

Professor C: Eu vejo essa questão como uma “faca de dois gumes”. Há professores com apenas o Ensino Médio que são maravilhosos com o aluno, que “dão o sangue” pelos seus alunos, que tem uma sensibilidade que nenhum curso de formação de professores é capaz de passar para ninguém, ou seja, há professores que com menos formação conseguem desenvolver um excelente trabalho, enquanto há outros que por mais que tenham mestrado, doutorado, se dizem profissionais e ignoram os problemas das crianças. Não é só a formação acadêmica que desenvolve um bom profissional. Precisamos de professores que construam ambientes e dinâmicas de aprendizagem usando diferentes instrumentos. Eu acho que é muito difícil mensurar o trabalho do professor.

Professor H: Essa questão para mim tem dois pontos: eu acredito que o plano de cargos que inclui formação é um estímulo para que as pessoas estudem, mas ao mesmo tempo existem os mecanismos políticos que não são tão facilitadores assim desse estudo. Por outro lado eu não acredito que

essa formação esteja relacionada à qualidade da produção. Eu penso que a sua prática está muito mais relacionada a uma questão de posicionamento político diante das coisas. Eu acho que quando a escola adota essa política de mensuração por formação, tem uma proposta de estímulo e para mostrar que os seus professores são diferentes dos demais, uma vez que isso eleva muito os padrões de formação em relação aos outros. Eu acho que eficaz ele não é, porque o trabalho tem seus aspectos individuais. Essa possibilidade de estímulo à formação é boa, mas acho que ela não garante qualidade ou maior produção. A política tem questionamentos, mas não é de tudo ruim.

E nesse sofrimento pela busca da compreensão dessa nova forma de produção que se inscreve ainda sob os paradigmas das antigas formas e conceitos do trabalho, existem os professores que apontam uma perspectiva mais otimista sobre as tentativas de quantificação do trabalho docente através da formação, como se essa realmente fosse a forma mais aproximada de medida de um padrão de qualidade. As falas de “G” e “J”, dão sentido ao discurso de que os professores precisam estar preparados cientificamente para desenvolverem melhor suas atividades docentes, no entanto, me conduzem à reflexão sobre a questão da lei da crise do valor, pois uma vez que o produto da atividade docente é melhorado através da formação, o produto do trabalho deixa de ser uma construção individual imediata e passa a ser a combinação de uma atividade social. Essa produção está veiculada, segundo Negri & Lazzarato (1991) ao nível geral da ciência e da tecnologia aplicadas à produção, mas as falas que esses professores, apresentam supõem que seja possível mensurar a atividade docente, o que não é fácil diante da realidade da produção imaterial.

Professor G: Eu penso que os mecanismos de mensuração por formação, representam uma tentativa de melhorar o corpo docente, através da formação. Eu acho que investir para que as pessoas estudem é sempre bom. Logo, é uma forma de valorização, que evita a acomodação por parte do professor. É importante que haja uma avaliação docente. O sindicato defende que todo mundo ganhe a mesma coisa. Ele não advoga em favor de quem trabalha melhor.

Professor J: Vejo a questão da formação como algo positivo. O conhecimento é sim, uma forma de valorização do trabalho docente, uma vez que lidamos diretamente com a produção de saberes. Penso que uma proposta de trabalho voltado à pesquisa por parte dos professores da educação básica, assim como ocorre nas universidades, elevaria os níveis de formação e por consequência, as formas de produção docente.

Como se mensurar a produção do intelecto, a afetividade e a subjetividade impressa ao trabalho? É uma questão de fato muito difícil. Nesse sentido, surge a grande dificuldade na compreensão dessa questão e os discursos quase sempre desencontrados por parte dos docentes.

A questão que me parece central aqui, não é a importância ou não da formação no processo de produção, mas o quanto essa formação é outra e como ela impacta de maneira diferente o processo de acumulação no capitalismo cognitivo, já que nele o conhecimento produz conhecimento.

Professor A: Por um lado é uma coisa boa, a medida que leva o professor a querer mais, não se acomodar no nível básico da graduação. Por outro lado, tudo que tem muita competitividade, dificulta um trabalho mais colaborativo dentro da própria instituição. Penso que esses mecanismos são interessantes, porque eles muitas vezes impedem a desaceleração do professor em relação à sua formação. Mas essa busca pela formação não deve ser motivo de distanciamento dos outros, ou fazer com que não queiramos mostrar nosso trabalho, se não o trabalho também não flui. Eu não acredito que o trabalho docente seja um trabalho individualizado. Você é grupo na produção dos conhecimentos.

Essa fala de “A” é interessante, por sinalizar que a formação ao mesmo tempo em que se apresenta hoje, de modo inegavelmente coletivo, a lógica da quantificação pela formação, pode desfavorecer a fluidez do general intellect e promover a descaracterização da figura do trabalhador imaterial, ao causar prejuízos às redes de comunicação e às dinâmicas produtivas em cadeia, pontos exponenciais do capitalismo contemporâneo.

Pensar como diz Bentes (2011) que a organização do trabalho atualmente inclui a precarização e a desorganização e que assim como o diploma não define a produção e a sua qualidade, sua negação também não. É necessário compreender que novas forças produtivas vêm surgindo e que é preciso se pensar as possibilidades de libertação sobre as capturas da vida, existentes no capitalismo contemporâneo. Isso é uma questão de produção do conhecimento, de ordem política e social e portanto, deve perpassar a escola e as produções do conhecimento que já não estão restritas a ela.

As falas de “D”, “A” e “E”, afirmam as tentativas de mensuração do trabalho docente como formas de precarização da atividade, por constituírem-se como mecanismo de controle e inibição da produção e da criatividade, por inscrever às práticas docentes uma lógica de produção quantitativa, característica do trabalho manualizado e industrial. Esses discursos reafirmam o quanto o trabalho imaterial, enquanto categoria, existe mais ainda não se constitui enquanto realidade de produção do docente do Colégio Pedro II, que apresenta indícios dessa nova forma de produção e regime de acumulação de capital, mas em muitos aspectos ainda recorre à manutenção de aspectos da produção material, precarizado. No entanto, penso que esses aspectos não são encontrados apenas nas formas de tentativas de mensuração do trabalho, como mencionam esses professores, mas em práticas ainda “burocratizantes” da docência, que fazem parte do cotidiano e da escola.

Professor D: Eu vejo os mecanismos de mensuração do trabalho docente como tentativa de controle da produção, mas não são apenas esses mecanismos que precarizam o trabalho docente. Quando você impossibilita o professor de criar, quando você burocratiza as possibilidades de discussão e debate, você precariza o trabalho, porque inibe os diálogos formativos e impossibilita a formação. Toda a forma de controle, limita a formação e atuação do professor.

Professor “A”: Os mecanismos de mensuração da atividade docente vão fazendo com que nosso trabalho caia numa lógica produtivista, sem que se tenha aí um reconhecimento efetivo do trabalho. É como se você estabelecesse metas arbitrarias, sejam metas acadêmicas ou de produção. As tentativas de mensuração do trabalho precarizam a

atividade docente no sentido que constrange, que amplia a carga, sem que se tenha uma valorização, no sentido não apenas econômico, que até é interessante, mas valorização no sentido de ser importante para você, para os seus alunos, aquilo que você faz e produz na coletividade, na ação de sua prática.

Professor "E": Eu não me preocupo muito com isso. Estou em busca de um modo de vida que questione esses parâmetros da ciência moderna. Eu posso escapar disso? Não. Eu vou ser doutora, mas porque eu estou a fim disso. Lamento o rumo que isso tem tomado. Não sei porque isso de tentar fazer com que coisas que são de natureza diferentes, sejam submetidos aos mesmos padrões de uma fábrica, de uma empresa. A escola para mim não é isso. Acho que essas políticas também não vão ser efetivas, porque a gente aprende a burlá-las. Eu acho que a grosso modo esses mecanismos precarizam meu trabalho. Ou se eles não precarizam não potencializam o trabalho do professor, porque você não dá espaço para o professor "jogar" com a criatividade dele. Isso cada vez fica menor, porque ele tem que cada vez mais atender a esses parâmetros. Se por um lado meu salário vai aumentar bastante e eu vou ter uma velhice mais tranquila, por outro lado eu não sei se o meu doutorado implica numa melhor condição de educação nesse país.

O grande ponto e a dificuldade do trabalho imaterial encontra-se nessas tentativas de dar ao trabalho, valor inferior aquele que ele vale.

Trabalhar na lógica da produção em que o meu tempo de trabalho é medido e eu tenho um tempo livre para desfrutar da minha vida, parece mais fácil, ou talvez menos ruim, que me inserir dentro de uma lógica na qual eu sinto minhas formas de vida sendo capturadas e exploradas no meu trabalho. Isso gera uma angústia percebida e descrita em inúmeras falas dos professores com os quais conversei, pois é difícil acreditar que seja positivo trabalhar tanto ou o tempo todo. É como se houvesse uma escravização não apenas do corpo, mas da alma, daquele que trabalha e essa sensação não parece agradável para a maioria.

O trabalho imaterial é sem dúvida agregador, portanto, a atividade docente enquanto produção intelectual, reúne aspectos que agregam um monte de coisas e aspectos, também percebidos e avaliados como positivos e interessantes, ocorre que muitas

vezes o professor recorre à sua manualização, como forma de resistência à exploração existente no trabalho imaterial, ao invés de pensar nas formas e dispositivos de luta, que já não deveriam se manter os mesmos, pois enquanto discutimos, por exemplo as questões salariais do docente, esquecemos que a questão não está relacionada ao seu salário em si, mas ao fato de que sua produção já não restringe apenas a um determinado de número de aulas que serão dadas ou provas que serão corrigidas, mas, sobretudo como o seu conhecimento será transformado em um serviço à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais desta pesquisa, retomo a fala de Rubem Alves apresentada na introdução: *“A vida nunca é terminada. Ela sempre termina sem que tenhamos escrito o último capítulo”*. Partindo dessa premissa, inicio minhas considerações finais neste trabalho esclarecendo que é desejo meu continuar observando o mundo cheio de mudanças e movimentos oriundos da confluência do universal no singular e que seja minha produção cada vez mais orientada pela força de uma inteligência coletiva, como foi para mim, a produção deste trabalho.

Marcada por inúmeras relações, a escola faz parte do meu cotidiano há alguns anos, mas percebê-la enquanto espaço de produção e encontro das diferentes singularidades representativas da multiplicidade social, foi o grande movimento que a entrada no programa de mestrado me proporcionou, pois a partir desse momento é que pude começar a perceber como não existem discursos da significação individual, longínquos do todo maior no qual estamos inseridos e portanto, as confluências estabelecidas a partir das relações humanas em sociedade, vão construindo uma série de redes e estruturas que movimentando-se continuamente e provocam sempre incontáveis alterações, que geram novas realidades sobre os sujeitos, primeiro e individualmente, e em seguida, nos planos onde esses indivíduos estabelecem suas relações.

Quando iniciei este projeto, idealizei trabalhar com as categorias e estudos que abrangem as temáticas do trabalho social e do trabalho docente. Os estudos foram concentrados então, nos conceitos que Marx apresentou sobre os processos de produção social e as leituras sobre o campo do trabalho docente dentro da sociedade brasileira. Depois, a investigação partiu para um aprofundamento dos processos de transformação do trabalho do professor, a partir das influências que esse trabalho fora recebendo, portanto, dediquei-me às leituras sobre os processos de “proletarização” docente, buscando compreender os fatores que conduziram a alteração da atividade, estabelecendo-a como uma atividade menos intelectual e mais “manualizada”.

Conforme fui avançando em meus estudos, pude perceber como o desejo que me instigara à essa pesquisa, ia se delineando de modo mais claro e compreensível,

uma vez que minhas experiências enquanto professora e aluna, sinalizavam a necessidade da realização de outras leituras sobre o “fazer docente”, que já não se constitui da mesma forma como nas décadas passadas. Daí então recorri às teorias sobre as novas interpretações acerca dos processos de trabalho, elegendo como categoria central para essa pesquisa, o capitalismo cognitivo, e seus desdobramentos teóricos e conceituais. Dessa maneira, o referencial teórico da pesquisa configurou-se principalmente sobre os debates dos trabalhos manual e imaterial e a partir deles concluo de modo geral, que o Colégio Pedro II vive atualmente a transição entre o modelo de produção fordista e o pós-fordista. Ou seja, através das entrevistas, pude perceber que existe na prática desses docentes o resquício de um trabalho proletário, que se apresenta em meio de diversas percepções e fazeres de uma produção imaterial.

Para o docente do Colégio Pedro II, é evidente que muitas coisas mudaram em meio social e que essas mudanças já se apresentaram ao universo escolar,

alterando a questão da produção do conhecimento, no entanto, no que diz respeito ao estreitamento dessa alteração com as transformações apresentadas no campo especificamente do trabalho, essa percepção não se apresenta de modo facilmente visualizado, causando a impressão de que por mais que existam as aflições presentes na tenuidade entre o movimento de transição presentes nos paradigmas de um trabalho fordista e a lógica da produção imaterial, o professor ainda não conseguiu trazer à consciência, a importância desse novo produzir, negligenciando a possibilidade de uma transformação social.

Quanto à presença das novas ferramentas tecnológicas na sociedade e na escola, a compreensão é clara: os docentes reconhecem que o uso das mídias gerou mudanças significativas no que diz respeito às formas de construção do conhecimento, alterando a relação do homem com o meio em que vive e suas relações como um todo. Para eles, essa realidade aparece nas práticas docentes, de modo a resignificá-las, mas chamou-me a atenção, o movimento de “resistência” a essa utilização, por parte de alguns, que conseguem ver o uso da tecnologia como possível forma de exploração e tomada de vida. Isso me conduz a duas interpretações antagônicas: a primeira, de que a negativa ao uso da ferramenta tecnológica propicia ao professor uma certa impressão de que pode administrar seu “tempo de trabalho”, o que me induz à análise de que embora se perceba dentro de

uma lógica onde o trabalho é a própria vida, ele acredita que pode interferir nesse processo e não visualiza que a não utilização das mídias digitais em sua vida pessoal, retira de sua convivência determinados prazeres que elas promovem, além de restringir sua ação política enquanto trabalhador, o que sob meu ponto de vista representa uma grande perda para o processo de construção junto aos discentes, de uma mentalidade acerca dos processos de viabilização comunicativas, como meios para a produção e efetivação do intelecto geral e de uma nova força produtiva.

A segunda, eu analiso sob a ótica da subversão, mas avalio como algo muito interessante, por apresentar uma possibilidade de demonstração de que o professor tem o esclarecimento acerca dos mecanismos de exploração que lhes são colocados, o que pode vir a ser explorado e potencializado como forma de luta contra as opressões em seu trabalho, o que me remete às falas de Negri (2001), quando afirma que a revolução necessária na sociedade de classes precisa vir do movimento oposto ao da comunicação e contra o controle imposto por ela.

No entanto, apesar da resistência e da falta de simultaneidade no que tangencia a entrada das tecnologias na sociedade e na escola, terem aparecido em algumas falas, isso aparece para mim como algo absolutamente normal a medida que todo processo de inovação gera certa desconfiança e requer um processo quase sempre longo, até que seja absorvida e aceita de modo seguramente expressivo. Não infiro que essas falas sejam representativas de uma impossibilidade do uso dos aparatos tecnológicos como renovação dos meios do fazer docente, uma vez que a maioria dos professores já relata a utilização das mídias digitais, observando inclusive como identificam as diferentes formas de exercício do pensamento e da mente a partir da entrada dos aparatos tecnológicos na sociedade. Já presente na escola, as mídias são apontadas pelos docentes como facilitadoras do processo de construção do conhecimento colaborativo e elemento indicador de uma inteligência coletiva, na qual o professor não é agente exclusivo ou que está posicionado hierarquicamente acima dos demais. Esse aspecto me parece extremamente interessante porque viabiliza o ponto máximo do General Intellect: a difusão da inteligência coletiva, que é a soma de uma multidão e representatividade do coletivo na produção social. Mas dentro dessa percepção da importância da ferramenta tecnológica como elemento gerador de uma nova produção do trabalho docente, os professores ainda acreditam

que o uso da tecnologia, não é capaz, de substituir o poder da comunicação entre os sujeitos, o que é relevante para a consciência da importância de não negligenciar suas práticas ou substituí-las pelo uso das máquinas.

Aspecto imanente ao trabalho imaterial que foi reforçado em algumas falas dos docentes com os quais conversei, que reforçam os indícios do movimento da imaterialidade docente no Colégio Pedro II, encontra-se na flexibilidade e na capacidade criativa do professor diante de situações que são apresentadas e na própria forma como concebem a arquitetura do conhecimento construído em parceria com seus alunos. A impressão das subjetividades é ponto de clara visibilidade também, porque apesar das propostas curriculares de práticas como os planos e planejamentos, que visam a uniformização das atividades, a maioria dos professores sente-se por direito, livre na realização de seu trabalho, imprimindo nele características próprias de sua condição enquanto sujeitos e seus agenciamentos. É a abstração do trabalho, no que se refere a tomada das decisões. Sobre isso, penso que o fato de o Colégio Pedro II ser uma instituição pública, facilita esse aspecto mais autônomo da produção, que não encontra-se relacionado à questões de ganho material e lucratividade, como ocorre em muitas instituições privadas que trabalham com a educação.

Quando questionados sobre a função docente dentro de uma sociedade em que a produção e a circulação do conhecimento ocorrem de modo rizomático e em redes, os professores mantêm discursos que elevam a valorização e importância da escola para acesso à informação, o que me parece legítimo, a medida que essa seria uma maneira de consideração ao seu trabalho, fato que acredito ser essencial para a realização de um trabalho comprometido com o valor social que ele produz, por outro lado, o que me parece mais latente na escola de hoje, não é necessariamente a informação que ela apresenta, como sinalizado por alguns docentes, mas sobretudo, as relações com o outro, a construção coletiva, a ação política decorrente do encontro e da interação entre sujeito-sujeito, fatores que foram absorvidos dentro do modo de produção imaterial. Esses aspectos também foram levantados pelos professores, reafirmando o movimento embrionário de uma produção imaterial, e um trabalho intelectual, me chamando a atenção para a consciência de que o conhecimento já não encontra-se mais concentrado na figura do mestre, tão pouco é algo inerte. Ora, se o conhecimento é hoje uma obra do encontro das singularidades

que se unem e a partir de suas diferentes formas de vidas, dão origem a outras, o Colégio tenho caminhado em direção a uma bioprodução.

Nessa questão, dois professores trouxeram em suas falas outro aspecto bastante interessante e revelador, que constata um movimento dialético entre intelecto, trabalho e ação, característico e presente na Inteligência geral. Este aspecto traz à tona perspectivas de ação política e debates sobre poder, governança e democracia. Ambos afirmam a ação docente intimamente ligada a seus posicionamentos políticos e ideológicos diante do mundo, resgatando a possível existência de uma nova força de trabalho não mais submissa aos preceitos capitalistas, o que julgo importante para que o docente consiga efetivar essa ação política dentro de suas salas-de-aula.

No que diz respeito à participação do Colégio Pedro II na construção dessa intelectualidade de massas, o que considero como avanço significativo é a participação do aluno, enquanto também classe criativa. Os estudantes, são a representação de um trabalho vivo, através do qual a intelectualidade de massas é operacionalizado, sem qualquer relação com o trabalho assalariado. Através de seus movimentos de mobilização, eles atingem o nível político, mesmo apesar da fragilidade de suas mobilizações. Tal fato não nega a existência, no interior da escola, das relações de poder, mas a produção do estudante encontra-se desvinculada das relações de poder capitalistas, o que dá a ela certa neutralidade diante dos entraves do trabalho produtivo assalariado.

Quando questionados sobre a produção de um bem social, os professores acreditam que seu trabalho resulta em um bem social, portanto, pode ser considerado trabalho produtivo. Como sugere Virno (2008) essa produção é virtuosa, no sentido de manter uma relação estreita com a retórica e a reflexão e sobretudo, pelo aspecto bastante levantado pelos docentes, que é a prevalência do uso da mente em sua realização. Quando afirmam que seu exercício enquanto docentes produz um bem desde a forma como ele é realizado, o professor afirma outra característica da produção virtuosística: a impossibilidade de separação do processo de trabalho, de sua obra. O produto ocorre durante a própria execução do trabalho. O que para mim, é a máxima do trabalho virtuosístico realizado pelo professor, pois por mais que saibamos que a ação docente saia da escola através das sensibilizações geradas nos alunos, é efetivamente dentro da sala que a produção e o produto tomam formas.

Outra característica relevante levantada pelos docentes, é o fato de suas produções, embora não tomarem um formato material, ou seja, de não se transformarem imediatamente em um bem visível e duradouro, eles circulam pela sociedade, impactando-a de alguma forma.

Nesse movimento de transição entre um modo de produção e outro, aparece uma grande questão da produção capitalista que é a mensuração do valor dado ao trabalho. Se no modo de produção imaterial é impossível desassociar os tempos de trabalho e lazer, como pode-se quantificar essa produção? Como empregar um valor às formas de vida, às subjetividades? Na lógica da produção fordista, essa mensuração era feita através de uma relação matemática entre tempo gasto na produção e o tempo livre do trabalhador, no entanto, a partir do momento em que essa referência deixa de existir, precisa-se criar outros meios para agregar uma quantificação a partir de outros mecanismos, no entanto, a grande questão está colocada: a determinação do valor. Na verdade, no capitalismo cognitivo, o valor é o elemento imaterial. Essa percepção é indicada pelos professores que afirmam a dificuldade de mensuração de um trabalho carregado de afetos. O trabalho passa a valer a sua qualidade, não o seu esforço e portanto, os mecanismos empregados com a finalidade de dar um valor à produção, não são suficientes para fazê-lo.

No caso específico do Colégio Pedro II, as tentativas de mensuração do trabalho docente passam muito pela questão da formação. Quando questionados acerca desses mecanismos, a maioria dos professores aponta que o incentivo à formação é um mecanismo de valorização do trabalho, pois como o trabalho tem essa especificidade de ordem intelectual, a formação é um meio de inserção acadêmica que é positiva, todavia, dentro desse grupo que avalia o mecanismo de mensuração por formação como algo que valoriza o trabalho docente, surgem dois discursos antagônicos: o primeiro grupo, não acredita que a realização de um trabalho de qualidade esteja diretamente relacionada à formação do professor, alegando inclusive que cursos de pós-graduação strictu sensu muitas vezes direcionam a prática para um outro sentido, como o da pesquisa, que não relaciona-se em nada, segundo esses professores com o compromisso de uma educação de qualidade. O outro grupo, afirma que o acesso à formação é benéfico, e que a formação é capaz de elevar a qualidade do trabalho do professor.

Meu posicionamento diante dessa questão é muito claro: penso que todo conhecimento gerado a partir do conhecimento, é elemento reconstrutor de verdadeiros universos dentro dos sujeitos, portanto, penso que a formação é essencial à qualquer indivíduo, logo, para mim, ela seria um elemento também de valorização do trabalho docente. Penso também que ninguém desenvolve melhor ou pior seu trabalho pela quantidade de diplomas que têm, mas pelo modo como visualiza e participa de sua produção, no entanto, quando penso que esses mecanismos de formação são uma maneira para que o docente seja melhor remunerado por seu trabalho, me questiono se essa formação não é tomada nesse momento como um elemento a serviço do capital. Ou seja, acredito na formação, mas pela formação e pelo ganho pessoal e social que ela representa, além de ser um elemento importante para a realização do trabalho, mas não concordo com a mercantilização da formação, que sob meu ponto de análise, reduz a potência transformadora do conhecimento à uma mera titulação.

Para terminar, destaco uma certa posição, já esperada por mim e por isso fiz questão de conversar com esses professores, de como os docentes ligados ao movimento de representação sindical, apresentam um posicionamento homogêneo sobre essa questão dos mecanismos de tentativa de mensuração da produção docente, como uma forma de precarização. Um professor especificamente, dentro desse grupo, aponta outras causas e mecanismos que segundo ele, desqualificam a prática docente como uma produção intelectual, logo junto a essa avaliação feita por esse grupo de professores, uno uma ideia levantada nas entrevistas, sobre o quanto a maioria dos docentes, já percebe o quanto essa alteração no cenário do trabalho (não verbalizada por eles dessa forma), reorganiza o tempo de trabalho do professor, fazendo com que cada vez mais ele tenha que responder a um número ainda maior de exigências e qualificações para o exercício de sua profissão, o que é paradigma do capitalismo cognitivo: explorar as expressões e o potencial da vida, em função da lógica do capital.

Outra questão que é indício da produção imaterial realizada pelo professor, é a percepção de que essa construção coletiva e a socialização do conhecimento, fez com que a carga horária de trabalho do professor aumentasse, afirmando conforme vimos em Negri (2001) e Cocco (2001) a ideia de que no capitalismo contemporâneo não há distinção entre tempo de trabalho e tempo livre. A produção ocorre sem

interrupção ou qualquer separação que distancie o produto, daquele que participou de sua produção. Portanto, esse processo de produção não restrito e relacionado à quantidade de horas gastas, é que gera no trabalho imaterial o valor. Logo, o valor é determinado pelas formas de vida, pela subjetividade dos sujeitos que participam da produção.

A consciência de algumas características dessa produção, surge nas falas dos docentes entrevistados e me remete à ideia de uma produção imaterial, ainda que de modo latente, no entanto, a falta dessa percepção, não permite que essa imaterialidade seja transformada em realidade e potencial criativo. Ou seja, é possível perceber indícios das categorias do trabalho imaterial e da inteligência coletiva no Colégio Pedro II, mas isso ainda não se realizou de modo efetivo.

Ao perceber que a demanda de trabalho foi aumentada, o professor me dá indícios de que nota alterações no modo de produção, mas isso não quer dizer que a consciência dessa nova forma, apareça confirmando sua existência. Os fundamentos da teoria da produção imaterial aparecem no fazer docente, mas não apresentam sustentação para que possamos afirmá-la como uma realidade.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Ivana. Redes Colaborativas e Precariado Produtivo. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 1, n. 1, p. 53-61, 2007.
- CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p.77-84, mai/jun/jul 1996.
- CASTELSS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.
- COCCO, Giuseppe. **Trabalho e Cidadania** – produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2001.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional**, Brasília, DF: Inep/MEC, 2002.
- COSTA, Sandra Silva. **Imagens da Escola: A Informática Educativa no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010. 141 p.
- ENGELS, F.; MARX, K. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- HANCOCK, Alan. A educação e as novas tecnologias da informação e da comunicação. *In*: DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HYPOLITO, A. L. M. **Processo de trabalho docente** - uma análise a partir das relações de classe e gênero. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.
- KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**. Lisboa: Relógio d'água, 1997.
- MALINI, Fabio. **A fuga dos meios** – a constituição das novas lutas sociais nas redes virtuais de comunicação. 2002. Dissertação. Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- MARX, K. **O capital**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. 1.
- MARTINEZ, J. H G. Novas tecnologias e o desafio da educação. *In*: TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias; esperança ou incertezas?** São Paulo: Cortez, 2004.
- MEDEIROS, Leila Lopes de. Mídias na educação e co-autoria como estratégia pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 139-150, jan. 2009.

MERCADO, Luis P.L. Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 9, jan.2009.

NAJJAR, J. N. V. **Questões sobre a proletarização docente, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores**. 1992. Dissertação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

NEGRI, Antonio; LAZZARATO, Maurizio. **Trabalho Imaterial**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

NUNES, A. R. C. **A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola**. 1998. Dissertação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

ROSNAY, Jöel de. **La révolte du pronétariat**. Paris: Fayard, 2006

SANTOS, C. M. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. **Revista do NETE: UFMG Trabalho e Educação**, n. 4, ago/dez/1998.

TERRIEN, A. T. S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998.

TITO, Eneida Maria Ramos de Macedo. **O processo de trabalho em uma escola pública de 1º grau**. 1994. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

VIRNO, Paolo. **Virtuosismo e Revolução: A ideia de “mundo” entre a experiência sensível e a esfera pública**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

WENZEL, R. L. **O professor e o trabalho abstrato: uma análise da qualificação do professor**. 1991. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

1) Nome:

2) Idade:

3) Tempo de docência/Tempo que leciona no CPII:

4) Durante este tempo você percebeu alguma alteração na sua função como docente? Qual?

5) Como você define hoje o trabalho docente?

6) Como representa a função do docente diante da utilização das ferramentas tecnológicas e midiáticas?

7) E você percebe que essas mídias facilitaram a construção de um saber coletivo, impulsionado a partir da colaboração?

8) O trabalho docente é capaz de produzir um bem social? Qual?

9) O valor atribuído ao trabalho docente é mensurado hoje em dia a partir de mecanismos de formação, de produção intelectual, etc. Mas você pensa que esses mecanismos de fato são capazes de quantificar a produção docente? Por quê?

10) Você acredita que esses critérios de avaliação e mensuração do trabalho são maneiras de valorização ou precarização do trabalho docente? Por quê?