

IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E NA (IN)FORMAÇÃO DO CIDADÃO-TRABALHADOR¹

**Construindo um quadro teórico-analítico multirreferencial² a
partir de contribuições da literatura do final do século XX**

Teresinha Fróes Burnham³

Buscar a construção de um referencial de análise que ajude a compreender a relação entre conceitos de globalização, impactos das tecnologias da informação e comunicação

¹ Este texto tem como fontes o relatório de Pós-Doutorado realizado no Instituto de Educação da Universidade de Londres, de janeiro de 1996-fevereiro de 1997, com bolsa da CAPES; os projetos de pesquisa “Demandas / impactos da globalização e das novas tecnologias na formação do cidadão-trabalhador”, apoiado pelo CNPq no período 1997-2000 e o atual “Novos espaços articulados de aprendizagem e trabalho requeridos pela sociedade da informação”, apoiado pelo PIBIC – CNPq, CADCT / FAPESB, desenvolvidos pela REDPECT – Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho da UFBA – Universidade Federal da Bahia e o texto da conferência “Desafios de la globalización y de las nuevas tecnologías em la formación del ciudadano trabajador” Apresentada no Colóquio Internacional Formación, Desarrollo y Cambio, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, em março de 1997, organizado pela REDFORD – Reseau Formation et Development, Rede de Pesquisa Internacional, coordenada pela Universidade de Paris XII e da qual participa a UFBA, através da REDPECT.

² Com base em Ardoino (1993), Fróes Burnham, (1993 e 1998) e Lapassade, 1993.

³ Professora-adjunta da Universidade Federal da Bahia e Coordenadora da REDPECT- ICI/FACED - UFBA.

(TICs) e reestruturação dos espaços de **(in)formação**⁴ do trabalhador na sociedade contemporânea é o principal objetivo da discussão que se trava neste texto. Esta discussão se faz inadiável diante dos profundos desafios que os sistemas político-econômicos e os contextos sócio-culturais das sociedades contemporâneas vêm enfrentando diante dos processos inter-relacionados de globalização e desenvolvimento tecnológico.

Entender a relação **entre** globalização e TICs **com** (in)formação do trabalhador, requer compreensão de que vivemos num mundo em que quase todas as esferas da vida humana vêm sofrendo pressões no sentido de se “marquetizarem” e transformarem suas fronteiras e seus limites de espaço e de tempo. Requer, portanto, compreender que **globalização** e **TICs** relacionam-se num complexo e dinâmico processo de reorganização geopolítica, baseada na economia informacional (CASTELLS, 1999). Requer, também, tomar consciência de que esta reorganização é muito ampla e profunda em termos dos impactos concretos, não apenas na vida dos estados-nacionais, mas no próprio cotidiano da vida das populações e dos indivíduos sociais⁵.

Contudo, é possível ver a globalização de formas diferenciadas, a partir do lugar que se ocupa na sociedade e, portanto, ampliar o debate sobre “o conceito” de globalização, procurando evidenciar a sua polissemia, entendendo que todos nós podemos escolher, criticamente, a forma de participar como cidadãos, d(n)estas transformações. Falk (1993, p. 39) considera que há dois tipos de globalização: “*a-partir-do-top*” e “*partir-da-base*”. O primeiro,

exprimindo a colaboração entre estados líderes e os principais agentes de formação do capital [...] dissemina um ethos consumista e arrasta no seu domínio negócios transnacionais e elites políticas. [...]

O segundo tipo [...], ao mesmo tempo, reativa a estas manifestações e responsiva a diferentes impulsos e influências. [...] é identificada como globalização-a-partir-da-base e consiste numa formação de forças transnacionais ativadas por preocupações com o ambiente, direitos humanos, hostilidade ao patriarcado e uma visão de comunidade humana baseada na unidade de diversas culturas, buscando um fim para a pobreza, opressão, humilhação e a violência coletiva. [...] inclina-se para uma comunidade mundial fundada numa política da aspiração e do desejo [...] apoiada no

⁴ O termo significa o duplo movimento informação/formação, como constituinte do processo mais amplo de formação do cidadão-trabalhador.

⁵ Esta expressão toma o significado atribuído por Castoriadis (1982).

fortalecimento gradativo de formas e atividades institucionais associadas com a sociedade civil global.⁶

Estas duas concepções⁷ não enfatizam um outro entendimento de globalização: aquele em que Estados Nacionais (mesmo aqueles considerados como *em desenvolvimento* procuram se articular em função de fortalecer possibilidades de atuação no mercado internacional e lutar por interesses mais regionais, numa configuração de alianças e formação de blocos multinacionais, como é o caso da União Européia, da NAFTA e do MERCOSUL.

Outras perspectivas diferenciadas sobre o processo de globalização – origens, significados do conceito, configuração atual do processo e suas tendências – abrem para uma relevante reflexão (ROBERTSON, 1995⁸ e CANCLINI, 1995) sobre as relações entre o local, o nacional, o (multi)transnacional e levam à discussão tanto **das** como **sobre** e **contra** idéias sobre as relações estados nacionais / transnacionalização da economia / mundo global.

Autores como Beck, Giddens e Lash [1995]⁹ que desenvolvem a teoria da **modernização reflexiva**, apresentam relevantes referências para compreender o caráter complexo e interativo dos processos sócio-culturais que ocorrem no interior das trajetórias das sociedades contemporâneas. Os dois primeiros, enfatizando a dimensão cognitiva da reflexividade e articulando os conceitos, que respectivamente desenvolvem, de **sociedade de risco** e **sociedade pós-tradicional**, ensinam sobre o poder transformador de estruturas, instituições e sujeitos (*agents*)¹⁰ que, neste ‘mundo global / local’ são colocados diante de riscos, novos desafios, ambigüidades, imprevisibilidades. Embora Giddens expresse o poder do conhecimento e, conseqüentemente, a signitividade¹¹ dos ‘sistemas-especialistas(izados)’ (*expert-systems*) e o outro acentue a importância do ‘não-conhecimento’ (*non-knowledge*), do não-visto (*unseen*) e do não-desejado (*unwilled*), ambos têm no conhecimento (principalmente

⁶ Todas as traduções de citação foram feitas pela autora deste texto.

⁷ O autor destas concepções é um professor de Direito Internacional nos Estados Unidos; vive numa sociedade que se estrutura politicamente nas bases de um estado mínimo, não interventor e o trabalho referido enfatiza a formação de uma cidadania global, a partir de iniciativas da sociedade civil. Porisso acrescenta-se mais uma concepção de globalização, construída a partir de diversas fontes de referência.

⁸ In: Featherstone, Lash & Robertson, 1995.

⁹ No livro *Reflexive Modernization*, produzido conjuntamente por esses autores, encontra-se uma síntese significativa de idéias que cada um deles tem publicado em vários trabalhos individuais.

¹⁰ Os termos cujas traduções poderiam apresentar alguma dificuldade de aceitação do significado que lhes foi atribuído em português, neste texto, vêm acompanhados de seus respectivos originais, entre parênteses.

¹¹ Termo derivado da expressão “relações signitivas” conforme Castoriadis (1982)

científico) o meio (*medium*) da/para a reflexividade. Lash, por sua vez, tomando o caminho da dimensão estética e arguindo sobre a os limites de uma perspectiva analítico-cognitivista, amplia a compreensão da perspectiva estético-hermenêutica e da importância do entendimento de que as instituições estão se tornando cada vez mais culturais em caráter, ao mesmo tempo em que as relações sociais / culturais cada vez mais se tornam extra-institucionais. Chamam a atenção especialmente seus argumentos sobre a importância das instituições culturais para o desenvolvimento do que chama ‘competências cognitivas e afetivas’ para uma autocrítica da modernidade e sobre as estruturas de informação e comunicação como condição para uma ‘produção altamente reflexiva no local de trabalho’ e para o desenvolvimento da sensibilidade estética e hermenêutica, trazendo à luz a importância desta para a transformação da atual situação de desigualdades em relação ao acesso a tais estruturas, acesso este tomado como um crescente fator central na desigualdade de classe, ‘raça’(*sic*) e gênero no mundo atual.

Este significativo panorama teórico permite um aprofundamento das atuais preocupações com as relações **entre** mudanças e rearticulações econômicas e políticas, os processos e relações de trabalho e a (in)formação do trabalhador. Articulando tais referenciais teóricos com os espaços formais de (in)formação do trabalhador, Green (1994) e Esland¹² (1996) arguem a possibilidade da construção da cidadania e da nacionalidade na atualidade, enfatizando a importância da educação para esta construção e a necessidade de uma política educacional que tenha a cidadania, na perspectiva de um modelo ‘moral’ de democracia, como referência básica. Contudo, o que se tem presenciado é a substituição deste modelo pelo modelo ‘de mercado’, em que informação e conhecimento, como base para a auto-realização, a autonomia e a participação política, deixam de ser fundantes para a formação da cidadania; ao invés disso, o individualismo, a passividade e a concentração de poder, tornam-se elementos fundamentais, para, como discute Esland (1996), o estabelecimento da ‘dominiocracia’ (*dominocracia*).

Refletir que é possível buscar elementos que contribuam para o desenvolvimento de um referencial de análise que permita a desconstrução de conceitos e processos de (uma aparente) democracia, cada vez menos instituindo-se como tal e mais e mais assumindo a configuração de uma ‘dominiocracia’, como aponta Esland (1996). Tal referencial busca que se coloque, neste contexto contemporâneo, conceitos/ práticas de cidadania e democracia, não como construtos/ações passivamente elaborados/desempenhadas pela vasta maioria da

¹² Especificamente em dois capítulos do livro *Nationhood and Knowledge*,

população, mas como um processo permanente de instituição que se realiza a cada dia, como uma construção reflexiva e, portanto transformadora, de concepções e modos de viver a cidadania e a democracia. No âmbito específico da (in)formação de cidadãos-trabalhadores, este esquema de referência é construído na expectativa de que possa contribuir para uma postura mais crítico-analítica e comprometida com processos educacionais, especialmente curriculares, que levem em consideração esses diferentes “estados de cidadania”, procurando construir coletivamente, nos espaços de aprendizagem (escolares e não-escolares), alternativas de (in)formação voltadas para a superação da exclusão, agora ainda mais alargada e aprofundada com a chamada “segregação digital” e, mais ainda, para a formação de cidadãos-trabalhadores-autores-críticos-instituintes.

Esta visão de mudança de postura relacionada com este referencial de cidadania leva a uma busca de elementos para compreender melhor a interdependência entre este e a concepção de escola. Autores tais como Avis (AVIS et al. 1996) apresentam criticamente dois questionamentos muito significativos para essa compreensão. O primeiro, no interior da questão da ‘educação marquetizada’ (*marketised education*), aborda a substituição de valores de um sistema moral (baseado na cooperação e equidade) por ‘valores do mercado’ (competitividade, performatividade e diferenciação) bem como a desarticulação de um sistema de educação de massa por uma diversidade de ‘ofertas’ educacionais para a produção de uma força de trabalho diferenciada e especializada, requerida pela economia pós/neo-Fordista e a transformação das relações sociais em educação a partir de inovações tecnológicas, tais como nos locais de trabalho (estruturas menos hierarquizadas, redução das fronteiras entre os locais de trabalho e os espaços de aprendizagem¹³ e outras esferas da vida; a produção e transmissão (*sic*) do conhecimento ‘on line’). O último, relativo ao ‘gerencialismo’ (*managerialism*), bem como suas implicações para o currículo, através da introdução de formas de organização do trabalho, de relações de trabalho, incluindo aquelas de controle de qualidade de processos e produtos, de custo-efetividade e de ‘interação’ com o cliente, importadas **do** mercado, **para** a instituição escolar, num processo de marquetização e ‘mercadorialização’¹⁴ (*commodification*) da educação.

¹³ Os estudos em relação a esta redução de fronteiras vêm sendo desenvolvidos pela REDPECT através do projeto de pesquisa “Novos espaços articulados de aprendizagem e trabalho requeridos pela sociedade da informação”, tomando por base a concepção de espaços multirreferenciais de aprendizagem, construída a partir do trabalho desenvolvido ao longo do período 1996-1997 e do qual este texto é um dos produtos.

¹⁴ Preferiu-se criar um neologismo, traduzindo literalmente a idéia do termo original, que é de um processo em curso de tornar a educação uma mercadoria a adquirir. O termo comodificação, encontrado na literatura da área

Aprofundar a compreensão das relações acima referidas entre globalização, TICs e (in)formação do cidadão-trabalhador, mais especificamente quando se toma a educação escolar e, aí, o currículo, como foco, remete à questão já bem discutida nas obras de Foucault sobre o valor do conhecimento e a relação conhecimento-poder nas sociedades contemporâneas -, porém agora colocada de uma forma bem diferenciada, qualificando explicitamente este valor como econômico e articulando-o às demandas dos setores produtivos e às TICs (CASTELLS, 1999, NONAKA & TAKEUCHI, 1997, SVEIBY, 1998). Tapscott (1999), chega a dizer que em pesquisa realizada sobre “líderes empresariais, 95,7% indicaram que a gestão do conhecimento era mais importante para seu sucesso do que a reengenharia do processo de negócio, a grande coqueluche dos anos 90” (p. 208-209).

A leitura de Gibbons et alii (1994) revela um outro aspecto relevante da relação com o conhecimento, ao desenvolver o que denominam de modo 2 (*mode 2*) de produção do conhecimento: com o intuito de organizar sinteticamente características de novos modos desta produção no contexto da globalização e das novas tecnologias, apresentam, dentre as implicações deste novo ‘modo’, uma redefinição do papel das universidades, instituições de pesquisa e outros *loci* tradicionais de produção do conhecimento, relacionadas à superação/remoção de fronteiras geográficas (pode-se produzir cooperativamente a partir de diferentes partes do planeta), epistemológicas (trabalha-se mais com problemas inter/transdisciplinares do que em áreas/disciplinas específicas) e ‘funcionais’ (produz-se conhecimento tanto no interior dos sistemas produtivos, em fábricas, por exemplo, quanto nos ‘sistemas’ universitários, assim como cooperativamente entre os dois).

Ligado à questão do valor do conhecimento está também um veio que discute sobre o mesmo valor para a aprendizagem e coloca os processos desta numa esfera de tratamento que vai para muito além dos domínios da psicologia e da antropologia, onde vêm sendo tradicionalmente tratados. A discussão do conceito de ‘empregabilidade’ (*employability*), em um relatório de pesquisa realizada pelo centro de pesquisas MORI, em articulação com o grupo Industry in Education, na Inglaterra (MORI, 1996), é exemplo de uma concepção de aprendizagem que traduz a necessidade do mercado, a partir do que os empregadores valorizam na seleção da

econômica, poderia ser usado, mas não parece ter, em português, o sentido e a força que se quer enfatizar, de educação enquanto objeto de compra e venda na sociedade de consumo.

sua força de trabalho. A literatura está plena de referências diretas e indiretas a estas (novas?) concepções de conhecimento e de aprendizagem, muitas vezes trabalhadas de forma crítica e articuladas a esquemas mais amplos, tais como aqueles que trazem ‘modelos’ de sociedades, organizações e processos em que o conhecimento, a aprendizagem e algumas vezes o trabalho são apresentados como elementos de referência fundamental. Este é o caso das propostas¹⁵ de **sociedade de aprendizagem** (*learning society* - VAN DER ZEE, 1996), **sociedade do conhecimento** (*knowledge-based development* - VITRO, 1990), **sociedade profissional** (*professional society* - PERKIN, 1996), **organizações de aprendizagem** (*learning organizations* – BURROWS, 1994), **aprendizagem baseada no trabalho** (*work-based learning* - PORTWOOD, 1993), **aprendizagem extensiva** (*extensive learning* - ENGSTRÖM, 1992)¹⁶.

Tem sido também muito interessante analisar a produção¹⁷ ligada a um movimento de pesquisadores tais como o próprio Engström (Finlândia), Ainley, Hayes e Young (Inglaterra) e Lave (Estados Unidos), de construir teorias de aprendizagem que extrapolem os limites da psicologia (cognitiva/social) e da antropologia ‘tradicional’ e sejam ampliadas e aprofundadas em perspectivas antropológicas, sociológicas (antropologia e sociologia da aprendizagem?) que atentam para esta (nova?) configuração do mundo urbano, ocidental, das tecnologias da automação/comunicação/informação.

Pelo que se acaba de expor, pode-se ter apenas uma limitada visão dos desafios que as transformações globais na economia, na política, na cultura, vêm provocando para a educação

¹⁵ Os autores referidos para cada ‘proposta’ podem não ser seus autores originais, mas as fontes onde as informações sobre tal ‘proposta’ foram encontradas.

¹⁶ A concepção de **extensive learning**, construída por Engeström tem muita relação com a de **comunidades de prática**, desenvolvida por Lave e colaboradores. Apesar de se ter trabalhado, na pesquisa referida, com referências desta última autora, não se trata aqui da sua construção teórica, em virtude de não ter uma relação mais estreita com os processos de globalização e de desenvolvimento de novas tecnologias. Considera-se, contudo, que a contribuição de Lave é muito importante para o que será tratado a seguir: as preocupações com a construção de teorias sociais da aprendizagem que contribuam para a compreensão desta como (um) processo(s) que ultrapassa(m) as fronteiras do sujeito individual e das relações intersubjetivas mais imediatas (psicologia cognitiva/social), e dos grupos/ comunidades onde a aprendizagem é entendida como processo que se constrói na experiência compartilhada no cotidiano e através de (outras?) formas tradicionais de interação/construção de indivíduos sociais.

¹⁷ O contato com esta produção se deu através de participação em seminários e workshops restritos a pequenos grupos, dois deles no então Post-16 Education Centre, conduzidos respectivamente por Hayes e Lave e com a participação, inclusive de Ainley e Guile, como também no Nene College, University of Northampton, no ESRC Seminar Series on Apprenticeship, com Lave, Imgold e Young, entre outros, como expositores.

e especialmente para o currículo e suas políticas. Um dos conceitos hoje muito discutidos sobre a relação educação/currículo/aprendizagem é o de instituição educativa ou, na concepção mais ampliada, de *organização de aprendizagem*. Diferentes significados e abordagens de tratamento vêm sendo apresentadas na literatura pertinente sobre tais organizações, mas a grande maioria traz fortes argumentos para sustentar a posição de que está havendo cada vez mais uma interpenetração entre duas formas de organizações de aprendizagem: as *especialistas em aprendizagem* (instituições de educação formal - escolas, universidades - e instituições formais de pesquisa) e as *não especialistas em aprendizagem* (locais de trabalho, agências de serviços, grupos de ação voluntária e religiosa, etc.). Talvez o mais forte desses argumentos é de que *todo trabalho é aprendizagem* e, portanto, todo local de trabalho desenvolve processos educativos, ainda que implicitamente (YOUNG & GUILLE, 1996). Esta ampla concepção de organizações de aprendizagem tem suas bases em outra, ainda mais ampla, aquela da *sociedade de aprendizagem* (VAN DER ZEE, 1996; FRÓES BURNHAM, 1997, 2000), cada vez mais enfatizada pelo avanço e rápida transformação das chamadas *novas tecnologias*, especialmente aquelas relacionadas com a produção e disseminação *de informação* e pelas grandes mudanças nos processos de *produção do conhecimento*.

Contudo, se estas transformações econômicas e tecnológicas estão trazendo, por um lado, grande ampliação dos *espaços de aprendizagem* e das responsabilidades de formação do cidadão-trabalhador, por outro, estão provocando uma grande crise nos *espaços de trabalho*, uma vez que profundas mudanças nos processos de produção e de organização do trabalho, principalmente aqueles que envolvem automação, segundo autores como Rifkin (1995), vêm tendo como resultado o desemprego estrutural. Este, embora tenha registros históricos de sua ocorrência em diferentes momentos históricos e áreas geográficas, desta vez apresenta uma dimensão peculiar: não está havendo, agora, a emergência de novos e significativamente amplos setores da economia (como aconteceu com a indústria, no declínio da agricultura e com os serviços, posteriormente) para absorver a força de trabalho redundante.

O único setor novo em emergência é o setor do conhecimento, formado por uma pequena elite de empresários, cientistas, técnicos, programadores de computação, profissionais liberais, educadores e consultores. Embora este setor esteja crescendo, não se espera que possa absorver mais do que uma fração das centenas de milhões que serão eliminados nas próximas várias décadas na onda dos avanços revolucionários nas ciências da informação e comunicação (p. xvi-xvii).

Esta previsão, todavia, não é uma rota sem retorno, conforme aponta o próprio Rifkin, apesar desta visão aparentemente pessimista. Vários outros autores trazem análises que permitem a compreensão de perspectivas contraditórias e possíveis, que podem levar a diferentes cenários no futuro das sociedades contemporâneas, diante dos processos de globalização dos mercados e de desenvolvimento de novas tecnologias e de elites profissionais (HIRST & THOMPSON, 1996; PERKIN, 1996; REICH, 1990). Perkin (1996. p. 202), por exemplo, afirmando que a “história nunca pára, mas a história contemporânea finalmente bate-se contra uma parede chamada futuro” faz as seguintes afirmações no seu livro *The third revolution - professional elites in modern world*:

Assim como a maioria das elites antes deles, proprietários da terra e empresários nas sociedades criadas pela primeira e segunda grandes revoluções sociais, agrícola e industrial, sucumbiram à tentação de tratar seus concidadãos como gado a ser ordenhado até a exaustão.[...]

A sociedade profissional é o mais produtivo e [o mais] potencialmente benéfico sistema atingido em todos os tempos da história da humanidade. Diferente de outros sistemas, não está (ainda) limitado por escassez da natureza e por exaustão de energia humana. Seus bens e serviços imensamente sofisticados não precisam ser confinados a uma minoria privilegiada mas podem ser em princípio estendidos a todos. ... (p. 203).

Contudo, depois de sugerir algumas alternativas que possam contribuir para a consecução deste (ainda discutível) amplo acesso aos bens e serviços, conclui seu livro com o seguinte questionamento:

... Como podemos prevenir que as elites profissionais, especialmente aquelas que controlam o governo e a produção e assim o fluxo de renda, abusem de seu poder e explorem suas sociedades até um ponto de colapso? Nós não podemos escamotear, evitar ou evadir esta questão (p. 218).

De um modo mais assertivo, Hirst & Thompson (1996) tratando dos aspectos econômicos do processo de globalização, no seu livro *Globalization in Question*, depois de analisarem criticamente o que denominam de *teorias otimista* e *pessimista* de previsão das tendências da globalização com referências às relações entre o chamado Primeiro Mundo e os países em desenvolvimento, concluem o Capítulo 5, dizendo:

As probabilidades são de que nenhuma destas teorias que predizem uma mudança radical na riqueza e produção globais darão provas de sua acurácia. Naquele caso [pessimista] algo como a atual dominância dos países avançados permanecerá e o grande número de países em desenvolvimento permanecerá pobre. Isto não é, devemos enfatizar, um resultado desejável. O caso otimista resultará num mundo mais justo em termos econômicos, embora os efeitos ambientais desta industrialização massiva e basicamente dirigida pelo mercado sejam difíceis de

imaginar e tolerar. A conclusão desta análise é que se nós quisermos um mundo mais justo, uma melhor distribuição da produção e da renda globais, nós não podemos como argüem os otimistas, deixar [isto] para as forças de mercado, mas [devemos] intervir para estruturar a economia mundial através de políticas públicas que gerem mais recursos públicos, que estimulem investimento ético de capital privado nos países mais pobres e que aperfeiçoem seus termos de comércio.(p. 120).

Hirst & Thompson (1996) enfatizam aqui (dentro de um complexo conjunto de interrelações e, dentre elas, a das políticas econômicas e sociais) fatores como a expansão da produção, a distribuição da renda, o acesso da população aos bens e serviços e as relações comerciais numa economia considerada de globalização de mercados, para cuja participação a competitividade e a produtividade são assumidos como dois elementos-chaves. Como esta competitividade, nos países em desenvolvimento, vem sendo conseguida tradicionalmente com base no baixo custo da força de trabalho, chega-se a um momento de definição: se se deseja este *mundo mais justo*, novas políticas econômicas e sociais devem ser assumidas por tais países, principalmente aqueles da América Latina, que historicamente vêm desempenhando o papel de fornecedora desta força de trabalho de baixo custo e, portanto, apresentando uma situação de inequidade das mais extensas e profundas no cenário mundial. Como, porém, mostra Foxley (in BLUMER-THOMAS, 1996), as atuais políticas econômicas, baseadas em um chamado Novo Modelo Econômico (NEM), adotado na maioria dos países a partir dos meados da década de 80, dependem de inúmeros fatores - tais como a modernização tecnológica, a liberação das importações, a abertura a investimentos estrangeiros e precisa ser melhorado no sentido de colocar as considerações sobre equidade no centro de sua operação. Este modelo, de acordo com as conclusões de Blumer-Thomas (1996) tem tido impactos muito limitados - e dependentes das taxas de crescimento - no que diz respeito à redução da pobreza e muito ambíguos com relação à distribuição de renda, o que “sugere que a distribuição de renda continuará a ser determinada em grande parte por variáveis exógenas” (p. 311) a esse modelo. Uma dessas é “o nível de formação” dos cidadãos-trabalhadores¹⁸, uma vez que, segundo o autor,

Todos os estudos concordam que **educação** é um determinante chave da desigualdade de renda. O NEM, contudo não tem vantagem especial em termos da prioridade dada à educação sobre qualquer outro modelo econômico. (...) Dada a

necessidade de estabilidade macroeconômica e [de] orçamentos equilibrados, o NEM não parece ser capaz de devotar suficientes recursos para educação, a menos que a taxa de crescimento econômico acelere. Assim, é a taxa de crescimento econômico mais do que o próprio NEM que é crucial para a formação do capital humano. (p. 311-312).

A amplitude e profundidade do desafio para a educação na América Latina, especialmente no Brasil, face aos sérios problemas que se vem enfrentando mais recentemente - diante das demandas advindas da globalização dos mercados e das novas tecnologias por flexibilidade no trabalho, desenvolvimento de competências / habilidades-chave e multi-qualificação dos trabalhadores (Cf. GALLART, 1995; GITAHY, 1994) - e que possivelmente não serão resolvidos a curto prazo, indicam que não se pode deixar de buscar alternativas para o estudo e a transformação dos processos, organizações e espaços onde se realizam e se articulam a educação e o trabalho. Se os *espaços de trabalho* estão se tornando cada vez mais *organizações de aprendizagem* (YOUNG, 1996; YOUNG & GUILLE, 1996) e assumindo a formação de seus trabalhadores, porque os *espaços de aprendizagem* não podem sofrer transformações para ir ao encontro dos interesses de formação dos futuros e atuais cidadãos-trabalhadores, assumindo uma postura multirreferencial, que articule saberes e práticas das esferas acadêmica e produtiva? Não se quer advogar aqui uma submissão das instituições de educação à(s) lógica(s) de mercado, mas uma busca de alternativas para superar a grande distância que separa a escola e o mundo do trabalho, em um momento que se exige uma nova e (tudo indica) permanente (in)formação para o trabalho. Esta necessidade de articulação entre os dois *espaços* acima referidos, constituindo **espaços multirreferenciais de aprendizagem** (onde pudessem ser tratados diferentes aspectos do mundo do trabalho e da vida concreta do cidadão-trabalhador em formação), ainda se torna mais essencial em sociedades, como a brasileira, onde, por um lado, existe uma grande necessidade de acesso a alternativas de (in)formação profissional para jovens e adultos e, por outro, grande parte da população de crianças e jovens em idade escolar já se encontra desempenhando algum tipo de trabalho para garantir a sua própria sobrevivência ou contribuir para a de sua família (Cf. por ex., os estudos sobre jovens e crianças estudantes-trabalhadores desenvolvidos por BARRETO, 1994; SÁ, 1994) Dentre as alternativas possíveis considera-se que o currículo escolar, em todos os níveis, precisa ser analisado e (re)construído, tanto nas propostas de suas políticas e nas suas

¹⁸ O autor usa a expressão “formação do capital humano”. Contudo, devido à perspectiva político-epistemológica que se assume, preferiu-se usar “formação de cidadãos-trabalhadores”.

bases epistemológicas, quanto na concretude mesma da sua prática cotidiana (FRÓES BURNHAM, 1990; 1992; 1993; 1994, 1998, 2000; REDPECT, 1997).

A instituição / reconhecimento (daqueles existentes, mas não legitimados pelas instâncias formais de educação) de **espaços multirreferenciais de aprendizagem**, para a (in)formação do cidadão-trabalhador, tanto no âmbito escolar quanto de outras esferas da vida social, é uma alternativa que se convida à reflexão de educadores e outros membros da sociedade, comprometidos com o processo de sua construção, numa perspectiva solidária, visando à superação dos profundos fossos de discriminação e exclusão. Esse compromisso aponta para o desafio da formação de cidadãos-trabalhadores-autores-críticos-instituintes, um que-fazer coletivo, implicado e contínuo, se se deseja, efetivamente, continuar a apostar no processo democrático.

Referências

21st. *Century Skills for 21st. Century Jobs* – A report for the US Department of Commerce, US Department of Education, US Department of Labor. National Institute for Literacy and the Small Business Administration. 1999. www.vpskillssummit.org.

AINLEY, P. *Class and skill: changing divisions of knowledge and labour*. London: Cassell, 1993.

_____. *Degrees of difference*. London: Lawrence and Wishart, 1994

ARDOINO, J. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyse*, n° 25-26, Avril 1993, p. 15-34.

_____. *Les avatars de l'éducation: problematiques et notions en devenir*. Paris: PUF, 2000.

AVIS, J., BLOOMER, M., ESLAND, G., GLEESON, D., HODKINSON, P. *Knowledge and nationhood: education, politics and work*. London: CASSEL, 1996.

BARRETO, A. L. V. *O currículo da escola de 1º grau e o trabalho de crianças e adolescentes: o significado da construção do conhecimento nesta relação*. Salvador: FACED-UFBA, 1994. (Dissertação de mestrado)

BECK, U. *Risk society: towards a new modernity*. London: Thousand Oaks; New Dehli: Sage, 1986.

BECK, U. GIDDENS, A. & LASH, S. *Reflexive modernization: politics, traditions and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1994.

BLUMER-THOMAS, V. (Ed.). *The New Economic Model in Latin American and its Impact on Income Distribution and Poverty*. London: Institute of Latin American Studies/U. of London, 1996.

BRECHER, J.; CHILDS, J.B. and CULTLER, J. (Ed.). *Global Vision: Beyond the New World Order*. Boston: South End Press, 1993.

BURROWS, B. The power of information; developing the knowledge based organization. *Long Range Planning*, v. 27. N. 1, p. 142-53, 1994.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, Brasil, 1999.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Philosophy, Politics, Autonomy*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1991.

_____. *Political and social Writings*. v. 3. London: University Minnesota Press, 1993.

ENGESTRÖM, Y. Developmental studies of work as a testbench of activity theory. In: CHAIKLIN, S. & LAVE, J. (Ed.). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ENGSTRÖM, Y. & MIDDLETON, D. *Cognition and Communication at Work*. New York: Cambridge University Press, 1996.

ESLAND, G. *Education, training and employment*. Vol. 1: Educated Labour – the changing basis of industrial demand. Wokingham (U.K.): Addison-Wesley Publishing Company; The Open University, 1991.

_____. *Education, training and employment*. Vol. 2: Education, training and employment: the educational response. Wokingham (U.K.): Addison-Wesley Publishing Company; The Open University, 1991.

FALK, R. The making of global citizenship. In: BRECHER, J.; CHILDS, J.B. & CULTLER, J. (Ed.). *Global Vision: Beyond the New World Order*. Boston: South End Press, 1993, p. 39-50.

FETHERSTONE, M. LASH, S. and ROBERTSON, R. *Global Modernities*. London: SAGE, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 6^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIEDEN, J.A. and LAKE, D.A. *International Political Economy: perspectives on global power and wealth*. 3a ed. London; New York: Routledge, 1995.

FRÓES BURNHAM, T. A Pós-Graduação e Formação para a Sociedade do Conhecimento. *Estudos Acadêmicos*, Salvador, ano 1, jun. 1999.

_____. *Desafíos de la globalización y de las nuevas tecnologías em la formación del ciudadano trabajador*. Temuco, Chile: Colóquio Internacional Formación, Desarrollo y Cambio, 1997.

_____. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: Três Referências Polêmicas para a Compreensão do Currículo Escolar. *Em Aberto*, ano 12, nº 58, 1993, p. 3-13.

_____. O Currículo Necessário para a Formação do Cidadão Trabalhador. *Revista de Educação CEAP*, ano 8, no. 30, set./nov. 2000, p. 07-19.

_____. Vazio de Significado Político-Epistemológico na Escola Pública. In: SOARES, M. B., KRAMER, S. LUDKE, M. e outros. *Escola Básica*. 2ª. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coletânea C. B. E.).

_____. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: *Informação & Informática*. Organização Nídia M. L. Lubisco e Lídia M. B. Brandão. Salvador: EDUFBA, 2000.

FRÓES BURNHAM, T. et al. *Currículo, trabalho e construção do conhecimento: relação vivida no cotidiano da escola ou utopia de discurso acadêmico?* (I Etapa) Salvador, UFBA/CNPq, 1994. (Relatório de Pesquisa).

GALLART, M. A. (Coord.) *La formación para el trabajo y educación en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusion social*. Buenos Aires, CIID-CENEP/OREALC-UNESCO, 1995. (Lecturas de educación y Trabajo nº 4. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo).

GIBBONS, M., LIMOGE, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, T. & TROW, M. *The new production of knowledge*. London: Sage, 1994.

GITAHY, L. (Org.) *Reestructuración Productiva, Trabajo y Educación en América Latina*. Campinas: CIID-CENEP/OREALC-UNESCO, 1994. (Lecturas de educación y Trabajo nº 3. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo).

GREEN, A. *Eduacation, globalization and the Nation State*. London: Institute of Education, 1996 (mimeo).

GREEN, A. Post-modernism and state education. *Journal of Education Policy*, vol. 9, no. 1, 1994, p. 67-83.

HEIKKINEN, A. (ed.). *Vocational education and culture – european prospects from theory and practice*. Hämmeenlinna, Tempereen Yliopisto [University of Tempere], 1995.

HIRST, P. and THOMPSON, G. *Globalization in question*. Cambridge: Polity Press, 1996.

LAVE, J. *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAPASSADE, G. De la multiréférentialité comme ‘bricolage’. *Pratiques de Formation-Analyse*, nº 25-26, Avril 1993, p. 115-134.

LAVE, J. & WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

MARTIN, W. J. The information society: idea or entity? *Aslib Proceedings*, v. 40, n. 11/12, p. 303-309, 1988.

MASUDA, Y. *A Sociedade da Informação como sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1980

MORI / INDUSTRY IN EDUCATION. *Towards employability: addressing the gap between young people's qualities and employers' recruitment needs*. London: Industry in Education, [1996].

National Science Board. *National Engineering Indicators – 2000*. Arlington, VA: National Science Foundation, 2000. (Capítulo Information Technology).

NONAKA, I. TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OFF, K. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OHMAE, K. *The mind of the strategist*. New York: MacGraw-Hill, 1982.

PERKIN, H. *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*. London; New York: Routledge, 1996.

PORTWOD, D. *Work based learning: linking academic and vocational qualifications*. *Journal of Further and Higher Education*. vol.17, nº. 03, Autumn 1993, p.61-69 .

_____. *The future of work based learning in higher education; responding to educational, economic and social imperatives*. *Work Based Learning Network News*. .Edition 4, nov. 1996, p. 5-7.

REICH, R.B. *The work of nations*. New York: Alfred A.Knopf, 1991.

REDPECT. *Demandas / impactos da globalização e das novas tecnologias na formação do cidadão-trabalhador*. Salvador: FACED / ICI – UFBA. (Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq no período 1997-2000).

_____. *Novos espaços articulados de aprendizagem e trabalho requeridos pela sociedade da informação*. Salvador: ICI / FACED-UFBA. (Projeto de pesquisa apoiado pelo PIBIC – CNPq, CADCT / FAPESB no período 1999-2001)

RIFKIN, J. *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Tarcher-Putnam, 1995.

ROBERTSON, R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage, 1992 [1994].

SÁ, M. R. G. B. de. *Significado do currículo na formação do aluno-trabalhador: conhecimento que se constrói no trabalho?* Salvador: FAGED- UFBA, 1994. (Dissertação de mestrado)

SILVA, M. L. T. *Trabalho e construção do conhecimento: uma conexão circunscrita ao currículo de um curso profissionalizante da ETFBA.* Salvador: FAGED-UFBA, 1994. (Dissertação de mestrado em educação)

SVEIBY, K. E. *A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento.* Rio de Janeiro: Campus, 1998.

VAN DER ZEE, H. The learning society. In: RAGGART, P. EDWARDS, R. & Small, N. (org.). *The learning society: challenges and trends.* London: Routledge; The Open University, 1996.

YOUNG, M. F. D. *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado.* Campinas: Papirus, 2000.

_____. *Knowledge, learning and learning organizations.* Capetown: Conference of Education, 1996 (Paper).

_____. Post-Compulsory Education for a Learning Society. In.: *Australian and New Zealand Journal for Vocational Research*, vol. 3, nº. 1, 1995.

YOUNG, M. & GUILLE, D. *Knowledge and learning in specialist and non-specialist learning organizations.* Copenhagen: European Conference of Learning Organizations, 1996. (Paper).