

# SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES ÉTICO-POLÍTICAS NO LIMIAR DO SÉCULO

Teresinha Fróes<sup>1</sup>

*Professora Adjunta e Coordenadora da REDPECT  
Diretora do Instituto de Ciência da Informação da Universidade  
Federal da Bahia*

## I – INTRODUÇÃO

---

Grandes transformações vêm ocorrendo neste final de século, colocando significativos desafios para a humanidade. Tempo e espaço vêm, cada vez mais claramente, deixando de ser apenas realidades *reais, a priori*, para se constituírem em realidades virtuais que por sua vez, podem se concretizar transformando-se em real-(iz)-ações. A física quântica, a informática, a microeletrônica, a biotecnologia, a micromecânica e os chamados novos materiais são articulados para constituir sistemas telemáticos e digitais que fazem a *aldeia global* de McLuhan deixar de ser um sonho.

O conceito de *sociedade de riscos*, construído por Beck, põe em *xeque* o uso da energia nuclear, as formas poluentes de produzir e a devastação dos recursos naturais do planeta. A bioengenharia, a profilaxia e a terapêutica genética trazem à luz possibilidades de controle e interferência em processos naturais, impondo um profundo olhar crítico sobre o desenvolvimento e as aplicações de

---

<sup>1</sup> In: LUBRISCO, Nídia M. L.

BRANDÃO, Lídia M. B. (org.). Informação e Informática. Salvador. Editora EDUFBA. (2000, P.283 a 306).

ciência e instituindo a bioética. A transnacionalização da economia, a (re) articulação dos mercados, as formas de distribuição (divisão?) internacional da produção e do trabalho, a (re) organização dos processos produtivos provocam o questionamento de valores morais e conceitos políticos até agora (quase) indiscutíveis: soberania nacional, cidadania, representatividade, educação.

A produção do conhecimento se estende para além das universidades e dos centros de pesquisa e ganha diferentes *loci* sócio-culturais e econômicos (GIBBONS,1994). Lugares tradicionais de disseminação da informação e do conhecimento tais como bibliotecas e centros de referencia ampliam suas funções e sem respeitar limites físico-geográficos se expandem, articulando-se em redes, virtualizando-se interfaciando âmbitos públicos e privados, individuais e coletivos.

A escola – espaço socialmente instituído para promover a educação formal – torna-se alvo de críticas de diversos grupos sociais que alegam não estar a mesma cumprindo o complexo papel que lhe foi consignado, incluindo a socialização do saber historicamente produzido, a construção pessoal do conhecimento, a formação para o trabalho e a produção de identidade coletivas, em especial a de indivíduos que, vivendo em sociedade, (con) formam a cidadania. Descontentes com o vazio político-epistemológico de escola formal (BURNHAM, 1992), diferentes setores da sociedade articulam-se para criar novas alternativas, seja para a educação e a formação inicial de seus membros – na forma de cursos supletivos, escolas comunitárias, profissionalização através de cursos supletivos, escolas comunitárias, profissionalização do Sistema S (Senai, Senac...) – seja para a sua complementação – oferecendo suporte, preenchendo lacunas, provendo possibilidades de formação continuada através de cursos livres (línguas estrangeiras, informática, música...), atividades desportivas e artísticas (academias, oficinas, clubes...) e, mais recentemente, iniciativas para as faixas etárias mais elevadas, significativamente intituladas *universidades* (livres, de terceira idade...). Espalhada pelos mais imprevisíveis *lugares* da sociedade, uma multiplicidade de espaço de aprendizagem (institucionais ou não) começa a ter visibilidades e a se impor como socialmente relevante.

Todas essas transformações, com as respectivas contribuições vêm provocando profundos impactos na educação, na escola e, em particular, na formação de indivíduos e coletivos sociais de diferentes sociedades.

## **2 – Da Aldeia Global À Sociedade de Risco**

---

Quando visionariamente Mc Luhan usou a metáfora da *aldeia global*, o poder de penetração dos meios de comunicação de massa era(pres)entido, mais muito pouco conhecido. A base de sua construção foi à comunicação medida pela televisão. As tecnologias de informação – mais especificamente as redes informacionais – que viabilizam a comunicação medida por computador ainda estavam em estágio embrionários. Naquela época não havia elementos que permitissem estabelecer um contraste entre os treze dias gastos pelos Estados Unidos para anunciar à Europa a eleição de Lincoln e os treze segundos decorridos para que o mundo tomasse conhecimento da queda da bolsa de Hong Kong no ano de 1997.

No chamado *mundo global*, a rapidez com que a informação e o conhecimento se disseminam traz significativas mudanças para as relações econômicas, políticas e sócio-culturais. Tal rapidez, porém, depende das condições que as tecnologias de informação e comunicação proporcionam não só ao *tráfego* mas também à produção, ao armazenamento, ao acesso e à recuperação dessa informação e desse conhecimento. Vista sob uma perspectiva mais pragmática, essas tecnologias dão suporte à produção de um incomensurável volume de informações, possibilitam uma enorme diversidade de alternativas para seu armazenamento e recuperação e fornecem ao fluxo da informação uma amplitude, uma intensidade e uma velocidade que não poderiam ser antecipadas sem conexão das redes informacionais em superinfóvias.

E por um lado às tecnologias de informação e comunicação levam a uma superação das fronteiras espaço-temporais – porque promovem interações independentemente dos limites físicos e estabelecem interconexão entre diferentes redes de computadores, codificando e decodificando informações de

diversos bancos de dados e permitindo o acesso a qualquer interessado, diretamente de seu computador pessoal – por outro lado elas também demandam competências cada vez mais especializadas de busca, análise e seleção de informação disponibilizada.

*As tecnologias de informação e comunicação constituem, a um mesmo tempo, produtos, processos e instrumentos de transformação da realidade, sem do construídas, apropriadas, utilizadas e adaptadas por indivíduos e coletivos sociais a partir de suas necessidades e interesses. Assim, a infra-estrutura das redes de informação se instala, conectando diferentes âmbitos da sociedade. Novas formas de organização e de racionalização econômica dos processos de produção e das relações de trabalho vão sendo delineadas. O trabalho fragmentado, rotineiro e repetitivo é agora programado e executado por máquinas. As tecnologias da informação possibilitam a capacitação do trabalhador direto, colocando novos desafios e demandando novas capacidades intelectuais.*

De acordo com Antunes, observa-se uma progressiva desproletarização do trabalho industrial, uma diminuição da classe operária tradicional, um expressivo aumento do trabalho assalariado no setor de serviços, bem como uma significativa heterogenização do trabalho. Enquanto algumas categoria ocupacionais se tornam obsoletas, novas atividades profissionais surgem e outras são redefinidas a partir de demandas recém-impostas pelas novas tecnologias de produção e informação. Em paralelo, verifica-se também uma *subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado* (ANTUNES, 1995).

No título de um dos estudos que publicou nos últimos anos – *A formação para o trabalho no final do século: entre a reconversão produtiva e a exclusão social* – a Rede Latino-americana de Educação e Trabalho mostrou um dilema que deve ser enfrentado por essa sociedade dual. O estudo apresenta a visão de um mundo pós-fordista onde as políticas públicas de formação estão centradas na qualificação do trabalhador para o processo de produção que se transformam e que, portanto, passam a exigir uma contínua requalificação desse trabalhador. Assim, o trabalhador se mantém permanentemente qualificado ou passa a ser um

elemento prescindível às exigências que lhe faz o mercado de mão-de-obra, uma vez que a separação entre o trabalho na linha de montagem e o teletrabalho vem revelando mudanças não no setor produtivo, mas também nas relações sociais como um todo.

Segundo pesquisas do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do trabalho (CESIT) da UNICAMP, entre outras, a crença na existência de um mercado que vai continuar a manter e a absorver mão-de-obra em larga escala parece não ter mais lastro (OLIVEIRA E MATTOSO, 1996). A questão do desemprego não é de taxas abstratas; *é de pessoas que ainda não foram incorporadas ao mercado de trabalho ou que o foram precariamente e nem mesmo forma expulsas das atividades em extinção*; ela se configura também em programas de aposentadoria precoce ou de fomento ao desenvolvimento de atividades autônomas... Por esse motivo, para “chefes de família [...] e jovens [...], a única opção [que resta é a] pressão constante sobre o mercado de trabalho na busca de um (novo) emprego” (DEDECCA, 1996, p. 75). Essa situação é muito bem traduzida por Rifkin, ao afirmar:

“Às portas da nova aldeia global da alta tecnologias está em um número cada vez maior de seres humanos carentes e desesperados, muitos dos quais voltando-se para uma vida de crimes e criando uma nova e vasta subcultura da criminalidade. “

Ao analisar a situação, as conclusões apresentadas por diferentes pesquisadores são de que

“ O desemprego atual se diferencia fortemente daquele manifestado em períodos anteriores. O [...] criado pela Revolução Industrial era conformado por contingentes de população expulsa das atividades feudais e artesanais que eram destruídas pelo desenvolvimento capitalista. Esse desemprego era parte do processo de conformação de um mercado de trabalho próprio ao novo modo de produção”. (DEDECCA, 1996, P.74).

Agora, porém, o desemprego está relacionado às tecnologias, que provocam o deslocamento e a substituição dos trabalhadores de seus postos de trabalho (RIFKIN, 1995).<sup>2</sup>

Enquanto se discute que a automação da produção – através do uso das tecnologias de informação – passou a ser um dos grandes eixos estruturadores da sociedade, ressignificando a centralidade do trabalho – portanto a dimensão humana da produção – como uma relação entre *tecnologia, racionalidade e produtividade*, verifica-se um processo de autonomização dos setores produtivos – mais especificamente do industrial – que, de acordo com Beck, põe em risco toda a sociedade. Esse risco, que é plural, complexo, não obedece à fronteiras: ele tem caráter cumulativo e é de longa duração: atinge todos, sem respeitar classe social, situação geográfica e *status* profissional. Essa autonomização *traz cegueira e surdez para os próprios efeitos e ameaças que ela produz e que é incapaz de controlar*. Dessa forma, diz Beck, um dos lados do *progresso* passa a ser a auto destruição da sociedade ou a emergência do que ela chama *sociedade de risco*, considerando uma fase de desenvolvimento da sociedade moderna na qual os riscos sociais, econômicos, políticos e individuais tendem cada vez mais a escapar ao controle das instituições de monitoramento e proteção face à grande complexidade dos problemas que resultam desse *progresso* (BECK, 1986).

No mundo global, onde as tecnologias exercem importante papel na produção e na disseminação da informação e do conhecimento – especialmente o científico e o tecnológico – na descentralização do acesso; onde se assume que quanto maior for à participação das populações no *tráfego* das redes maior será o valor agregado à informação e ao conhecimento, maior *será a massa crítica* e, portanto, a responsabilidade social dos indivíduos e dos coletivos sociais, parece paradoxal que a *sociedade de risco* seja um dos *produtos* da própria humanidade.

### **3- A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO E A SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM**

---

<sup>2</sup> O estudo citado no parágrafo anterior afirma que o nível de desemprego tem expandido nas indústrias de alta tecnologia e permanecido estagnado nos setores de média e baixa tecnologia, havendo perda de emprego nas indústrias baseadas em baixa qualificação.

.....

Se *sociedade da informação* é aquela que agrega o valor a dados da realidade, sistematizando-os e disponibilizando-os, e aquela que produz conhecimento a partir de processos de interação cujos lastros são informações novas reconstruídas, o conceito de *sociedade de risco* obriga a uma análise profunda da mais complexa situação que se instaura nas relações ambientais – aqui incluídas as sócio-culturais e, entre essas, as produtivas – da contemporaneidade. Com a reorganização mundial dos mercados, a reestruturação do trabalho, a redefinição das ocupações, o deslocamento e a expansão dos *loci* de produção do conhecimento, uma forte ligação entre produção material, informação, pesquisa e produção do conhecimento se estabelece. É preciso reconhecer os processos e as relações de produção, identificar as demandas do mercado e qualificar o consumo para produzir de forma mais rentável, advogam os adeptos do movimento da qualidade total e da reengenharia. O que interessa não é mais apenas o consumo de massa, mas o fluxo *produção-consumo-produção* que se estabelece através das relações internas e externas entre corporações, empresas e o que ironicamente se denomina de *consumidores qualificados*. Assim,

“Nas relações de um mercado transnacionalizado, a relação entre produção, informação e conhecimento torna-se vital para a sobrevivência de empresas e corporações. Paradoxalmente, a competitividade também vem provocando relações de complementaridade entre as grandes empresas e corporações. Se nos setores produtivos se faz uma rearticulação do grande capital, provocando por sua vez a falência ampliada das empresas menores, aprofundando ainda mais o desemprego e os problemas sociais, na sociedade como um todo essa rearticulação, com o suporte das tecnologias de comunicação e informação, passa a ter um papel cada vez mais fundamental nas relações sociais e culturais. Como afirma Suárez, as transformações sociais e tecnológicas do capitalismo contemporâneo também trazem impactos à alienação da memória coletiva e da ancoragem histórico-cultural das populações, opacificando as possibilidades de transgressão e de participação a partir de uma perspectiva mais instituinte por parte dos sujeitos ou indivíduos sociais. O coletivo torna-se mais espectador [do que participe] de sua própria transformação de cidadão em consumidor. Agora, portanto, não é só a máquina que substitui o homem, que liberta da dor do trabalho; a participação social, econômica e cultural dos sujeitos ou indivíduos sociais também é redefinida pelas relações que estabelecem entre a produção, a circulação e o consumo de bens. Consolida-se um modelo [perverso] de sociedade que se assenta sobre a marginalização de amplos contingentes da população: na escassez para muitos e na abundância para poucos consumidores qualificados. Assim, a sociedade se dicotomiza entre a faixa

de consumidores necessários, que mantêm a produção se desenvolvendo – corporações, empresas e sujeitos ou indivíduos sociais – e a faixa de uma nova condição histórica, a dos desnecessários o que, por não consumirem, passam a ser inúteis para o mundo da produção (RIFKIN,1995). Nessas relações entre a produção, a circulação e o consumo de bens e serviços devem-se enfatizar que o conhecimento [a informação] se impõe com o uma nova mercadoria. Deixa de ser um bem imaterial, um princípio para a formação do sujeito ou indivíduo social, um direito. Conquanto esse conhecimento, assim como outros bens e serviços, esteja sendo produzido e disseminado em larga escala, ele não está disponível para todos; tampouco estão disponíveis, para grande parte da população, as condições para a sua produção. Poucos produzem, alguns consomem, muitos ficam aquém. Se conhecimento, como nos mostrava Foucault, por exemplo, era lastro de poder e de poder simbólico (Bourdieu), agora, como mercadoria, ele é poder econômico”.

(BURNHAM,1999,P.35-36).

Quando analisa a formação do que denomina de *alianças estratégicas de corporações*, no capítulo intitulado *The network enterprise: the culture, institutions and organizations of the informational economy*, Manuel Castells afirma que tais alianças, nos últimos anos, tem sido muito importantes para os setores de alta tecnologia, uma vez que a realização de pesquisa e desenvolvimento e o acesso a informações privilegiadas tornam-se cada vez mais difíceis num setor em que a inovação representa a principal arma competitiva. Em consequência, freqüentemente essas corporações *trocam* o acesso a mercado e a recurso de capital por tecnologia, informações e conhecimentos industriais ou mesmo desenvolvem produtos aperfeiçoam tecnologias em conjunto. Formam-se assim complexas teias de acordos e de *joint ventures* que, contudo, não impedem o aumento da concorrência – parceiros hoje tornam-se adversário amanhã; a colaboração em um mercado contrasta com a disputa em outra região de mundo. A propriedade da informação (ou a informação proprietária?), a patente tecnológica e o *copyright* são elementos cruciais na economia global.

“Vendem-se serviços de assessoria especializada, pagam –se royalties e know-how, contratam-se agências de consultoria: multiplicam-se os loci de sua [do conhecimento] produção. [...] [O conhecimento] passa a ser um produto material, de mercado; um produto que não interessa apenas às universidades e centros de pesquisa, loci privilegiados de sua produção social. Mais ainda, essas instituições tradicionais de produção e disseminação também passam a ser loci de recepção de conhecimentos produzidos fora delas. Os conceitos elitistas de pós-graduação e extensão universitária passam a ter mais conotação de intercâmbio do que de



difusão e disseminação a partir de dentro. Conforme nos mostra Dowbor, novos espaços do conhecimento se impõem: tanto [aqueles] [...] antes considerados como não-lugares, quanto outros, [...] até então não intencionalmente assumidos como produtores mas apenas como consumidores ou transformadores do conhecimento. Aqui e ali se produz, se transforma, se (re)constrói conhecimento. E também se socializa, se divulga, se intercambia. Portanto, tais loci não se limitam apenas a uma produção abstrata do conhecimento; ao contrário, sendo espaços onde cotidianamente se vivem relações de muita proximidade e onde se articulam saberes ou níveis de competência diferenciados, eles também passam a ser espaços onde se aprende.” (BURNHAM,1999,P.36-37).

Os espaços sócio-culturais onde cotidianamente se produz informação e conhecimento sempre existem em todas as sociedades. Contudo, por uma série de circunstâncias históricas e sociais – entre elas a criação de instituições especializadas em produzir e disseminar informação e conhecimento – esses espaços vão sendo esvaziados ou opacificados, na medida em que suas responsabilidades vão sendo limitadas física e geograficamente a lugares específicos. Além desse limite de localização, outro, de legitimação de domínio epistemológico, também se define, pois a produção se circunscreve a um único tipo de conhecimento: o científico e suas aplicações (tecnologias, principalmente).

Ao longo dessa trajetória, os espaços onde se aprende também foram sendo separados dos espaços de produção e localizados nas instituições escolares. A palavra *aprendizagem* passou a significar domínio cognitivo do conhecimento escolar, sendo este uma redução do conhecimento sistematizado (principalmente o científico) que é socializado através das disciplinas do currículo formal. Como afirma Boaventura Santos, *conhecer* passou a significar redução de complexidade, decomposição e classificação com objetivo de estabelecer relações sistemáticas; uma forma de saber que se estrutura como utilitária e funcional, aceita e legitimada *menos por sua capacidade de compreender a realidade em níveis mais profundos de que por sua capacidade de controlá-la e transformá-la* (SANTOS,1995).

Críticas a esse paradigma vem se multiplicando e novos paradigmas vem sendo construídos, alguns dos quais abordam, especificamente, aspectos relacionados com o que se discute nesse texto sobre a separação entre os *loci* de produção – tanto da chamada produção material de bens e serviços quanto da

produção de informação e conhecimento<sup>3</sup> - e de aprendizagem. Destacam-se aqui os paradigmas propostos por Ardoino, que compreende o conhecimento numa perspectiva multireferencial, como um amplo aspecto de modos de organizar a leitura, a compreensão e a reconstrução da realidade a partir de sistemas de referências diferenciados, não redutíveis uns aos outros (ARDOINO,1993); por Boaventura Santos, que utiliza o ponto de vista de uma racionalidade estético-expressiva, emancipatória, para a construção do que domina *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida digna* (SANTOS,1995); por Scott Lash, que desenvolve o paradigma de uma flexibilidade estética e hermenêutica (LASH,1994) e por Gibbons, que advoga o chamado *modo 2* de produção do conhecimento, considerado transdisciplinar, em rede, e articulando com os processos de produção praticados em diferentes setores da sociedade (GIBBONS, 1994).<sup>4</sup>

Essas recentes produções expressam uma postura a favor da desconcentração e da descentralização dos *loci*, da desierarquização das formas de sistematização e da autorização dos diferentes modos de produção do conhecimento.

Em tais bases a aprendizagem passa a ser considerada como um processo de ligação entre indivíduo e o mundo em que vive, garantindo-lhe a construção de seus próprios sentidos e significados, em múltiplos âmbitos, a partir de suas próprias leituras de mundo, de suas interações sócio-culturais e também da informação e do conhecimento acumulado e disponível na sociedade.

No contexto dessas discussões passa-se a questionar os conceitos de *sociedade da informação e sociedade do conhecimento*. Assumindo que uma *sociedade da informação* não é ainda uma sociedade informada, Van der Zee apresenta uma pergunta-chave para o artigo que escreve: “por que não tomo a disponibilidade da informação (o conhecimento) mas a aquisição do conhecimento (a aprendizagem) como consideração primária? E mais adiante responde: “não

---

<sup>3</sup> Não se quer estabelecer aqui uma dicotomia entre produção e material e imaterial tomando por base a teoria de valor, mas chamar atenção para a inclusão da produção e do conhecimento no significado do termo *produção*.

<sup>4</sup> Ressalte-se o fato de que as bases de argumentação dessa perspectiva são de cunho pragmático, ao contrário dos três autores anteriores, que adotam um ponto de vista mais crítico-reflexivo.

importa como se considere uma *sociedade da informação*, uma coisa está faltando a essa metáfora: as pessoas”. E fazendo referência a outro autor complementa: “é preciso uma ligação que nos possibilite construir nossos próprios sentidos a partir da informação, sob pena das pessoas se sentirem derrotadas pela pressão da tecnologia e da economia” (VAN DER ZEE, 1994, P.164).

Mencionando um trabalho muito conhecido de Patrícia Cross, onde ela argumenta pela *expansão da educação para todo o povo na sociedade e nas múltiplas organizações da sociedade* (CROSS, 1986), Van der Zee toma a expressão *sociedade da aprendizagem* como uma metáfora para discutir a questão da educação de adultos e também para contribuir para a definição de um conceito que engendrou um *debate de proporções mundiais*. Desse modo, o conceito de *sociedade da aprendizagem*, que surgiu muito ligado à educação de adultos e à articulação entre os sistemas educacionais e *outras agências* da sociedade – os meios de comunicação de massa, os sindicatos, as empresas dos setores produtivos, as instituições públicas de informação, saúde, segurança, etc. – passou a servir de lastro para a compreensão político-epistemológico dos impactos das tecnologias de informação e comunicação na formação do trabalhador.

Analisando o contexto das forças societárias que afetam as necessidades de aprendizagem de uma sociedade, esse autor aponta a explosão do conhecimento e da tecnologia, automação, a flexibilidade no trabalho em seu ambiente, o desemprego, o aumento do tempo livre do trabalhador e as mudanças nas relações ambientais, de gênero, intergeracionais e étnicas como alguns dos fatores que vem demandando diferentes formas e conteúdos de atuação no sistema educacional. Ele sugere que, para o desenvolvimento da sociedade da aprendizagem, cinco critérios devem ser atendidos:

- “ampliar a definição de aprendizagem (educação como uma dimensão da sociedade)”;
- “redirecionar os objetivos da aprendizagem (desenvolvimento para a completude)”;

- “ir além da [relação] entre aprendizagem e instrução (ampliar a competência coletiva)”;
- “criar autonomia de aprendizagem (auto-educação)”;
- “ênfatisar uma abordagem política para a educação” (VAN DER ZEE,1994,P.165).

Tratando também da questão do desenvolvimento da sociedade da aprendizagem, Ball expressa sua crença na ampliação dos *loci* de aprendizagem: “não apenas escolas, faculdades e universidades, mas também companhias, organizações, e comunidades e cidades inteiras estão participando [intencionalmente] dos processos de aprendizagem” (BALL,1993,P.2).

É nessa perspectiva que busca construir – como produção acadêmica, investigando simultaneamente, a realidade empírica e as construções teóricas – o conceito de *espaços sócio-culturais, multirreferenciais, de aprendizagem* e que , tentando fugir ao reducionamismo que separa os ambientes de produção e os de aprendizagem, se procura definir como campo de estudo aqueles espaços que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem e de trabalho.

#### 4- OS ESPAÇOS MULTIRREFERENCIAIS DE APRENDIZAGEM

.....

O desafio de realizar a investigação supra-referida na sociedade contemporânea parte de uma pergunta-chave: que *loci* sócio-culturais se apresentam como espaços que articulam, intencionalmente, atividades de trabalho (*produção material* de bens e serviços) e processos de aprendizagem (*produção imaterial* de subjetividades e conhecimentos)?<sup>5</sup>

Mesmo no atual contexto das tecnologias de informação e comunicação sabe-se que, em sua grande maioria, indivíduos e coletivos sociais continuam a

---

<sup>5</sup> Cf.nota 2.

aprender em espaço sócio-culturais bastante tradicionais: a família, a escola, a igreja e o local de trabalho não perdem o *status* de *espaços mais educativos da sociedade*. Cada vez mais, contudo, outros espaços convencionalmente não-considerados como *loci* de aprendizagem vêm rapidamente se constituindo e se impondo como tais. Na região Metropolitana de Salvador, por exemplo, onde o desemprego é de mais de 20% e o turismo se expande velozmente, novos espaços de aprendizagem e de trabalho vêm surgindo: os contextos natural, histórico e social tem sido lastro para uma ampla produção econômica. O carnaval, a música de raízes afro-brasileiras, os espetáculos musicais; as praias e outras alternativas de lazer passaram a ter um papel fundamental na criação de novas alternativas de trabalho. Grande volume de conterrâneos brasileiros e visitantes estrangeiros, na condição de turistas, vem demandando a proliferação de espaços culturais e recreacionais, numa variedade assustadora. Assim, não é surpreendente que parques ecológicos e temáticos, casas de espetáculos, grupos musicais e clubes venham se multiplicando. E também nesses ambientes se desenvolvem alternativas de trabalho reinventadas e criativas.

Vale ressaltar, contudo, que todos esses espaços têm ampliado seu significado em termos do que podem oferecer para novas aprendizagens. Apenas para ilustrar, *clube*, por exemplo, implica desde o clube social ou a academia onde jovens aprendem esportes e outras manifestações culturais – modalidades de dança, estilos musicais – até o *clube de dominó da esquina*, onde vizinhos se reúnem em torno de jogos de tabuleiro, cartas e similares. Os grupos musicais, por sua vez, são espaços de aprendizagem tanto sob a perspectiva dos adolescentes espectadores-participantes que ali aprendem novas modalidades de dança e coreografias quanto sob a ótica das organizações que oferecem opções de profissionalização para crianças e jovens em bairros da cidade. Tais espaços têm trazido para Salvador a fama de grande celeiro cultural, com uma produção artística reconhecida internacionalmente.

Chamam a atenção não apenas os locais – singulares, geográficos – de aprendizagem, mas também as redes locais que as pessoas tecem intra intersubjetivamente: num mesmo período de suas vidas elas convivem muito

proximamente (no tempo e espaço) nos ambientes da escola, do lar, do parque de lazer, do terreiro de candomblé, do *shopping center*...

Nesses lugares entram em contato com diferentes formas de conhecer e organizar o conhecimento; expõem-se e interagem com diferentes referenciais de leitura da realidade. Nos clubes e nas famílias, por exemplo, aprendem através do senso comum; nas igrejas e nas comunidades étnico-religiosas, através de mitos e das formas de conhecimento religioso; em comunidades específicas – como as profissionais e as éticas – através do conhecimento privado; aprendem as linguagens artísticas e culturais da dança, da música, do artesanato e aprendem também o conhecimento científico, o acadêmico, e principalmente, o escolar.

Todos esses espaços trazem uma responsabilidade múltipla, uma vez que não se pode pensar que apenas o conhecimento escolar, *dá conta* da formação dos indivíduos e dos coletivos sociais. Nessa sociedade da aprendizagem é preciso que as pessoas e grupo sejam formados para educar as novas gerações. São necessários currículos que retirem os estudantes do confinado espaço da escola – isolado do mundo concreto onde vivem – e lhes permitam (vi)ver a riqueza e a multiplicidade de conhecimentos com que chegam à escola. É preciso valorizar seus saberes, suas formas de ver o mundo; construir pontes que favoreçam o diálogo entre o saber escolar e o conhecimento cotidiano dos indivíduos sociais, de qualquer idade.

Quando buscamos identificar e compreender os diferentes espaços multirreferenciais de aprendizagem desta nossa sociedade e a partir daí construir esquema teórico-práticos de referência, desafiamos forma hegemônicas de lidar com a informação e o conhecimento de tratar a formação de indivíduos e de coletivos sociais. Assim, explicitar os espaços multirreferenciais de aprendizagem como *loci* sócio-culturais onde as interações se processam no sentido da construção de indivíduos e coletivos sociais – que tem na produção material e imaterial lastros para tecer a autoria de suas produções e tem *autonomia coletiva* para compreender o significado de sua participação na constituição de sua participação na construção social de si mesmos, do conhecimento e da sociedade

– é um propósito a ser alcançado para ajudar a edificar uma sociedade mais digna e solidária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* : ensaio sobre as metamorfoses e a centrabilidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARDOINO, J. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation - Analyses*, Paris, n. 25-26, p. 15-35, abro 1993.

BALL, C. Making sense of the reform and restructuring of education and training in the UK London RSA ; The Learning Society Exchange, 1993.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). Reflexões sobre multirefrentialidade. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 1998.

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

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRUNER, Jerome. The process of education. New York: Vintage Books, 1960.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Cognitive aspects on the implementation of lessons by Biology students and teachers. Southampton: University of Southampton, 1983. PhD Thesis.

BURNHAM, Teresinha Fróes. A pós-graduação e a formação para a sociedade do conhecimento. *Estudos Acadêmicos*, Salvador, ano 1, jun. 1999.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Vazio de significado políticoepistemológico na escola pública. In: SOARES, M. B. et alli. *Escola básica*. São Paulo: Papirus; CEDES; ANDE; ANPED, 1992. (Coletânea CBE). p. 89-102.

DEDECCA, Claudio Salvadori. Racionalização econômica e heterogeneidade nas relações e nos mercados de trabalho no capitalismo avançado. In: OLIVEIRA, C. E. B. de, MATTOSO, J. E. L. (org.). *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta, 1994.

DOWBOR, Ladislau. *Os novos espaços do conhecimento*, 1994.

Lalau@psicnetcom.br.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

CASTELLS, Manuel. The rise of the network society. London: Blackwell, 1996.

CROSS, K. Patrícia. Adults as learners : increasing participation and facilitating learning. London: Jossey-Bass, 1986.

GIBBONS, Michael. The new production of knowledge. London: Sage, 1994.

LASH, Scott. Reflexive modernization: the aesthetic dimension. Theory, Culture and Society, v. 10, n. 1, p. 1-24, 1993.

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

MATTOSO, J. E. Levi. A desordem do trabalho. São Paulo: Scritta, 1995.

McLUHAN, Marshall, FIORE, Quentin. Guerra e paz na aldeia global. Rio de Janeiro: Record, 1971.

NONAKA, Ikujiro, TAKEUCHI, Hirotaka. Criação de conhecimento na empresa. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, C. E. B. de, MATTOSO, J. E. L. (org.). Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado? São Paulo: Scritta, 1996.

POLANYI, Michael. Personal knowledge. Chicago: University of Chicago, 1962.

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.

ROSZAK, T. The cult of information : the folklore of computers and the true art of thinking. New York : Pantheon, 1986.

Souza. Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Afrontamento, 1990.



SANTOS, Boaventura de Souza. *Toward a new common sense : law science and politics in the paradigmatic transitions (after the law)*. London: Routledge, 1995.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: G ENTILLI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.

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

\* Este texto é produto do trabalho realizado na REDPECR – Rede de Pesquisa e intervenção sobre Currículo e Trabalho – através do Projeto *Impactos da Globalização e das Novas Tecnologias na Formação do Cidadão-Trabalhador*, que tem o apoio do CNPq. Na redação do texto foi utilizada uma parte da palestra *La formation de ciudadanos-trabajadores*, apresentada na Conferência Internacional *Desarrollo Humano*, ocorrida em março de 1998 em Barraquilla, Colômbia.