

PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Nossas reflexões apóiam-se nas posições de autores que têm trabalhado com a temática da modernidade e da pós-modernidade para desvendar mudanças, inovações e reformas que são discutidas, em geral, a partir de ambientes afetados por crises. Buscamos compreender o cenário de transformações num contexto globalização/mundialização. Intencionalmente

destacamos a educação superior no Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996 que marcadamente representa uma transformação na configuração institucional universitária no país. Tratamos, portanto, da crise da universidade e suas diversas alternativas curriculares que a caracterizam atualmente.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-modernidade; universidade; educação superior.

POSTMODERNITY AND HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Our reflections are based on the positions of authors who have worked with the theme of modernity and postmodernity to unveil changes, innovations and reforms that are generally discussed in environments affected by crises. We seek to understand the scenario of transformations in a globalization context. Intentionally, we highlight higher

education in Brazil, after the promulgation of the Law on Guidelines and Bases of National Education, Law No. 9.394 / 1996, which markedly represents a transformation in the university institutional configuration in the country. We are dealing, therefore, with the crisis of the university and its diverse curricular alternatives that characterize it today.

KEYWORDS: Postmodernity; university; higher education.



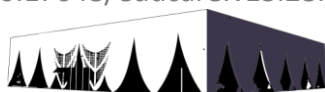
A contemporaneidade está identificada como momento de reflexões sobre a transitoriedade do nosso tempo, que diz respeito às vidas dos sujeitos, da sociedade, do planeta. Estamos vivendo outra mudança de rota, onde surgem rupturas marcadas por grandes transformações sócio-históricas que sugerem o declínio de um período e o advento de outro (cf. HARGREVES, 1998, p. 26). O privilégio de estarmos neste momento pleno de significados, construindo horizontes de possibilidades, nos convoca a assumir, para além da compreensão, uma atuação presente que não comprometa o futuro de todos.

A mudança que se processa não está isolada, não se define como local. A sofisticação dos sistemas com base na informática proporciona perspectivas de transformações na natureza do saber e do próprio trabalho: são tecnologias que diversificam e tornam mais complexos instrumentos que modificam e redimensionam o mundo do trabalho.

Na dinâmica do que se configura como momento histórico presente, está a compreensão daquilo que passou a ser considerado a “globalização do mundo” — notadamente no sentido da dinamização do setor econômico mundial. Pensar o movimento dessas mudanças leva a considerar o que vem a ser, neste sentido, a globalização.

Como dado histórico de origem, a globalização existe a partir das grandes navegações, desde que o homem começou a se locomover em torno do mundo. O sentido a que nos referimos emerge em final do século XX, no que se passou a configurar o mundo pós-Guerra Fria, pós queda do muro de Berlim, pós desabamento do eixo capitalismo-socialismo (cf. IANNI, 1999).

A globalização seria um novo ciclo de expansão do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial (cf. IANNI, 1999, p. 11). O mundo, na dinâmica do globalizado, requer o questionamento de muitas questões. Uma delas pode ser: que tipo de globalização é integradora? A globalização deveria estar livre de qualquer reducionismo econômico e ampliar os espaços de discussões sobre a multidimensionalidade dos fenômenos sociais, por exemplo. No entanto, é

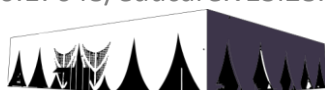


a sofisticação das tecnologias da época eletrônica, informatizada, que se mostra como a grande face da sociedade global, a que “está articulada por emissões, ondas, mensagens, signos, símbolos, redes, alianças que tecem os lugares e as atividades, os campos e as cidades, as diferenças e as identidades, as nações e as nacionalidades” (IANNI, 1999, p. 26). Globalização, nestes termos, traz a ilusão da integração entre sujeitos, entre mundos. No entanto, as diversidades, as exclusões, os domínios, constituem também este mundo globalizado. Ao levantar questões sobre a promoção de uma cidadania global, Featherstone (2000, p. 94) se pergunta como poderá ser a atuação das universidades frente a situação de excluídos, daqueles que têm habilidades limitadas de escrita e de leitura e que, no entanto, têm oportunidade de usar modos de aprendizagem multimídia e, portanto, obter requisitos de conhecimentos que podem permitir sua inserção no nível universitário. Para o autor, esta talvez seja uma situação em que, nem o Estado, nem as universidades, tenham recursos para adotar programas específicos para estes excluídos. Entretanto, “os custos ao ignorá-los podem ser ainda maiores”(pág. 82), conclui ele.

Globalização não significa necessariamente integração global. Pode também significar polarização global ao se evidenciarem tantas desigualdades sociais. Concordamos com Gadotti (2000), quando diz:

Repudiamos uma globalização limitada a um pensamento único, mas sustentamos a globalização da solidariedade, um mundialismo sustentado na unidade política de um mundo considerado como uma comunidade única, uma ética de governabilidade mundial (GADOTTI, 2000, p. 36).

Há um outro entendimento do movimento de integração planetária, que se vale do termo “mundialização” para se contrapor à globalização econômica. Em conferência proferida por ocasião do Seminário Internacional “Universidade XXI” (2003), Pierre Calame chamou a atenção para comportamentos que mostram que toda a humanidade está no mesmo barco e que, pouco a pouco, a consciência de interdependência entre as sociedades do mundo inteiro torna-se um fato inelutável



(cf. CALAME, 2003). A informação sobre o efeito estufa exemplifica esta inter-relação dos povos: O buraco na camada de ozônio, acima da Antártica, está ligado às atividades industriais — ou seja, seus efeitos deletérios ocorrem exatamente onde estas atividades não existem.

A globalização assim entendida, é um fenômeno que afeta todos os níveis de vida da sociedade. É inquestionável que todo este processo de transformação traz reflexos em todos os âmbitos da vida humana: no plano social, político, econômico, ambiental e educacional.

No entanto, a globalização não representa uma transformação em direção a uma melhora para todos e nem em todos os aspectos. No plano social, mesmo com todo o acelerado desenvolvimento científico e os aparatos tecnológicos, questões problemáticas continuam a mercê de soluções inadiáveis: as injustiças sociais, o desemprego e o subemprego, a violência urbana como conseqüência de gritantes desigualdades entre as pessoas. São situações que expõem a gravidade do contexto social. A validade na crença iluminista no poder da razão e da ciência para melhorar a condição humana perdeu-se no tempo, constata Fernandes (2000).

Para Boaventura Santos, valores como igualdade, solidariedade, justiça e democracia social, sobrevivem com extrema dificuldade numa “democracia de baixa intensidade, debilitada” (SANTOS, 1998, p. 4).

As tensões político-sociais vividas no mundo globalizado advêm do plano macroeconômico regido pela economia mundial do capital sem pátria, dos acordos internacionais que sufocam os países periféricos e os tornam refêns do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e instituições similares. São políticas econômicas marcadas pelo neoliberalismo, que levam à minimização da presença do Estado nas ações sociais e educacionais.

Diante de toda essa dinâmica de mudanças nos níveis social, econômico, político e até ambiental, é de se esperar que o plano educacional também seja atingido. A escola contemporânea defronta-se com grandes desafios para administrar os conflitos inerentes ao processo de transformação pelo qual passa o mundo.



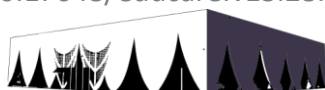
Estes movimentos de mudança por que passa todo o mundo contemporâneo requerem um redimensionamento de todas as práticas mediadoras da realidade histórica. A educação, como formadora dessas práticas, não pode se esquivar do enfrentamento das questões que em geral são definidas como crise das instituições, das sociedades. Em outras palavras, a educação para uma sociedade que atravessa um período de questionamento dos valores, da ética, do conceito de coletividade, de trabalho, de ecologia, etc. precisa ser de fato um processo de humanização que proporcione a percepção das relações situacionais, além da mera transmissão de conhecimento técnico-científico.

Concordamos com Edgar Morin quando vê o mundo como um grande desafio para a educação, e propõe que o conhecer seja pela compreensão, para além da explicação:

é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2000b, p. 89).

Considerando-se as questões abordadas, refletimos sobre quais seriam os referenciais para a educação. A globalização da economia mundial, as políticas neoliberais que privilegiam a privatização do público, a liberdade de mercado, a competitividade, entre outros aspectos não espontâneos da sociedade atual, têm sido a tônica nos movimentos atuais. Todavia, este não nos parece ser o principal referencial para se refletir sobre uma educação minimamente inclusiva no cenário contemporâneo. Para Sacristán (2000, p. 60), a formação básica de qualidade, que capacite para seguir aprendendo, que proporcione iniciativa e criatividade, é requisito necessário e, é óbvio, não suficiente. Para este autor, a escola que temos não dá conta deste desafio, mas pode-se criar a motivação para a mudança.

A transição de paradigmas epistemológicos também se reflete na educação superior. Boaventura de S. Santos faz uma reflexão sobre o que chama de “ambigüidade e complexidade do tempo presente” (SANTOS, 1998, p. 6), para tratar



do tempo de transição que marca o descompassado movimento paradigmático atual das ciências. De acordo com este autor, estamos no fim do ciclo hegemônico de uma ordem científica a que chama de “paradigma dominante”. Não há sinais de ruptura eminente, mas de uma crise epistemológica, própria do tempo presente.

Sobre o entendimento do que seja paradigma, o clássico referencial é Thomas Kuhn. Para este autor, paradigmas “são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1975, p. 13). Nas observações que faz sobre a emergência de um dado paradigma, Kuhn afirma que, quando ocorre a síntese de teorias antagônicas no desenvolvimento de uma ciência, as escolas mais antigas tendem a desaparecer gradualmente, e que o novo paradigma implica uma definição nova e mais rígida do campo de estudo. A “crise de paradigmas” caracteriza-se como insatisfação com as explicações oriundas dos modelos dominantes de. São pois as mudanças conceituais, de visão de mundo, que levam à troca de paradigmas. De acordo com Kuhn, existem duas ordens de causas que levam a essa troca, uma interna e outra externa. As causas internas são resultado de desenvolvimento teórico e metodológico dentro de uma dada teoria e do esgotamento dos modelos explicativos tradicionais. As externas são as mudanças na sociedade, na cultura de uma época, que fazem com que as teorias dominantes deixem de ser satisfatórias. Ambos os tipos de causas ocorrem em um contexto de revolução científica.

É neste mesmo sentido que se define a transição paradigmática defendida por Santos (1998). Na reflexão sobre o movimento de mudança, este autor assevera que a crise— que nasce da reflexão dos próprios cientistas — é não só profunda, como irreversível: “Não é arriscado dizer que nunca houve tantos cientistas-filósofos como atualmente, e isso não se deve a uma evolução arbitrária do interesse intelectual” (SANTOS, 1998, p. 30). Ademais,



depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios (SANTOS, 1998, p. 30).

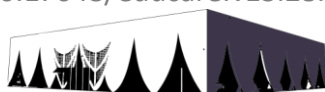
A fundamentação de toda a idéia do paradigma emergente é a condição de que todo conhecimento é autoconhecimento, pois todo conhecimento científico-natural é científico-social (cf. SANTOS, 1998, p. 58). Este é o caminho que se mostra no horizonte das definições sobre produção de conhecimento e que rompe com paradigmas tradicionais, característicos da era moderna.

O movimento da modernidade para a pós-modernidade

Considerando-se estes aspectos da reflexão, é pertinente afirmar que o momento é de transição entre mundos que não se excluem. Convivemos com uma realidade que requer conhecimento e decisão para que se promovam as mudanças necessárias. Neste tempo histórico, perguntamo-nos em que momento vivemos: saímos da modernidade?

O início da modernidade está vinculado a um momento de ruptura: o Iluminismo, metáfora da claridade em oposição às trevas e ao que estava oculto, que advogou a necessidade de iluminar com a razão os espíritos inovadores. O grande impulso do Iluminismo foi a busca da emancipação do homem, da liberdade e da igualdade; seu pressuposto básico, que o homem é dotado de racionalidade capaz de conhecer a realidade e ser livre para a realização de seus fins.

A idéia que a história da modernidade traz é a do homem libertado pela razão e pela organização social, da produção tornada mais eficaz pela ciência (cf. TOURAINE, 1999). E a grande crítica à modernidade diz respeito exatamente à crença nessa mesma razão para redimir a humanidade das opressões e da secularização.



Touraine (1999) examina o conceito de modernidade e trabalha com a imagem deste momento histórico, no que chama de “a ideologia desmentida pela história”. Em suas considerações, este autor define o movimento da modernidade como rompimento com o mundo sagrado que era

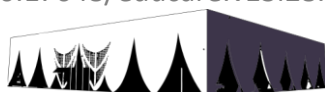
[...] ao mesmo tempo natural e divino, transparente à razão e criado. Ela [a modernidade] não o substitui pelo mundo da razão e da secularização devolvendo os fins últimos para um mundo que o homem não pudesse mais atingir; ela impôs a separação de um Sujeito descido do céu à terra, humanizado, do mundo dos objetos manipulados pela técnicas. Ela substitui a unidade de um mundo criado pela vontade divina, a Razão ou a História, pela dualidade da racionalização e da subjetivação (TOURAINÉ, 1999, p. 12).

No processo histórico de evolução do homem/sociedade, são constantes os movimentos de rupturas, diante da inquietação causada por uma transição que se caracteriza pela crise de valores, de paradigmas, de um tempo. O mundo contemporâneo encontra-se mais uma vez numa crise de rupturas para o qual convergem e divergem pensamentos sobre o tempo presente.

Rouanet (1986) faz uma reflexão a respeito do movimento atual em torno da ruptura de um tempo moderno para um pós-moderno e diz que para ele, o que há de fato é uma consciência de ruptura e que esta nem sempre é coincidente com a ruptura. Nas suas conjecturas sobre o tema, diz ainda:

Creio que o que está em jogo é o seguinte: há uma consciência mais ou menos generalizada de que as tensões da atualidade (ameaça atômica, terrorismo, ressurreição dos velhos fanatismos religiosos, erosão dos valores grupais e sociais, degradação dos ecos-sistemas, etc.) são males inerentes à modernidade. Há, portanto uma atitude de rejeição da modernidade, que se traduz na convicção de que estamos transitando para um novo paradigma. Em outras palavras, o desejo de ruptura já ocorreu ou está em vias de ocorrer (ROUANET, 1986, p. 91).

Todavia, não são unânimes as reflexões sobre o tempo presente. Para Severino (2000), o que está acontecendo é a

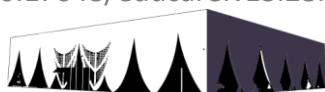


[...] plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade. Nada mais moderno do que esta expansão e consolidação do capitalismo [...] Nada mais moderno do que esta tecnicização viabilizada pela revolução informacional. Nada mais moderno do que o individualismo egoísta dos dias de hoje. No fundo, é a mesma racionalidade que continua dirigindo os rumos da história humana. (SEVERINO, 2000, p.3)

A discussão em torno do que se configura a modernidade tem ocupado um espaço significativo no meio acadêmico, nas reflexões filosóficas sobre a demarcação histórica dos tempos. A questão central tem sido sobre o que é considerado moderno que não se coaduna com o que é contemporâneo, ou mesmo não se “explica” pelos métodos da ciência moderna. Vale observar que muitos argumentos colocam-se exatamente no que pode se chamar de crise epistemológica, própria de uma sociedade em transição: admite questionamentos, sem, contudo, legitimar saberes, conhecimentos que não sejam minimamente atrelados à segurança epistemológica de um tempo que está em declínio, mas ainda é considerado como paradigma dominante (determinada linha de pesquisa, posicionamento crítico, etc.).

A percepção dos embates aqui comentados, sem a pretensão de ser uma discussão aprofundada, é sentida principalmente nos temas sobre modernidade *versus* pós-modernidade. Posicionamentos no afã da defesa deste ou daquele paradigma pecam por não reconhecer a riqueza do momento transitório, das incertezas que geram novas buscas de conhecimentos, da fertilidade do campo epistemológico do momento de crise. Há que se rever e avançar sobre caminhos que podem ser novos, ainda inseguros, mas que podem revelar muitos significados. Por que temos que ser modernos para sermos aceitos? Ou por que a pós-modernidade é a que vai dar conta de tudo o que não foi ainda revelado? São perguntas próprias de um tempo que transita entre dois mundos — e, por isso mesmo, legítimas e pertinentes ao seu tempo histórico, que é de crise, no melhor sentido do termo.

Defendemos como contemporâneo o momento da crise epistemológica. E como tal, o devotamento sobre o que deve ser conhecido ou mesmo melhorado tem



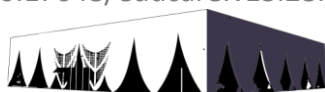
de ter a criticidade do sentimento de pertença. O mundo mudou, que as tecnologias avançaram sobremaneira, que a crise epistemológica nasceu da própria ciência, do reconhecimento de suas limitações. Portanto, não cabe enquadramento em modelos no momento de transição. Devemos pertencer a este tempo — de crise, mas também de sintonia com o que pode ser mudado.

Mudanças/ inovações/ reformas/ crise

Os termos “mudança”, “inovação”, “reforma” e “crise” requerem discussão conceitual e contextual, a fim de se compreender o fenômeno da transição que caracteriza o tempo presente, o qual se pretende relacionar ao objeto de estudo de nossa pesquisa. Mais do que examinar o aspecto etimológico das palavras, o que se deseja é estabelecer seu vínculo de significado com o momento atual, sua complexidade, seu conceito. Começamos com a etimologia de cada expressão, para contextualizá-lo na perspectiva do estudo.

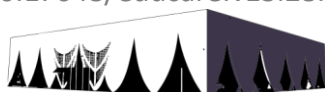
“Mudança” (do latim *mutare*) etimologicamente significa “ação ou efeito de mudar-se, alteração, modificação” (cf. Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa, 1999). O *Dicionário de filosofia* (cf. ABBAGNANO, 2000) traz uma idéia mais próxima do que se deseja significar: “o mesmo que movimento”. É a complexidade do movimento que está produzindo mudanças, de acordo com Fullan (*apud* FERNANDES, 2000). A mudança tem características fundamentais, específicas: “não pode ser imposta [...] é incerta, produz aprendizagem sendo os lados positivos e negativos intrínsecos ao processo de mudança [...] é problemática, contribuindo para provocar novas idéias” (FERNANDES, 2000, p. 49). O sentido do termo mudança que se deseja explicitar tem estas características; são situações ocorridas que exigem ações transformadoras, provocadas por transformações ou no mundo, na sociedade, na escola, na universidade.

Etimologicamente, “inovação”, vem do latim *innovatio*, “introdução de alguma novidade na legislação, nos costumes, na ciência, nas artes” (cf. Grande Dicionário



Larousse Cultural da Língua Portuguesa, 1999). Este é um conceito estrito do termo, pois entendemos que as mudanças podem ou não trazer inovação. Conforme Fernandes (2000, p. 48), “se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda mudança introduz necessariamente inovação”. O que se pretende distinguir é o sentido de inovação que as mudanças do mundo contemporâneo estão a exigir. São situações emergenciais que muitas vezes precisam de “reformas”, ou legislação, que busquem “innovar”, diante de resistências a padrões já inoperantes, ou que produzem exclusões do mundo em constantes transformações. A inovação, no sentido educativo, tem características próprias. Nem sempre o que é previsto nas reformas educacionais significa inovação do projeto educativo. A inovação a que nos referimos tem a ver com a sintonia, com o vínculo com as mudanças no cenário mundial, social que se vive. A mudança que produz inovações é a que nos interessa.

“Reforma” tem significado estrito de “nova organização, nova forma”. O sentido de uma reforma no campo educativo tem sempre a ver com respostas ao sistema econômico, político de uma época. Sempre que há mudanças no plano econômico, estas provocam grandes reformas educacionais: foi assim com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que introduziu o ensino profissionalizante. Na era da globalização, outro marco na economia mundial, nova reforma educacional: a Lei nº 9.394/96. De um modo geral, uma reforma representa, segundo Canário (1992, p. 198), “uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema que se aplica”. Sacristán (1996), numa análise mais crítica sobre as reformas, afirma que, sob a denominação “reformas”, tem guarida enorme gama de iniciativas e programas com propósitos muito variados. Daí a tendência a qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como “programa de reforma”. Para esse autor, “na política educacional, as reformas substituem, muitas vezes, a carência de um sistema de inovação e atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional” (SACRISTÁN, 1996, p. 54).

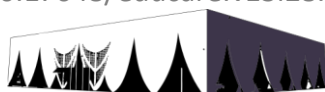


Os conceitos de mudança, de inovação e de reforma ligam-se, em sua origem, com uma questão abrangente e que gera todas as demais situações: a crise.

Do grego *krísis*, a palavra “crise” tem hoje seu significado estendido a transformações decisivas em qualquer aspecto da vida social, pessoal, institucional. A existência de uma crise não pode significar uma situação final, sem solução. A crise, ao contrário, deve proporcionar ações renovadoras, reflexões importantes para decisões fundamentais. Na atual conjuntura, tanto as reformas, quanto as mudanças que promovem inovações têm origem, geralmente, em ambientes que são afetados por crises; no caso da educação superior, de acordo com Ristoff (1999), a crise é tríplice, ou seja, a universidade brasileira enfrenta uma *crise financeira*, com a minimização de recursos públicos para seu financiamento, uma *crise de elitismo*, por causa da restrição de acesso à maioria dos jovens brasileiros à educação superior pública, e uma *crise de modelo*, correspondente à diversificação das modalidades de cursos proposta pela LDB, que descaracteriza o modelo histórico de universidade. Portanto, é preciso compreender as causas da crise para compreender o sentido das reformas e, conseqüentemente, apreender o resultado institucional das ações promovidas para superação, ou não, da crise. O movimento de transição provocado pelas crises no mundo das ciências e no mundo econômico, que alteram o social, o individual, o institucional, contextualiza o momento presente. É a crise das mudanças de um tempo, do avanço científico e tecnológico que inclui o sujeito conhecedor como centro das mudanças para inovações.

Considerações finais

O contexto político-institucional da educação superior brasileira refere-se e contempla reflexões sobre alguns aspectos que têm caracterizado o momento de crise vivido pela universidade pública moderna e que dizem respeito, entre outras



situações, à necessidade de expansão de vagas, a privatização do setor e a mais recente dimensão universitária, a internacionalização.

Os anos 1990 representaram para a educação superior brasileira um momento de reorganização ou um alinhamento deste sistema de ensino aos padrões ditados pelo mundo economicamente globalizado. São reestruturações que desmancham um modelo de educação superior pensado nos moldes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, financiados pelo Estado. Na visão do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, este modelo de universidade era um “mito” que precisa ser superado para que alternativas de ensino superior (faculdades integradas, institutos superiores, faculdades ou escolas superiores) pudessem se expandir (cf. SOUZA, 1998).

O conceito de universidade pensado como sistema homogêneo, articulado e convergente com as necessidades da sociedade brasileira (cf. CATTANI & OLIVEIRA, 2000) parece perdido no tempo. De forma irreversível, vê-se a configuração de um novo modelo de educação superior, que, entre outras, até admite a presença de uma universidade, que não será, porém, o lócus de conhecimento para todos. Surgem os centros universitários, os institutos superiores tecnológicos, a educação à distância – EaD.

A educação superior vem enfrentando desafios de estruturação, de definição — enfim, de identidade, em âmbitos globalizados. São problemas semelhantes alimentados de forma convergente pelas reformas gerais que acontecem nas sociedades do mundo contemporâneo.

No Brasil, atualmente, o ensino superior exprime-se de modo marcante em alguns aspectos tais como a necessidade de expansão de vagas na universidade pública, a massiva privatização, a educação a distancia – EaD, a dimensão que busca inserir a sua internacionalização. São novas possibilidades de existência da educação superior e, de acordo com Pereira, (2009),

No presente tempo, que podemos caracterizar como sendo um período histórico que ultrapassa os determinantes da forma de produzir conhecimento da época moderna, a universidade da



contemporaneidade não tem uma função ideológica unificadora e nem deve ser pensada como um modelo de eficiência ou como um projeto unificado e unificador, mas ser pensada de forma a ser uma nova instituição para a cultura atual e para a nova forma de produzir conhecimento. Uma forma menos racionalista e finalista e mais holística e humana. (PEREIRA, 2009, p. 50).

É o movimento do conhecimento que não pode e nem deve prender-se a este ou aquele paradigma por conveniências acadêmicas. É o sentido de um tempo que aponta para um vir-a-ser, um horizonte de possibilidades do humano.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CATANI, A. & OLIVEIRA, J. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

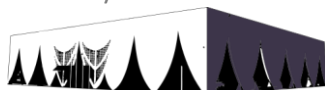
FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2000.

GADOTTI, M. **A pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1994.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 2000.



PEREIRA, E. M. **A universidade da modernidade nos tempos atuais.** Revista Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n. 1 p. 29-52, mar. 2009.

RISTOFF, D. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis: Insular, 1999.

ROUANET, S. P. **Do pós-moderno ao neomoderno.** *Tempo Brasileiro.* Rio de Janeiro, Colégio do Brasil/Organização para o Desenvolvimento da Ciência e da Cultura (ORDECC), nº 84, 1986 p. 86-98. (Modernidade e pós-modernidade).

SACRISTÁN, J. G. **Reformas educacionais: utopia, retórica e prática.** In: SILVA, T. & GENTILI, P. *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1996. p. 50-74.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 10^a ed. Porto: Afrontamento, 1998.

SGUISSARDI, V. **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

TOURAINE, A. **Crítica da modernidade.** 6^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

Recebido em: 24/07/2017

Aprovado em: 29/05/2018

