

# Globalização e o Mercado da Aprendizagem

## Peter Jarvis\*

Enquanto na Europa Ocidental e nos Estados Unidos se discute a sociedade pós-moderna, outras sociedades no mundo – como a Malásia, a Indonésia, etc. – encontram-se a braços com a modernização. Contudo, em qualquer discussão sobre educação ou aprendizagem, globalização e pós-modernidade temos de reconhecer que a educação de adultos e a aprendizagem são características das sociedades tanto em vias de modernização, como das que podem estar a entrar na fase da pós-modernidade, ou, porventura, mais precisamente na modernidade tardia. Este trabalho procura relacionar aprendizagem, educação e processo de modernização, cujas características centrais são os mercados globais, as empresas transnacionais, as rápidas mudanças nas tecnologias de informação e as viagens internacionais, todas as que, afinal, têm ajudado ao realinhamento do espaço e do tempo.

A tese deste trabalho consiste no seguinte: a mudança de ênfase da educação para a aprendizagem e da educação de adultos para a aprendizagem

---

\* Department of Educational Studies, Universidade de Surrey, Reino Unido. Tradução de Lillian dos Santos Reis, revisão de Paula Cristina Guimarães.

permanente é o produto das principais forças de globalização – as forças económicas e tecnológicas geradas em países capitalistas desenvolvidas por empresas transnacionais ao serviço do desenvolvimento situado para além de um mercado global. Em primeiro lugar, é necessário explorar as ideias de globalização e de pós-modernidade subjacentes, seguindo-se um exame das mudanças na natureza do conhecimento e, por último, será discutido o mercado da aprendizagem.

## 1

### Globalização e Modernidade Tardia

É geralmente aceite que a modernidade tardia ou a pós-modernidade é uma característica da cultura europeia ocidental, na qual são postas em causa as consequências do Iluminismo. O facto de ser um fenómeno mais ou menos ocidental é importante para este debate, já que se poderia argumentar que o seu surgimento no Ocidente é um produto das forças clássicas do mercado, que foram capazes de operar desde a altura em que a livre circulação de capital entre países era permitida, uma vez que isto gerou condições mais próximas do mercado livre universal. Anteriormente, poder-se-ia invocar que o mundo se desenvolvia em contextos regionais. Os parágrafos seguintes exemplificam através de uma teoria simples esta mudança.

Basicamente, na teoria do desenvolvimento regional defende-se que a estrutura de emprego de uma região é reforçada através do investimento de capital na área e, como resultado do efeito multiplicador, gera ainda mais riqueza em toda a região. Em consequência, as regiões onde existe capital tornam-se mais ricas, contrastando com aquelas onde existe menos capital para investir. Por conseguinte, enquanto não havia uma troca livre de capital entre países, os países ricos tinham mais capital para investir e gerar mais oportunidades de emprego e, assim, o Ocidente enriquecia à custa do resto do mundo. Tais países podiam receber impostos das grandes e bem-sucedidas empresas e, assim, gerar riqueza suficiente para criar e sustentar um Estado-providência, permitindo o posterior crescimento da educação de adultos durante os

tempos livres. O facto de cada estado ter fronteiras indicava que apenas existia uma determinada força de trabalho que as empresas podiam utilizar e que não havia nenhum outro espaço para essas empresas investirem a sua riqueza, o que fez com que os sindicatos ganhassem um poder considerável em defesa das classes trabalhadoras.

Todavia, com o desaparecimento das barreiras entre países relativamente à transferência de capital, as condições do mercado clássico surgiram a uma escala mundial. As grandes empresas que procuravam o lucro, já não estavam constringidas pelas práticas restritivas dos sindicatos ou pelos altos impostos do Estado-providência. Era-lhes mais fácil procurar locais mais lucrativos para investirem o seu capital, e fizeram-no. Alguns países menos desenvolvidos, com força de trabalho mais barata e mais maleável, tornaram-se o destino do investimento de capital, embora houvesse, ainda, muitos países que eram de grande risco, ou nos quais as empresas capitalistas não podiam investir capital, como os países do bloco de Leste e a China. Os economistas clássicos argumentavam que, até à altura, como se registava um equilíbrio nas localizações, as empresas investiam nos locais mais lucrativos e, assim, havia um enriquecimento gradual dos países mais pobres, em detrimento dos mais ricos. Consequentemente, os países mais pobres iniciavam o processo de modernização, enquanto os mais ricos, e menos competitivos, enfrentavam um período em que não mais podiam tomar como certos a sua riqueza e os seus rendimentos e estavam, aparentemente, estagnados ou, por outras palavras, entravam numa nova fase de modernidade – a modernidade tardia. Alguns países do primeiro mundo, como a Alemanha, com relações laborais reformadas e novo investimento industrial, têm sido, ainda, capazes de competir com relativo sucesso no mercado, enquanto outros países, com práticas enraizadas no passado e com técnicas de produção antiquadas, têm enfrentado um período mais difícil. Como resultado disso, tem havido uma mudança gradual nos valores tidos como verdadeiros na sociedade moderna da Europa ocidental, incluindo a re-estruturação do Estado-providência; valores que tinham emergido, em parte, como resultado do Iluminismo, eram, agora, postos em causa.

Naturalmente, os parágrafos supra constituem uma hiper-simplificação do processo de globalização, que decorria muito antes da livre circulação de

capital, através do imperialismo colonial. Já que algumas empresas transnacionais dividem os seus processos de produção através de uma multiplicidade de países, introduzindo uma divisão internacional do trabalho, tal fenómeno tem, também, diminuído a importância das economias nacionais e do Estado, e tem realçado, ainda mais, o processo de globalização.

Entre os teóricos que têm tentado explicar a globalização em termos económicos, está Wallerstein (1990), cuja teoria contém seis elementos: o capitalismo é mundial; tem procurado mercados mais extensos, o que tem criado uma contradição entre a modernização e a ocidentalização; fazer com que os trabalhadores trabalhem mais por menos dinheiro é um problema difícil por definição; a modernização, como tema centralmente universalizante, dá prioridade à inovação e à mudança; a economia mundial capitalista não só recompensa desigualmente, mas é, também, o local de polaridade crescente sobre o tempo histórico; e os Estados mais fortes e mais ricos têm surgido e decaído. A maioria das questões na argumentação referida são aparentes e nem todas são aqui aceites acriticamente; por exemplo, a última questão implica que a história está sempre a repetir-se, o que não é logicamente correcto. Também é significativo que Robertson (1992, p.13) critique Wallerstein por este ser demasiado unilateral e por se concentrar demasiado nas forças da economia; em contrapartida, tenta evitar-se este erro ao utilizar o argumento pelo qual se reconhece que a tecnologia informática e as tradições culturais têm sido, também, partes significativas nestas mudanças, e, igualmente, no modo como a educação permanente se tem desenvolvido. Todavia, é importante reconhecer não ser possível compreender o desenvolvimento da educação permanente no mundo contemporâneo, sem nos referirmos ao processo de globalização.

Durante o período em que o Ocidente se modernizava e atingia a supremacia (o Ocidente e o resto do mundo), os valores culturais adoptados durante o Iluminismo eram assumidos como sendo o máximo da civilização, e tais valores não só eram tidos como garantidos, mas também eram, muitas vezes, exportados pelo mundo fora, tanto pelos mecanismos da colonização como, mais tardiamente, através da educação – aí incluída a educação de extensão universitária (Steele, 1994, *inter alia*). Hamilton (1992, pp. 21-22) resumizou o processo do seguinte modo: razão e racionalidade; empirismo; ciência;

universalismo; progresso; individualismo; tolerância; liberdade; uniformidade da natureza humana; secularismo. Contudo, enquanto outras partes do mundo se modernizavam e a supremacia do Ocidente parecia mais frágil – embora muitas das empresas transnacionais fossem ainda controladas pelo Ocidente –, alguns destes valores foram postos em causa. A modernidade tardia, ou a pós-modernidade, tinha, aparentemente, chegado ao Ocidente! Alguns estudiosos começaram, então, a escrever acerca desta nova era (Lyotard, 1984; Harvey, 1989; Jameson, 1991; Bauman, 1992; *inter alia*). Se se tratava ou não realmente de uma nova era, essa era certamente a grande questão do debate – com muitos estudiosos, nomeadamente Habermas (1985), a negar que a modernidade tivesse acabado. É por causa deste debate, que não é aqui tema de discussão, que o termo ‘modernidade tardia’ em vez de pós-modernidade se adopta, porquanto, e muito claramente, os valores do capitalismo tardio ainda dominam a sociedade ocidental, tornando-se alguns mais predominantes e tomando outros uma nova forma, embora alguns deles tenham sido questionados por estudiosos pós-modernistas.

## 2

### Transferência do Conhecimento e da Informação

As formulações modernas do conhecimento devem muito ao período do Iluminismo na Europa Ocidental; o conhecimento tem sido encarado como um fenómeno objectivo que poderia ser testado através da lógica, do empirismo ou do pragmatismo. Isto reflecte os valores do Iluminismo que foram mencionados acima. As rápidas mudanças na sociedade contemporânea estão, porém, a provocar a re-conceptualização do conhecimento, por teóricos pós-modernos, conhecimento este que tem origem intelectual na Europa Ocidental, mas, significativamente, estes últimos ainda estão de acordo com os valores dominantes do capitalismo global. Quatro das mudanças principais são discutidas nesta secção. O conhecimento é, agora, visto como relativo, a sua base racional mudou, os seus modos de transmissão alteraram-se, e tornou-se uma mercadoria negociável.

*A Relatividade do Conhecimento*: quando Lyotard (1984) escreveu *The Post-Modern Condition*, reivindicava que todo o conhecimento se havia tornado narrativo. Mas, mais tarde, reconheceu que havia sobre-enfatizado a sua posição, e, actualmente, pensa que se devem reconhecer diferentes formas de conhecimento, embora ainda considere como narrativas as formas do conhecimento científico. A questão em torno da emergência da narrativa é que ela reflecte as teorias dominantes da actualidade e, tal como agora se reconhece, o conhecimento predominante parece, na verdade, mudar muito rapidamente. Já em 1926, Scheler (ver Scheler, ed. Stickers, 1980, p. 76) considerava que o conhecimento positivo mudava hora-a-hora e que o conhecimento tecnológico mudava ainda mais rapidamente.

Os avanços na investigação científica modificam as teorias prevaletentes e isto tem vindo a ser assumido como um dado garantido; novas descobertas revelam mais aspectos acerca dos fenómenos que já se conheciam; novos avanços tecnológicos significam que o que era impossível há um ou dois anos, se torna possível hoje, e amanhã poderá ser o dia-a-dia. Portanto, o conhecimento científico tem-se tornado relativo e a sua validade pode sempre ser posta em causa, tal como as provas produzidas para refutar ou reformular uma teoria corrente. É necessário que aqueles que trabalham em ocupações baseadas no conhecimento estejam a par dessas mudanças rápidas nas suas áreas de especialização. Entretanto, os académicos, que previamente legislavam sobre o que era conhecimento verdadeiro, tornaram-se, agora, intérpretes de um mundo de conhecimento novo (Bauman, 1992) e, talvez, legitimadores da aprendizagem.

Outras disciplinas, tais como as ciências sociais e até a educação de adultos, têm tentado ser científicas na sua investigação e descobriram que há mitos acerca da natureza do conhecimento científico. Na verdade, é, talvez, significativo que os termos "aprendizagem" e "informação" sejam, algumas vezes, preferidos a "conhecimento", já que este termo implica uma finitude, ou um produto acabado, enquanto os primeiros sugerem que aquilo que é conhecido o é parcialmente e que o progresso da descoberta é incompleto.

À luz de todas estas mudanças recentes, poder-se-ia argumentar que há, certamente, um optimismo acerca do progresso que tem vindo a ser conseguido, mas isto, também, fica longe da verdade, pois, como Fukuyama (1992,

p. 4) sugere, o “pessimismo do século XX perfila-se em forte contraste com o optimismo do século anterior”. Talvez a humanidade tenha perdido o seu caminho e a sua confiança – para onde vai a história e porque é que um novo conhecimento teria de ser produzido, se ele é, sempre, relativo? Isto é uma percepção cultural do Ocidente, no qual velhas questões estão novamente a ser levantadas: a fase modernizante do capitalismo já passou e os valores dados como garantidos são questionados.

*A Base Racional do Conhecimento:* O nascimento da modernidade trouxe consigo uma ênfase crescente no empirismo. As narrativas tradicionais acerca do mundo foram sendo destruídas, através das descobertas científicas e dos argumentos racionais da época. As novas universidades de então cresceram nesta época da modernidade, muitas vezes com a intenção expressa de disseminar este novo conhecimento científico a uma população ávida – a história da educação de adultos está cheia de mecânica e institutos científicos, institutos literários e histórias de centenas de pessoas assistindo a conferências para ouvir falar de descobertas científicas recentes. O conhecimento era encarado como empiricamente verdadeiro e, por conseguinte, válido. O empirismo era tido como a base da grande emergência deste conhecimento novo, e aqueles que o descobriam eram os legisladores daquilo que era considerado correcto.

Mas, agora, a base do conhecimento está a mudar. Cada vez mais se está a tornar manifesto que muitas afirmações acerca da sociedade são mais ideológicas do que empíricas, e as reivindicações acerca da mesma são vistas mais como discurso do que como factos (Foucault, 1972). Estas podem, ainda, estar firmemente baseadas na razão, muito embora seja mais difícil concretizá-las. Na verdade, também tem havido um aumento de narrativas acerca de como deveria ser uma sociedade, em vez do que realmente ela é – mais estudos éticos e até mesmo um retorno a estudos utópicos (por exemplo, Kumar, 1987; Levitas, 1990). Num certo sentido, isto é uma resposta ao pessimismo que Fukuyama descreveu. Mas os jovens optam, cada vez mais, por estudar as humanidades e as ciências sociais – um símbolo acerca da vida, ao qual a educação só pode responder em parte por causa das exigências estridentes do complexo sistema infraestrutural, comercial e tecnológico, reforçado pelo Estado que está meramente a imitar o seu patrão.

Mas há uma outra base para o conhecimento que está agora a ser aceite, e isto é claramente descrito por Lyotard (1984, p. 48), o qual argumenta no sentido de que o conhecimento é, agora, legitimado socialmente mediante os critérios do desempenho no sistema social, de tal modo que eles têm de produzir especialistas qualificados, porquanto:

“A transmissão do conhecimento já não se destina a treinar uma elite capaz de guiar a nação rumo à sua emancipação, mas a fornecer ao sistema executantes capazes de preencherem aceitavelmente as suas funções nos postos pragmáticos requeridos pela instituição”.

Continua ele, argumentando que, uma vez que o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, a sua transmissão já não é da responsabilidade exclusiva de académicos e estudantes. O conhecimento é agora baseado no pragmatismo. Não é este o lugar para explorar a filosofia do pragmatismo, mas poder-se-ia reclamar que o conhecimento é legitimado pela sua utilidade, e, por isso, a perícia é avaliada segundo o mesmo critério. Se algo funciona, pode, então, ser transmitido a outros, de tal maneira que, para aqueles que estão em ocupações nos serviços e outras de tipo prático, esse conhecimento prático constitui a base duma grande parte da sua preparação profissional e da sua educação permanente (Jarvis, 1994). Todavia, talvez a questão seja mais profunda do que isto, uma vez que as universidades estão a ser pressionadas a procurar fundos para a investigação na indústria e no comércio – o conhecimento assim produzido é baseado na percepção da sua utilidade. Uma vez produzido, é necessário transmiti-lo a quem carece dele e, assim, a educação permanente tem vindo a tornar-se uma característica nas funções mutantes das universidades neste mundo novo. As instituições educacionais também estão a ser, cada vez mais, induzidas a realizar uma avaliação de impacto sobre aquilo que ensinam, isto é, sobre o resultado da actuação da organização de onde saem os estudantes. Em grande medida, a validade da educação permanente é pragmática, já que o seu valor depende do seu impacto na sociedade/organização.

Significativamente, com esta base de conhecimento em rápida mudança, uma forma de conhecimento pragmático foi negligenciada: a sabedoria dos mais velhos. A velhice tem sido vista como obsoleta – mas isto talvez esteja também a mudar por causa da demografia da sociedade contemporânea.



*A Transmissão do Conhecimento:* No princípio da modernidade havia, basicamente, dois meios de transmissão do conhecimento, a oralidade e a escrita, e as universidades utilizavam ambos. Os anfiteatros das prelecções constituíam o lugar próprio para a aprendizagem e as editoras, com nomes tão ilustres como Oxford e Cambridge, eram o outro grande meio de transmissão do conhecimento. Quando a rádio se tornou o terceiro grande meio, as instituições educacionais estavam notoriamente ausentes, como também estavam aquando do aparecimento da televisão. Eventualmente, com o nascimento da Universidade Aberta no Reino Unido, as universidades tentaram reivindicar um lugar no modo moderno de transmissão do conhecimento. A Universidade Aberta teve, claramente, um grande sucesso e a sua produção de conhecimento é de uma natureza Fordista – produção em massa para um mercado de massas, com alguns cursos preparados para 100.000 estudantes. Significativamente, algumas questões acerca dos métodos de produção pós-Fordistas estão agora a surgir, e, talvez, haja aqui um lugar para as modernas instituições educacionais, neste mundo de aprendizagem da modernidade tardia.

Contudo, o mundo tem avançado desde 1970: agora, existem instituições, como o “Fielding Institute”, que não utiliza materiais impressos – a universidade electrónica é uma realidade. Mas a universidade electrónica é apenas um estádio nesta transformação – agora existe a “Internet”, o satélite, o cabo e o CD-Rom. Isto não implica uma transmissão de via única e as possibilidades dos *media* interactivos não estão longe. Na verdade, algumas empresas comerciais estão já a produzir CDs de video interactivo, para que o conhecimento possa ser ensinado e aprendido de uma maneira interactiva, e o cabo ainda tem um potencial maior. Os custos de investigação e de desenvolvimento destas inovações têm sido consideráveis, e, por isso, não se poderia esperar que uma única universidade pudesse produzir tal material. Tem-se re-alinhado o espaço e o tempo!

*O Conhecimento enquanto mercadoria negociável:* O conhecimento, portanto, pode agora ser empacotado e comercializado mundialmente. Pode não ser rotulado de pacote de ensino, mas de aprendizagem, ou material de aprendizagem; estes são nomes familiares. Esta é uma sociedade movida pelo conhecimento e a informação tornou-se uma mercadoria que pode ser vendida

como qualquer outra. Todavia, ela é ainda mais importante do que muitos dos produtos que se encontram no mercado. Escreveu Lyotard (1984, p. 5):

“O conhecimento na forma duma mercadoria informacional indispensável para o poder produtivo é já, e continuará a ser, uma aposta maior – talvez a maior – na concorrência mundial pelo poder. É concebível que, um dia, os estados-nação lutarão para conseguir o controlo da informação, exactamente como lutaram no passado pelo controlo do território...”

A espionagem industrial é uma realidade e as instituições educacionais que fornecem conhecimento são, agora, parte integrante dum grande e complexo cenário, no qual elas raramente são os maiores ou dos mais importantes executantes. Na verdade, as empresas multinacionais, que podem investir milhões de dólares em investigação e na produção destes meios de transmissão do conhecimento, podem também investir a mesma quantidade de capital em investigação e desenvolvimento do próprio conhecimento. São capazes de produzir o seu próprio material de aprendizagem e vendê-lo a quem o quiser comprar.

As instituições educacionais ainda dependem, em grande medida, da transmissão local e instantânea do conhecimento; por exemplo, os aprendizes têm de estar presentes quando a prelecção é feita, muito embora estejam vagarosamente a avançar para outras formas de aprendizagem aberta e à distância, de modo que o novo mercado tem tanto de distanciação de espaço/ /tempo como da compressão. O conhecimento pode ser transmitido e aprendido, não de acordo com a conveniência dos professores mas antes tendo em conta as necessidades dos estudantes, e isto pode ser feito pelo mundo fora e instantaneamente, uma vez que o mercado é, agora, global.

Tendo analisado a natureza mutante do conhecimento a partir de uma perspectiva que tem sido adoptada pelos académicos pós-modernistas, é necessário, agora, lançar um olhar sobre a forma como a própria educação está a mudar em resultado disso, e, depois, examinar a natureza da aprendizagem e o mercado da aprendizagem.

## 3

## O Mercado da Aprendizagem

Estudiosos (por exemplo, Stehr, 1994) descrevem o mundo contemporâneo em termos de “sociedade do conhecimento”, uma vez que o conhecimento está à disposição e é facilmente acessível. Consequentemente, a sociedade pode ser descrita como uma sociedade da aprendizagem. O cerne da questão é o seguinte: dado que uma grande quantidade de conhecimento está a mudar com uma rapidez considerável e está facilmente ao alcance directo dos indivíduos, há muitas oportunidades para aprender. Na verdade, é também mais fácil mudar o conteúdo da comunicação se ele for transmitido através de processos electrónicos, em vez do recurso à oralidade – embora a última atinja um mercado mais pequeno!

O conhecimento é central nestas novas sociedades e, movida pelas forças do capitalismo global, a sociedade contemporânea tornou-se numa sociedade do conhecimento e, portanto, numa sociedade da aprendizagem. Estes novos meios de comunicação resultam, porém, do facto de haver muitos fornecedores dessa informação – grandes empresas comerciais são fornecedoras, instituições educacionais são fornecedoras, etc.. As pessoas podem ter acesso à informação que quiserem através de uma variedade de meios e a partir de uma variedade de fornecedores; o sistema de educação é, porém, um só. A educação perdeu o seu monopólio de ser o fornecedor do conhecimento e uma variedade de instituições competem através de vários meios para fornecer informação. Anteriormente, o conhecimento era legitimado pelas instituições educacionais de elite, mas, agora, como Lyotard apontou, se ele funciona, é aceitável e pode ser legitimado por diferentes fornecedores.

Tradicionalmente, o grau universitário constituía o símbolo de que o possuidor orgulhoso do canudo era, ao mesmo tempo, o “proprietário” do conhecimento legítimo – aprendido nessa instituição académica. Agora, porém, há muitas organizações que não só fornecem materiais de aprendizagem, como também oferecem os seus próprios diplomas. Presentemente, as instituições educacionais detêm uma espécie de monopólio ao oferecerem estas qualificações, mas há já outras organizações comerciais que fazem o mesmo. Eurich (1985, p. 85) regista o seguinte:

“Uma recente inovação no mundo de negócios e da educação é o crescente número de escolas, institutos ou universidades criados e geridos pelo mundo da produção, que asseguram os seus próprios graus. É, portanto, o doutoramento em Letras Rand, o grau de Mestre em Ciência Wang ou Arthur D. Little. Já não sendo só da competência das instituições educacionais, os graus académicos acreditados estão, cada vez mais, a ser oferecidos por empresas e indústrias que têm criado as suas próprias instituições separadas e têm transposto, com sucesso, as mesmas barreiras educacionais usadas para acreditar a educação superior tradicional”.

Consequentemente, o sistema educacional está a tornar-se um, entre muitos fornecedores do conhecimento, e vê-se obrigado a ter de competir com outros que estão, também, a oferecer as suas próprias qualificações. Em suma, existe um mercado da aprendizagem, e o modo como o mercado atrai os seus clientes é através da publicidade dos seus produtos. Os mercados têm a ver com a venda de símbolos e marcas, e, presentemente, graus e universidades constituem, eles mesmos, os símbolos e as marcas, mas poderia ser com a mesma facilidade o grau e a organização. A educação tornou-se uma mercadoria para ser consumida, algo que Baudrillard (citado de 1998, p. 22) sublinhou como segue:

“O *consumo* é a totalidade virtual de todos os objectos e mensagens presentemente constituídos num discurso mais ou menos coerente. O *consumo*, logo que tenha significado, é um acto sistemático de manipulação de símbolos”.

Baudrillard tem argumentado que para os fenómenos se tornarem objectos de consumo, se têm eles próprios de se tornar símbolos. O símbolo é a moeda de troca da legitimação e os símbolos educacionais são os legitimadores da aprendizagem. As qualificações são, também, moeda de troca para o mercado de trabalho e, como o conhecimento muda, novas qualificações são requeridas e as velhas ficam fora de moda.

O economista Schumpeter (1976) reconhecia que uma das grandes vantagens da competição engendrada pelo mercado é a inovação. Os fornecedores

de materiais de aprendizagem continuam a procurar novos nichos para vender os seus materiais e novos meios de transmitir o conhecimento que eles fornecem a novos mercados. Consequentemente, novos cursos, novos graus, novos métodos de ensino, novos mercados para aprender estão a emergir. Tudo na educação parece estar a mudar.

Neste artigo começou-se por apontar o facto de que, neste novo mundo económico, as forças do mercado são tais que os lugares de produção se deslocam para as partes mais pobres do mundo e a teoria diz que haverá uma igualização gradual da riqueza. Como agora se verifica que há mais dinheiro investido onde essas indústrias se relocizaram, e como existe uma necessidade crescente de aprender nesses países, os fornecedores de materiais de aprendizagem estão a virar a sua atenção para a venda das suas mercadorias, onde existe mercado. Estão a competir no mercado global para angariar novos estudantes, utilizando todos os últimos meios para comunicarem o conhecimento que desejam transmitir para que outros comprem e aprendam/consumam (?).

As universidades, como a Universidade Aberta britânica, vêm-se a si próprias como fornecedores globais, até mesmo como universidades globais. Muitas universidades estão a oferecer cursos em diferentes países, competindo reciprocamente por negócios e, em breve, julgo, para competir com outros fornecedores de aprendizagem – tais como fabricantes de computadores pessoais, programas de computadores, etc.

## Conclusões

O mercado da aprendizagem tornou-se um mercado global, com as instituições a procurarem vender as suas mercadorias pelo mundo fora. O sistema educativo é tão só um fornecedor no mercado da aprendizagem e, enquanto ele ainda tiver uma clientela estabelecida, haverá uma competição crescente para os negócios. Ele não é necessariamente o maior nem o melhor equipado para competir num mercado global de aprendizagem, potencialmente muito competitivo e lucrativo.

## Bibliografia

- Baudrillard, J. (1988). "A System of Objects", in M. Poster (ed) *Jean Baudrillard: A Selection of Writings*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Eurich, N. (1985). *Corporate Classrooms*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. London: Hamish Hamilton.
- Habermas, J. (1987). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hamilton, P. (1992). "The Enlightenment and the Birth of Social Science", in S. Hall & B. Gieben *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press in association with the Open University.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism*. London: Verso.

- Jarvis, P. (1994). "Learning Practical Knowledge", *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 18, N.º 1, pp. 31-43.
- Kumar, K. (1987). *Utopia and Anti-Utopia*. Oxford: Blackwell.
- Levitas, R. (1990). *The Concept of Utopia*. London: Philip Allan.
- Liotard, J.-F. (1984). *The Post-Modern Condition*. Manchester: Manchester University Press.
- Liotard, J.-F. (1992). *The Post-Modern Explained to Children*. London: Turnaround.
- Robertson, R. (1992). *Globalisation*. London: Sage.
- Scheler, M. (1980). *Problems of a Sociology of Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul (ed Stickers K.).
- Schumpeter, J. (1976). *Capitalism, Socialism and Democracy*. London: George Allen and Unwin.
- Steele, T. (1994). "The Colonial Metaphor and the Mission of Englishness: Adult Education and the Origins of English Studies", in S. Marriot & B. Hake (eds) *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education, pp.70-91.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Wallerstein, I. (1990). "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System", *Theory, Culture and Society*, Vol. 7, pp. 31-55.