

**PARADIGMA  
E CONHECIMENTO  
NA REESTRUTURAÇÃO  
OFICIAL DA PROFISSÃO  
DE ENSINAR**

Sílvia Rosa Zanolla\*

Resumo: *este trabalho propõe refletir, com base em alguns documentos oficiais a partir de 1990, as novas demandas apresentadas na área da educação, sobretudo no que diz respeito àquelas que criticam o que denominam velhos paradigmas do conhecimento e da educação.*

Palavras-chave: *paradigmas educacionais, neoliberalismo e educação*

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência. (Adorno, 1995)

Desde a década de 1980, na área da pedagogia, uma ampla discussão é travada no âmbito das várias faculdades de educação do país. Procura-se entender com essas discussões qual a importância e a influência dos documentos oficiais nos cursos de Pedagogia e quais são as concepções desses documentos na prática pedagógica. A partir dessas preocupações, este trabalho se propõe a discutir o conceito de paradigma, para, sobretudo, relacioná-lo com as concepções modernas de conhecimento e formação.

Com base na leitura de alguns documentos oficiais que datam da década de 1990 até o ano 2000, elaboramos uma análise de suas concepções paradigmáticas, bem como pontuamos algumas contradições em relação à proposta de teoria e prática para a formação de professores.

A princípio, faz-se necessário demonstrar algumas ideias fundamentais a respeito do conceito de paradigma, em seguida, situa-se a

discussão nas propostas oficiais para o currículo de pedagogia em âmbito nacional.

O conceito clássico de paradigma, assim como todos os conceitos, é contraditório. O paradigma, na acepção filosófica de Platão, diz respeito a certo modelo que se relaciona diretamente com o mundo real, è “o mundo dos seres eternos, do qual o mundo sensível é a imagem” (PLATÃO *apud* ABBAGNANO, 1999, p. 742). Segundo Abbagnano (1999, p. 742), para Aristóteles o paradigma se relaciona com uma indução aparente ou retórica “parte do particular passando para um enunciado geral, onde o primeiro é generalizado. Nesse sentido, o particular omite o universal”.

Segundo Japiassu e Marcondes (1996), na idade moderna a concepção de paradigma orientou-se na preocupação de Thomas Khun em entender o processo de formação e transformação das teorias científicas. Para os autores, os paradigmas correspondem a

*Alguns exemplos aceitos na prática científica real – exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais surgem as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica. Esses modelos são os paradigmas. Assim, um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em indivíduos que partilham um paradigma* (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 206-7).

Essa concepção de paradigma revela, na filosofia norte-americana, uma visão determinista da ciência, pois, segundo Khun (*apud* JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 156), “um paradigma é aceito pelo conjunto de pesquisadores e defendido enquanto não for abalado por uma revolução”.

Para o autor, ao ocorrer essa revolução, ocorre também uma superação, surge outro modelo, ou paradigma. Por outro lado, essa concepção converge à visão sociológica do paradigma, entendendo-o como perspectiva teórica ou conjunto de suposições. Segundo Jonhson (1997, p. 174-5), as teorias são referências importantes.

*Em nossos trabalhos, nos esforçamos para compreender essas coisas e como elas funcionam, mas não duvidamos de sua existência concreta. As perspectivas teóricas são importantes por-*

*que suposições direcionam nossa atenção e proporcionam marcos de referências para interpretarmos o que observamos.*

Paulo Netto (1993) também se baseia em Khun para comentar a tendência contemporânea que alardeia a chamada ‘crise dos paradigmas’. Assinala duas vertentes da crise, sendo que a primeira diz respeito à crítica ao positivismo, e a segunda critica a racionalidade da concepção de modernidade. Em relação à primeira vertente, argumenta não haver nada de realmente novo, pois, há muito que esse paradigma é alvo de críticos. Para ele, *a crítica ao paradigma situa-se na crítica ao positivismo e data de pelo menos um século* (PAULO NETTO, 1993, p. 10).

Para Paulo Netto (1993, p. 11), uma vez que a crítica atual ao processo totalitarista do conhecimento não acrescenta muito, isso não traz nada de novo após as argumentações marxianas, posto que, segundo o autor, Marx foi um crítico impiedoso do positivismo na sociedade moderna, configurando assim, advertência ao processo simétrico,

*Se minha argumentação é procedente, é legítimo concluir que a crítica ao paradigma positivista no âmbito da pesquisa social é um processo simétrico à própria consolidação do paradigma. Está, pois, longe de configurar uma polemica recente nas ciências sociais.*

O autor conclui que as duas perspectivas em relação à crise dos paradigmas devem ser acompanhadas com desconfiança, sobretudo aquela que diz respeito à recusa da modernidade, não apenas por degradar a perspectiva real de transformação social, mas por implementar uma visão irracionalista do conhecimento e da realidade.

*À guisa de precário resumo, eu diria que a controvérsia paradigmática que envolve hoje duas posturas de recusa: 1) a recusa do paradigma positivista; 2) a recusa de quaisquer paradigmas que tenham uma visão totalizadora. A primeira postura crítica me parece inteiramente fecunda, a Segunda, a meu juízo, está carregada de ambigüidades, abrindo caminhos para o neo-irracionalismo* (PAULO NETTO, 1993, p. 15).

A idéia de crise dos paradigmas é difundida a partir da década de 1950 pela Escola Francesa (FAUSTO, 1985). Não obstante, essa visão

acompanha outras definições além da crise da modernidade, como por exemplo, crises: da razão, do iluminismo, da cultura ocidental, das metanarrativas (sobretudo das chamadas grandes teorias como o marxismo e a psicanálise) e, crise da história (FAUSTO, 1985). Essa crítica, proveniente da Escola Francesa, é representada principalmente pelos intelectuais Jacques Derridá, Jean F. Lyotard, Alain Tourraine e Deluze. Esses pensadores como argumenta Fausto (1985) influenciam muito a cultura acadêmica brasileira. Entretanto, o maior problema que emerge dessa nova forma de pensar a cultura e a intelectualidade refere-se às suas influências no âmbito político (HARVEY, 1993).

Ao criticar os paradigmas da modernidade, a Escola francesa, instrumentaliza o ideário liberal, representado politicamente pelo Estado, fomentado culturalmente na prática, a teoria neoliberal (FAUSTO, 1985). A idéia associa a função social do Estado de direito às críticas ao seu aspecto ideológico assistencialista, ineficiente na resolução de problemas sociais e econômicos (PAULO NETTO, 1993). Se o Estado, segundo a ideologia neoliberal, não conseguiu resolver os problemas mínimos da sociedade, então, precisa ser reduzido. O discurso é antiliberal, no entanto, existe uma inversão de interesses direcionada à manutenção do liberalismo clássico conservador.

Na prática, a questão que se coloca diz respeito a uma maneira de barrar conquistas históricas dos movimentos sociais organizados enfraquecendo-os a partir do seu próprio discurso. Nessa forma de pensar, o maior problema do Estado é que seus princípios humanistas, embora contraditórios e relacionados à sua função protetora perdem o sentido histórico, ou seja, a dimensão da contradição se perde.

Em tese, o ideário moderno de igualdade, fraternidade e liberdade, representado pelo Estado é universal e contraditório por ser ideológico, porém se o extingirmos seu aspecto histórico se perde. Essa aporia adverte para o fato que carece cuidado a crítica a velhos paradigmas, atentando para o fato que não se deve confundir modelo ou método com concepção tradicional do conhecimento (PAULO NETTO, 1993). Embora as duas idéias exijam uma aproximação com elementos epistemológicos, o conceito de método é limitado em relação ao caráter universalista das concepções tradicionais da teoria do conhecimento, no entanto, a partir de cada especificidade metodológica, é possível definir os avanços e limites de cada método. Não obstante, a idéia de um pensamento conservador remete a modelos que positivam o conhecimento, seja pela concepção positivista, seja pela fetichização a idéias preconcebidas.

Considerando essas contradições, o conhecimento, seja qual for, poderá ser limitado, negado, mas não necessariamente precisa ser eliminado, ignorado, sob pena de se perderem suas contribuições históricas (ADORNO, 2003).

Em que pese o fato que não é nosso objeto de análise os fatores históricos determinantes das transformações advindas do Novo pensamento, entendemos ser importante debater sobre suas manifestações na prática educacional dos currículos, sobretudo, nos Parâmetros dos cursos de Pedagogia. Assim, o eixo central para a análise dos documentos referenciais de reformulação curricular reflete o novo modo ideológico de pensar. Fundamentalmente, isso refere-se à questão da reformulação paradigmática da educação, bandeira defendida e discutida claramente nos documentos oficiais.

A ideia de superação de métodos antigos, abordada no conteúdo dos documentos referenciais para diretrizes da reformulação curricular, normalmente aparecem textualmente, sem que haja uma explicação clara de sua relação com o que denominam o novo ou o velho paradigma. Reside aí um dos problemas que levam a associar a superação de métodos antigos como maneira de resolver problemas relativos à nova demanda por capacitação em meio ao cenário global; especificamente em relação à formação de professores com ênfase na prática. Caso emblemático diz respeito à reformulação curricular da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em quase todos os documentos oficiais e referenciais curriculares utilizados pela Faculdade de Educação da UFG – à exceção da Resolução n° 207/84 (UFG, CCEP, 1984) e o último parecer da UFG (UFG, FE, 1998), em maior ou menor escala, apresenta-se a preocupação com uma nova concepção de formação de professores, no entanto, essa nova diretriz explícita apenas indiretamente essa modificação face a extinção dos chamados velhos paradigmas. Percebe-se claramente uma relativização e limitação de concepções que justifica certa visão pós-moderna de educação.

A vinculação dessa proposta ao pensamento pós-moderno se justifica ao analisar os documentos referenciais, por estes possuírem um conteúdo que prima por uma extrema necessidade de acompanhar o discurso contemporâneo, associando o desenvolvimento técnico à demanda pela especialização do trabalho no sentido de atender ao mercado globalizado, necessidade esta defendida por autores pós-modernos (LYOTARD, 1990). Essas idéias, coincidentemente ou não, fundamen-

tam a base do Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, versão preliminar do Ministério da Educação (BRASIL, MEC, 1997). Para o documento, o conceito de Profissional permanente resolve o problema da atualização profissional quando, “Inevitavelmente, transforma formas de pensar acompanhando mudanças aceleradas no conhecimento para as novas tecnologias, atendendo às novas demandas” (BRASIL, MEC, 1997, p. 39).

De outra forma, e colocando-se como crítico, o documento da Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOP, 1999, p. 8), pontua: “O professor precisa revisar e ajustar-se à compreensão da tarefa escolar como algo a ser coletivamente executado e acompanhado”.

Até mesmo no documento de Kuenzer (1999) A Formação dos Profissionais da Educação: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, que resulta de um trabalho coletivo de membros do Grupo de Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped) e do Fórum de Diretores das Faculdades de Educação da Associação Nacional para a Formação de professores (Anfop), aborda a preocupação com a formação do pedagogo e a delimitação do seu objeto,

*Esta afirmação (a respeito da especificidade do objeto do pedagogo), que talvez pareça desnecessária e até mesmo exagerada, precisa ser resgatada, dadas às atuais características da produção pedagógica contemporânea, que de modo geral, tem se dividido entre aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações para compreender os processos escolares, mas não faz o caminho do retorno caracterizando-se por análises macros que pouco ou nada contribuem para as práticas pedagógicas que respondam às atuais demandas por educação feitas por essas mesmas relações perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias; e aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas e até determinantes daquelas relações sociais (KUENZER, 1999, p. 3).*

Essas idéias apresentam compactuam com a necessidade de repensar a formação do professor para que este possa atender e compreender a nova realidade, cujo objeto refere-se às novas práticas pedagógicas escolares que respondam às atuais demandas por educação. Assim,

embora critique as diretrizes do MEC, decorrentes das determinações do Banco Mundial, apontando que a falta de recursos para a educação, os argumentos manifestam a busca por recursos privados e arrisca a degradação do sentido público do ensino, em decorrência de soluções neoliberais para enfrentar a situação. Entretanto, o que parece contraditório é que sua proposta também critica o que denomina Velhas teorias macro, mas não as associa a nova demanda por especialização e aos desdobramentos ideológicos do neoliberalismo. Por outro lado, considera que:

Compelidos pelos atores internacionais a diminuir o custo do Estado para assegurar a estabilidade da economia, o governo tem obedecido às políticas do Banco Mundial como forma de Ter acesso a financiamentos e fazer frente a situações de curto prazo” (KUENZER, 1999, p. 9).

Nas diretrizes propostas pelos representantes do Banco Mundial, segundo Kuenzer, é preciso substituir o conceito de universalidade pelo de equidade. Mas qual é o problema com o conceito de universalidade? Com base em um vasto arcabouço filosófico não se pode negar que o conceito de universalidade está ligado a um paradigma, relacionado ao ideário liberal e à modernidade. A noção de Estado é um exemplo. Entretanto, também o Banco Mundial não se refere somente à exclusão da responsabilidade do Estado, mas combate a pretensão universalista de conhecimento (WARGE, 2000). Perde-se assim, o ideário da ampliação da formação dando lugar à idéia de micro formação. Isso se reflete na prática política e seus desdobramentos, por exemplo, na criação de institutos e centros de educação, em substituição ao investimento em grandes universidades, o que é justificado pelo Banco Mundial como necessidade de atender imediatamente as novas demandas para a formação. Na prática, o resultado é a extrema especialização e o investimento em uma perspectiva tecnicista do ensino superior público a favor do ensino privado. O investimento em uma formação teórica sólida e consistente perde importância.

No aspecto teórico e com base na prática política, a fundamentação do conhecimento em nível macro (universal) encontra na Nova perspectiva resistências que resultam em desmobilização de áreas que se desenvolvem a partir de princípios humanistas, no sentido iluminista do conceito; advém daí a objeção às grandes teorias modernas como o marxismo (PAULO NETTO, 1993, p. 13).

Outra questão do ponto de vista teórico materializa politicamente em idéias que levam o sujeito a acreditar na decadência do Estado e sua incompetência quanto ao papel de assegurar direitos constituídos. O documento de Kuenzer (1999) critica o Banco Mundial, mas seus argumentos fazem referências a superação de velho princípio educativo correndo o risco de reafirmar valores defendidos pela ideológica crise dos paradigmas.

*É preciso criticar as atuais concepções de formação de educadores que ocorrem em seu interior para que se resgate a positividade de seu desenvolvimento histórico, identifiquem-se suas limitações e elaborem-se novas propostas enquanto sínteses superadas do 'velho princípio educativo' (KUENZER, 1999, p. 17; grifos meus).*

Para evitar equívocos teóricos, caberia analisar não apenas os desdobramentos da prática dos velhos princípios educativos, mas também historiá-los, levantando suas contradições para que houvesse a possibilidade de sua superação. Diante de tal paradoxo, algumas questões merecem atenção como: clarear o que se entende por velho e superado na formação de educadores e, refletir acerca do que significa construir uma nova concepção de cidadania frente aos novos desdobramentos da ideologia liberal. Isso significa analisar a reestruturação do mundo do trabalho e sua demanda por mão de obra especializada. O que justifica o interesse de governos e órgãos multilaterais na área educacional. Não obstante, essas questões estão ligadas também às novas necessidades como a implementação de novas tecnologias no âmbito da escola, e emergem como instrumento privilegiado dessa reestruturação do mundo do trabalho e seus desdobramentos rumo a uma economia globalizada (IANNI, 1996).

Desse modo, uma vez que as Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior, do Ministério da educação (BRASIL, MEC, 2000b), também discute princípios para a educação em contraposição às práticas atuais, o MEC também se refere à preocupação com a formação face às novas exigência/demandas escolares:

*O país dispõe hoje de uma de uma clara concepção de organização pedagógica das distintas etapas da escolarização e de materiais para dar apoio à reestruturação curricular que será necessário para transformar o novo paradigma curricular em realidade, interpretando esses paradigmas de modo ousado e inovador [...]. Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: a)*

*integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada; b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não tem sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e constituir competências; c) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associadas à associação de resultados (BRASIL, MEC, 2000b, p. 8, grifos meus).*

Em tese, os argumentos sinalizam uma clara retórica para enfatizar a qualificação e a competência na formação, o que arrisca menosprezar a perspectiva crítica e histórica da educação, justificada pela necessidade de atender à demanda social e contemporânea do mundo do trabalho. Esse quadro demarca a ênfase na prática, apesar da apologia à relação coerente entre teoria e prática:

*Para que esse processo se dê, é indispensável que as situações de aprendizagem proporcionem o contato efetivo com a realidade vivencial na qual o indivíduo está inserido e para a qual é formado. Essa é a razão e a condição para a superação da dicotomia entre teoria e prática (BRASIL, MEC, 2000b, p. 37).*

Em geral, os documentos oficiais apontam a falta de interação entre a teoria e a prática, conclamando a práxis adequada, justifica o investimento na ação pedagógica, como no caso da redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2000). Os argumentos utilizados refletem a preocupação com a prática ao denunciarem que o estágio não reflete a teoria proposta ou vice e versa; a formação, não capacita para o trabalho administrativo e a gestão, e a profissão, não acompanha a demanda pelas novas exigências do mercado globalizado.

O Ministério da Educação (BRASIL, MEC, 1997) apresenta esses problemas assegurando que é preciso desenvolver diferentes competências, explorando-as e articulando-as, “fazer, saber fazer, saber explicar o fazer. Para reforçar essa visão, o documento desenvolve o conceito de Professor reflexivo, aquele que, aponta para o conhecimento na ação, decorrente de crenças fundadas em teorias científicas e a tematização da prática” (BRASIL, MEC, 1997, p. 37). A importância da teoria aparece aí, segundo o documento, para possibilitar o que denomina novos observáveis, ou seja, o trabalho com ênfase na prática.

Nessa perspectiva, o documento traduz o sentido do Profissional permanente como, “aquele que deve acompanhar as mudanças aceleradas das novas tecnologias, optando, metodologicamente pela ação-reflexão-ação” (BRASIL, MEC, 1997, p. 39). Em que pese sua amplitude, não se percebe nesse projeto uma concepção voltada para questões históricas e ideológicas da educação e da sociedade, mas, o objetivo de, pela prática, atender a demandas de mercado. Isso fica mais claro ao se analisar o conceito de competências, ligado ao desempenho profissional, à formação, e à visão instrumental de competência. A contextualização da aprendizagem, que visa à dimensão vivencial/cotidiana condiciona-a a elemento factual como significação cultura (BRASIL, MEC, 1997, p. 37).

Pela argumentação apresentada, o risco é tornar a experiência elemento que se sobrepõe às possibilidades de mudar a realidade existente do cotidiano, o tecnicismo primordial como fenômeno cultural e ativista educacional, fortalecendo, assim, o foco central da formação enquanto atuação, ou, prática profissional.

*A concepção acerca dos conteúdos visa o desenvolvimento para competências como importância central no currículo, com base nessa visão assegura diferentes dimensões que visam o objetivo de formar o professor, visando a implementação da competência no seguinte sentido: conceitual, onde as teorias se aliam às informações; procedimental ou, o saber fazer; ‘atitudinal’, que diz respeito a valores e atitudes da atuação profissional (Brasil, MEC, 1997, p. 40; grifos meus).*

O discurso de defesa da práxis elaborado pelo Ministério da Educação evidencia a formação para o desempenho, pois concentra na experiência sua proposta tanto teórica quanto prática, ao defender o aumento da carga horária de prática nos currículos. Isso facilita uma práxis apresentada como modelo que leva o indivíduo a ser um sujeito social com base em elementos determinados pela demanda de mercado, onde o indivíduo deve desenvolver-se para acompanhar fórmulas integrativas. Adota-se assim, a concepção contra-paradigmática como defesa do seu próprio paradigma da formação para o desempenho (BRASIL, MEC, 1997, p. 41).

A especificidade da área da educação não difere em um aspecto de outras áreas do conhecimento, a saber, o princípio de tentar entender a realidade modificando-a não apenas tecnicamente, mas, humanamente. Isso só poderá ser feito se considerarmos aspectos históricos e estruturais de

manutenção da dominação social. Para tanto, o olhar crítico sobre os documentos que direcionam princípios, práticas e teorias deve ser objeto de estudo crítico e atento primeiro, da parte de educadores e estudiosos da educação. Essa discussão exige um aprofundamento sobre as influências históricas de mecanismos culturais de dominação, desde o cotidiano escolar, às grandes elaborações filosóficas sobre a relação teoria e prática. Não cabe ignorar as idéias universais e totalitárias do conhecimento, mesmo diante de sua Velha roupagem nova, sob pena de desenvolver uma metodologia irracionalista da educação, ignorando contradições reais a partir de distorções do discurso político. Por esse aspecto, acredita-se que os velhos paradigmas nunca foram tão atuais, não apenas pelo seu contínuismo histórico, mas pela sua capacidade de ruptura e superação ao mesmo tempo em que mantém a estrutura da dominação – em nome da mudança. Essa análise da ideologia atual, não quer dizer que devemos simplesmente criticar os novos paradigmas, mas, que precisamos sim, pensar o sentido político dado à definição destes; o que significa estar atento a perda das contradições em nome da pseudo-crítica (ADORNO, 2003).

È importante perceber a relação teoria e prática na educação não como uma fusão entre duas instâncias do trabalho formativo - relativizando-as –, mas, como um processo que visa resgatar as contradições, tanto em âmbito universal como particular. Assim, poderíamos repensar o mito da prática como efeito ideológico da profissionalização docente e ampliar o sentido da educação em um horizonte que não se limita.

## Nota

<sup>1</sup> A pós-modernidade é uma abordagem teórica e política que surgiu basicamente a partir da década de 1950, questiona valores e ideais universais modernos, é discutida nas mais variadas áreas do conhecimento como arte, política, arquitetura e literatura. A esse respeito, ver Harvey (1993) e Lyotard (1985).

## Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. *Palavras e sinais- modelos críticos 2*. Paz e Terra, 2003.
- ANFOP: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento dos Diretores de Faculdades de Educação. Elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores*. Campinas, 1999.
- BRASIL. Ministério da educação (MEC). *Referencial pedagógico curricular para a*

- formação de professores do ensino fundamental* (versão preliminar), Brasília, dz., 1997.
- BRASIL. Ministério da educação (MEC). *Proposta de diretrizes curriculares*. Brasília, maio, 1999.
- BRASIL. Ministério da educação (MEC). *Projeto do curso de estruturação do curso normal superior*. Brasília, maio, 2000a.
- BRASIL. Ministério da educação (MEC). *Proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília, maio, 2000b.
- FAUSTO, R. Ruy fausto manifesta o seu pensar inatural. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 18 de março, 1985, cadernos de cultura, p. 15.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, Loyola, 1993.
- IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.
- JONHSON, A. *Dicionário de sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.
- KUENZER, A. *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares*, (s. n. t.), 1999.
- LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1990
- PAULO NETTO, J. *Crise do socialismo e ofensiva neo-liberal*. São Paulo, Cortez, 1993.
- UFG: Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação (FE). Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP). *Resolução n° 207*, Goiânia, 1984.
- UFG: Universidade Federal de Goiás. *Parecer sobre o documento Referencial pedagógico curricular para a formação de professores da educação e séries iniciais do Ensino Fundamental do Departamento de Políticas de Educação Fundamental*. MEC/97. Goiânia, 1998.
- WARGE, M. (ORG.). *O Banco Mundial e as políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 2000.

## PARADIGMS AND KNOWLEDGE IN THE OFFICIAL RESTRUCTURING OF THE TEACHING PROFESSION

Sílvia Rosa Zanolla

*Abstract: based on some official documents from then on 1990, this work proposes to reflect about the curricular contests presented to the Education area, mainly, about those conceptions that criticize the “old paradigms” of the education.*

*Key words: new-liberalism and education; educational paradigms; curriculum and pedagogy*

---

\* Doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.