

# A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade

Isaura Monica Souza Zanardini\*

## Resumo:

O propósito deste artigo é apresentar algumas considerações a respeito da reforma da Educação Básica implementada no Brasil, na década de 1990, e sua articulação com a reforma do Estado brasileiro e com a ideologia da pós-modernidade, que, por sua vez, ao sustentar as reformas e estratégias implementadas no contexto da globalização e do neoliberalismo, propõe a necessidade de uma “nova racionalidade” que se expressa na chamada administração pública gerencial. Ao lado da reforma do Estado, apresentamos, a partir de alguns documentos elaborados como resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, reflexões sobre as perspectivas que embasam e orientam a reforma da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Reforma do Estado. Educação Básica. Racionalidade.

---

\* Professora do Curso de Pedagogia e do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel. Doutora em Educação pela Unicamp. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (Geppes).

## Introdução

A análise da articulação entre a reforma da Educação Básica implementada na década de 90 do século XX com a Reforma do Estado brasileiro e com a ideologia da pós-modernidade que realizamos neste artigo é parte da tese de doutorado intitulada *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp<sup>1</sup> (ZANARDINI, 2006). A análise desta articulação é efetuada a partir do argumento de que somente o Estado burguês efetivamente tem se mostrado capaz de produzir as condições necessárias para a reprodução das relações capitalistas de produção. Nesta direção, entendemos que, tendo em vista a essencialidade do Estado em geral e, particularmente, do Estado burguês para o sistema do capital, a reforma do Estado brasileiro implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir dos pressupostos do liberalismo, encontra justificativas na necessidade de rever os entraves, os fatores de ineficiência que estariam impedindo a reprodução eficaz do modo capitalista de produção. Nessa direção, o que se tem revelado como uma das prioridades ao longo do processo de ajuste estrutural do capitalismo é a necessidade de reforma do Estado, assim como de todas as práticas e instituições que estão a ele articuladas.

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira, tecemos considerações sobre a reforma do Estado, componente de um processo de ajustes políticos, econômicos e culturais que exige, entre outros fatores, a reforma das instituições públicas. Na segunda seção, apresentamos reflexões acerca da reforma da Educação Básica, indicando a articulação com os pressupostos da “nova racionalidade” presente na reforma do Estado e na ideologia da pós-modernidade. Nesta seção, a análise é realizada a partir de documentos que consideramos centrais para a reforma da Educação Básica implementada na década de 1990, quais sejam: a “Declaração mundial sobre educação para todos” e o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF), 1990), resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, o “Plano decenal de educação” (1993), o documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe da ONU –

CEPAL (1995) “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” e o Relatório Jacques Delors (1999), como ficou conhecido o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, produzido para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

### **A reforma do Estado: uma “nova racionalidade”**

Diante do entendimento de uma suposta crise de eficiência do Estado, temos, entre as proposições do liberalismo que orienta e implementa os ajustes desencadeados no Brasil, de modo particular a partir da década de 1990, o pressuposto da reforma do Estado tendo em vista ampliar sua eficiência e capacidade de regulação.

A ineficiência apontada pela proposta liberal seria resultado de um determinado “erro de racionalidade”, e, portanto, sua superação representaria uma das condições para a retomada do desenvolvimento e conseqüente inserção do País no processo de globalização. Não seria, sob essa ótica, possível pensar em desenvolvimento enquanto persistisse a incapacidade de governar e a dificuldade do controle público sobre a máquina estatal.

Para diminuir a intervenção do Estado na economia, melhorar a sua capacidade de gestão e instituir o controle público sobre a máquina estatal, a reforma administrativa, mas também política e ideológica do Estado, é proposta a partir da implementação da chamada administração pública gerencial. Esse “paradigma” é apresentado como a solução para a incapacidade administrativa do Estado, na medida em que substituiria o modelo racional-legal ou burocrático que vinha orientando a administração pública.

A reforma do Estado é orientada pelas proposições de alguns organismos multilaterais, tal como o Banco Mundial, que, ao encarregar-se da materialização de uma dada política econômica e social, aparece preocupado com a incapacidade de investimento e gestão do Estado. Para responder a esta preocupação, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD publicou, em 1997, um relatório sobre o desenvolvimento mundial com o título “O Estado num mundo em transformação”, no qual afirma a necessidade de um Estado efetivo,

capaz de superar os limites que o modelo anterior impôs para sua capacidade de gerar desenvolvimento (ZANARDINI, 2001).

A perspectiva de reforma do Estado implementada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado e implementado a partir de 1995 na primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), estaria presente, também segundo Shiroma (2002), no documento produzido pela CEPAL em 1992, sob o título de “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”. Segundo Shiroma (2002, p. 64),

O documento [...] enfatizava a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Para tanto, recomendava que se conjugassem esforços de descentralização e de integração, o que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas.

De acordo com esse documento, que, aliás, se revela fundamental para a reforma da Educação Básica e da gestão escolar implementadas no Brasil na década de 1990: “O Estado administrador, provedor, benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazos.” (CEPAL, 1995).

No conjunto das críticas apontadas ao modelo burocrático de administração, parece haver o entendimento de que um “novo” Estado não poderia conviver com uma perspectiva de administração arcaica, típica do contexto da modernidade. Seria essa uma afirmação delineada no contexto do que estamos chamando de ideologia da pós-modernidade, que é aqui entendida como uma expressão do padrão atual de acumulação do capital, que engendra, entre outros “mecanismos”, as noções de neoliberalismo e de globalização. A ideologia da pós-modernidade constituiria, neste sentido, uma produção do capital, em meio à negação da razão moderna, à exacerbação da subjetividade e à crítica a qualquer proposição de análise metodológica rigorosa, e, mesmo afirmando o contrário, proporia um conjunto de orientações “teórico-metodológicas” que acabam celebrando o mercado e a sua efemeridade. Essas concepções desembocam na reforma do Estado e da educação, a fim de assegurar o

seu caráter instrumental, técnico e ideológico na manutenção da reprodução do capital.

Cabe considerar aqui que, no desenvolvimento da tese de doutorado, partimos do pressuposto de que há uma articulação entre a administração capitalista e suas proposições para a organização do trabalho, e a administração e gestão do conjunto de organizações sociais, tendo em vista a necessidade que tem o capital de reproduzir, em diferentes instituições sociais, uma dada lógica de disciplina e de controle sobre o trabalho e a vida social dos trabalhadores. Esse argumento explicaria, por exemplo, a articulação entre as mudanças no modelo de produção e o padrão de organização e administração do Estado.

Segundo a ideologia da pós-modernidade, no momento em que entra em crise a modernidade, entram também em crise os paradigmas por ela elaborados. No bojo dessa interpretação, há o entendimento de que são necessárias “novas instituições” para atender às demandas da sociedade competitiva e globalizada, que, por sua vez, seria caracterizada pelo privilégio da pluralidade, da diversidade e da flexibilidade. Características, essas, que encontram espaço em um Estado orientado pelos valores do mercado e de uma sociedade “pós-moderna”.

Essa sociedade não poderia ser atendida por estratégias da administração pública burocrática, que seria, diferentemente do novo modelo de gestão proposto, marcada pela racionalidade formal, pela centralização, pela rigidez de normas e procedimentos, pelo controle dos processos, pela negação da subjetividade, pela formalidade e pela impessoalidade.

Para atender a esse “novo horizonte”, alcançar a capacidade competitiva e enfrentar a essência do problema da ineficiência, seria necessária, então, uma reforma baseada em uma “nova racionalidade” implementada através da chamada administração pública gerencial, que, segundo seus defensores, é orientada para o cidadão e para o controle dos resultados, e deposita sobre os administradores e demais servidores públicos um certo grau de confiança, incentiva a criatividade e a inovação, e implementa a descentralização e o contrato de gestão como formas de controle da administração empreendida pelos gestores públicos. Esse modelo gerencial, ao negar o extremo apego aos critérios formais e impessoais da administração pública burocrática, resguarda à subjetividade

um lugar de destaque, na medida em que valoriza, por exemplo, o espaço para a criatividade, para o desenvolvimento das potencialidades e a flexibilidade para a resolução de problemas.

É preciso considerar, entretanto, que, apesar da crítica à administração pública burocrática, esse modelo de administração não é de todo descartado: “[...] no núcleo estratégico, em que o essencial é a correção das decisões tomadas e o princípio administrativo fundamental é o da efetividade, entendido como a capacidade de ver obedecidas e implementadas com segurança as decisões tomadas, é mais adequado que haja um misto de administração burocrática e gerencial” (BRASIL, 1995, p. 51).

Ao adentrarmos na análise da reforma do Estado, evidenciamos que a descentralização é implementada através da criação de agências autônomas e de organizações sociais, constituídas a partir da distribuição dos três setores de atuação do Estado, consubstanciada nessa reforma:

- atividades exclusivas do Estado, nas quais se insere o núcleo estratégico;
- atividades não exclusivas; e
- setor de produção de bens e serviços.

Essa distribuição está relacionada à questão da propriedade de cada um dos setores que acabamos de apontar, e dela decorre a criação das chamadas agências autônomas e das organizações sociais, particularmente a partir das atividades não exclusivas, nas quais se institui a chamada propriedade pública não estatal, que é assim explicada e justificada:

No domínio dos serviços não-exclusivos, a definição do regime de propriedade é mais complexa. Se assumirmos que devem ser financiados ou fomentados pelo Estado, seja porque envolvem direitos humanos básicos (como educação e saúde), seja porque implicam externalidades envolvendo economias que o mercado não pode compensar sob forma de preço e lucro (educação, saúde, cultura e pesquisa científica), não há razão para serem privados. Por outro lado, uma vez que não implicam o exercício do poder do Estado, não há razão para que sejam controlados pelo Estado. Se não têm, necessariamente, de ser propriedade do

Estado, não há razão para que sejam controlados pelo Estado. Sem não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado nem de ser propriedade privada, a alternativa é adotar-se o regime da propriedade pública não-estatal, isto é, utilizar organizações de direito privado mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. “Propriedade pública” é aqui utilizado no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos e que não visa ao lucro; “não-estatal”, no sentido de que não é parte do aparelho do Estado (PEREIRA, 2001, p. 38).

Através da instituição da propriedade pública não estatal e das agências autônomas (reguladoras), que residem no âmbito das atividades exclusivas e que requerem contratos de gestão, se dá a chamada desregulamentação, significando a ampliação da relação parceira entre Estado e mercado no controle das políticas públicas.

Ao considerarmos a forma de regulação e de propriedades delineada no Plano Diretor da Reforma do Estado brasileiro, é possível considerar que o objetivo da reforma, particularmente através da administração pública gerencial, é garantir a definição de novas instituições – agências reguladoras e organizações sociais, as quais são orientadas por estratégias de gestão específicas: competitividade, flexibilidade, descentralização e controle de resultados.

Segundo Luiz Carlos Bresser Pereira, ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE), de 1995 a 1998, e um dos principais expoentes do Plano Diretor da Reforma do Estado:

Trata-se [...] de colocar em prática as novas idéias gerenciais e oferecer à sociedade um serviço público de melhor qualidade, atrelando a esse serviço um novo critério de êxito: o objetivo é sempre o melhor atendimento ao cidadão-cliente a um custo menor. Para isto, a implantação das agências autônomas, no nível das atividades exclusivas de Estado, e das organizações sociais, no setor público não-estatal será a tarefa estratégica. (PEREIRA, 2001, p. 33).

Em meio à definição de estratégias, mecanismos e instrumentos para assegurar o sucesso dessa “tarefa estratégica”, no que diz respeito à busca

da eficiência, encontramos a preocupação com a competição e a disputa característica do mercado, que representa, além da possibilidade de fiscalização por parte do Estado, o seu controle através da chamada competição administrada. Isso, segundo Pereira (2001, p. 43):

[...] não significa que as organizações estatais e aquelas transformadas em organizações públicas não-estatais (organizações sociais) passem a ser julgadas pela quantidade de recursos que logrem obter da venda de seus serviços, visto que muitas dessas organizações não vendem nem devem vender serviços, mas apenas que os parâmetros utilizados pelas agências e organizações sociais para avaliar seus resultados não são definidos apenas nos contratos de gestão; são também comparados com os de outras agências ou organizações similares que, desta forma, “competem” entre si.

O incentivo à competição administrada ou à criação de quase-mercados (como também se costuma denominar essa prática) indicaria o caráter da instituição do controle público sobre a máquina estatal.

Através da implementação da propalada administração pública gerencial, visa-se à reorganização do Estado via a adoção de critérios de gestão que oportunizem a redução de custos, uma maior articulação com a sociedade para a definição de prioridades e a cobrança de resultados. Pretende-se, nesta lógica, tendo em vista a reprodução da ideologia do capital, a instituição de um aparelho de Estado eficiente e orientado pelos valores do novo paradigma de sociedade; um Estado racional de fato.

O que se configura, então, na reforma do Estado, através da implementação da administração pública gerencial e da sua preocupação com a descentralização e a autonomia, é o desenvolvimento de formas sutis de controle dos resultados, na intenção de negar a supervisão cerrada e absoluta que marcara até então os paradigmas de organização. Esse controle afirma a implementação do caráter ideológico da reforma diante da necessidade de reafirmação do estágio atual de desenvolvimento capitalista e sua lógica de internacionalização econômica. Isso se coaduna com a lógica da pós-modernidade, que, ao propor a celebração das diferenças, assegura a reprodução da lógica da desigualdade, sob a qual se afirma e reafirma o capital.

Ao considerarmos a indispensabilidade do papel atribuído ao Estado burguês que já apontamos neste artigo, o de assegurar a dominação de uma classe sobre a outra e produzir as condições necessárias para a expansão e acumulação do capital, é possível afirmar que reformar o Estado significa assegurar a produção e reprodução dos interesses do mercado e, portanto, do liberalismo. Então, o que se tem concretamente com a reforma do Estado e sua administração pública gerencial, que requer e materializa a constituição de novas instituições, como evidencia a criação da categoria público não estatal, é a materialização do princípio liberal de regulação das políticas sociais pelo mercado.

Para afirmar a presença desses princípios, as características da globalização e do liberalismo estão evidentes no Plano Diretor da Reforma do Estado brasileiro, quando aponta a necessidade de superar a ineficiência da máquina administrativa e implementar a modernização da administração, a desburocratização, e enfatiza a necessidade de flexibilização, o controle de resultados e a valorização de aspectos subjetivos, necessária ao controle do processo produtivo; em suma, implementar a perspectiva de eficiência e, portanto, de uma “nova racionalidade”, presente na lógica do mercado.

### **A reforma da Educação Básica: orientação para a “nova” racionalidade presente na administração pública gerencial**

Como apontamos no início deste artigo, ao propor a reforma do Estado a partir da retomada dos ideais do liberalismo, propõe-se também a reforma das instituições que estão a ele articuladas. Afinal, se o Estado está em crise, estão em crise seus componentes e as ações que por ele são implementadas.

A análise da reforma da Educação Básica de caráter liberal implementada no Brasil, na década de 1990, que empreendemos neste artigo, tem como referência os documentos elaborados e divulgados nesse período, particularmente: a “Declaração mundial sobre educação para todos” e o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNICEF, 1990), resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, o “Plano decenal de educação” (1993), o documento da CEPAL (1995) “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com

equidade” e o Relatório Jacques Delors (1996), como ficou conhecido o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, produzido para a UNESCO.

A análise pauta-se, ainda, nos escritos de Guiomar Namó de Mello, mais especificamente naquelas obras que foram escritas na década de 1990. Tal escolha se deve ao fato de que Namó de Mello pode ser considerada uma das precursoras da proposta educacional liberal no Brasil, na medida em que, por exemplo, na obra *Social-democracia e educação: teses para discussão*, que publicou em 1990, se propõe a contribuir para o programa do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que viria a eleger e reeleger, alguns anos mais tarde, Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a Presidência da República.

Com a eleição de FHC, são os pressupostos e as prescrições contidos nessa obra que vêm a se consubstanciar como reforma da Educação Básica e do próprio Estado. Nesse texto, como em outros publicados a partir dos anos 1990, Mello defende a idéia de que a educação e, desse modo, a escola, por perseguirem a lógica de organização e administração do Estado, estariam passando por uma crise de eficiência, crise revelada pelos altos índices de evasão e repetência, e pelo desperdício de recursos na manutenção da escola.

Essa autora, representando, portanto, os interesses do liberalismo brasileiro, defende a reforma da Educação Básica pautada, sobretudo, na revisão dos fatores internos que produzem essa ineficiência. O caráter político e ideológico de adequação à lógica do capital expresso nessa concepção se evidencia na afirmação:

Espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (MELLO, 2002, p. 36).

A autora, assim como as proposições educacionais que representa, parte do entendimento de que conhecer é:

[...] dar um passo fundamental na direção da liberdade de pensar, do livre exercício da crítica, do abandono de noções mágicas ou supersticiosas sobre o mundo e as pessoas. Conhecer o mundo é apropriar-se dele e não ser presa fácil da mentira, da ilusão, do obscurantismo, da demagogia, da mistificação, do sectarismo ideológico. (MELLO, 1990, p. 31).

Essa concepção de conhecimento, ao denunciar o obscurantismo e o sectarismo, corrobora e repete a idéia pós-moderna de que haveria uma crise de paradigmas. Essa concepção corrobora também o entendimento de que é necessário estabelecer um novo paradigma de conhecimento e de aprendizagem, como já afirmara Santos (2003): “um paradigma prudente, para uma vida decente”. Para ultrapassar o caráter totalitário e obsoleto do paradigma de conhecimento moderno, o paradigma prudente ou o conhecimento científico proposto pela pós-modernidade deveria contribuir para a felicidade dos indivíduos e a definição, portanto, de um paradigma social.

Santos (2003, p. 18) fala da necessidade de “[...] perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade”. Para apresentar um “contributo positivo”, o conhecimento deveria partir do senso comum e romper com ele, transformando-se num “[...] novo e mais esclarecido senso comum” (SANTOS, 2003, p. 9). Está presente nessa proposta o caráter pragmático e, de certo modo, lúdico, com que este teórico da pós-modernidade fala da necessidade de que o conhecimento volte a ser uma “aventura encantada” (SANTOS, 2003, p. 58), como um conhecimento adequado ao contexto da pós-modernidade.

A proposição de um “novo paradigma” de conhecimento, apresentada pela pós-modernidade, e, poderíamos dizer, também pela globalização e pelo neoliberalismo, exige, entre outros aspectos, a reforma da educação, visando à sua adequação ao cenário cultural e econômico delineado, e recoloca a preocupação com os fatores que supostamente estariam “desviando” a escola do curso da racionalidade desejada. Essa

necessidade de adequação está presente na proposta educacional de cunho liberal ao propalar, através dos documentos oficiais emitidos e dos mais diferentes meios de comunicação, que o “segredo” do sucesso dos países economicamente desenvolvidos está na atenção atribuída por toda a população à educação e, particularmente, à Educação Básica:

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Já se tornou evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa, constituem matérias-primas vitais para o desenvolvimento e a modernidade. Os países industrializados mais adiantados deslocam, assim, as prioridades de investimento em infra-estrutura e equipamentos, para a formação de habilidades cognitivas e competências sociais da população. Esse descolamento faz com que a educação escolar adquira centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade social. (MELLO, 2002, p. 30).

O paradigma de conhecimento pós-moderno intenta ultrapassar o suposto caráter totalitário do paradigma de conhecimento moderno e sustentar uma proposta de conhecimento capaz de contribuir para a “felicidade dos homens”. E, consoante com isso, a análise que realizamos na tese de doutorado indica que Sousa Santos é um dos referenciais para a reforma da Educação Básica. Esse autor define o paradigma de conhecimento pós-moderno a partir dos seguintes princípios:

- todo o conhecimento científico-natural é científico-social;
- todo o conhecimento local é total;
- todo conhecimento é autoconhecimento;

- todo o conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum.

Nesse sentido, estaria sendo indicada, ao que nos parece, seja a partir de Mello (1990), seja a partir de Santos (2003), uma reforma da educação e do pensamento, como indicara também Morin (1999), capaz de desenvolver no espírito humano a capacidade de resolver problemas, de produzir um espírito criativo e flexível para sobreviver aos desafios postos pela modernização da sociedade.

Esses princípios traduzem, então, uma reforma da educação capaz de desenvolver no espírito humano a capacidade de resolver problemas, de produzir um espírito criativo e flexível para sobreviver aos desafios postos pela modernização da sociedade e adequar-se à “nova racionalidade” exigida por essa sociedade.

A respeito dessa preocupação com a educação e o seu papel na construção de um “paradigma social”, como apontara Sousa Santos, cabe destacar que os documentos e textos analisados no desenvolvimento da tese de doutorado expressam concepções de educação e de conhecimento que os apontam como responsáveis pelo aumento da produtividade, redução da pobreza, exercício da cidadania e inserção do País na “sociedade globalizada”. Essas concepções, num aparente paradoxo, que na verdade indica a tarefa ideológica que é desempenhada pelo pensamento pós-moderno, retomam um postulado da modernidade, a Teoria do Capital Humano, proposta por Theodore Schultz nos anos 1950-1960.

Essa valorização do capital humano é confirmada por Mello (2002, p. 37), ao declarar que:

É a população como um todo, e não mais uma elite de iniciados, que precisa aprender os códigos instrumentais para a leitura de um mundo novo, em permanente mutação. O salto educacional do conjunto da sociedade irá, talvez, determinar as diferenças entre países, quanto à produtividade e competitividade.

Para construir o consenso necessário para a implementação efetiva das reformas e das políticas públicas propostas de modo mais incisivo na década de 1990 e, desse modo, efetivar o seu papel ideológico, as “novas” apostas em capital humano e no campo educacional são justificadas pela

idéia de que investir nesse “ramo” é fundamental para a dinamização do crescimento econômico e para a redução da pobreza, pela baixa relação de custo-benefício que esse investimento apresenta (ZANARDINI, 2001). Nesse sentido, é requerido que a escola desempenhe um novo papel para contribuir na produção de um novo paradigma.

Essa condição de reforma da educação para o desenvolvimento está presente, por exemplo, no “Projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe” (PROMEDLAC), resultado da V Reunião Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1993) e financiado pela UNESCO e pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe – OREALC, que contém os eixos institucional e pedagógico. De acordo com esse projeto:

[...] o êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo. (SHIROMA, 2002, p. 72).

Ao lado dessa concepção de educação para inserção no mundo “moderno e competitivo”, é possível dizer que as reformas empreendidas são justificadas, portanto, pela idéia de que, na sociedade do conhecimento, que seria sob nossa análise, a “possibilidade do conhecimento contribuir para a felicidade dos homens”, como aponta Santos (2003), ou o “abandono ao obscurantismo”, como sugere Mello (2002).

Na análise de Shiroma, no contexto dessa reforma:

[...] não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre

novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas. (2002, p. 12).

Desse modo, é preciso ter claro que o que se tem como proposição cognitiva para a reforma da Educação Básica, mais do que a definição de conteúdos e conhecimentos básicos que correspondam a uma determinada concepção de formação geral, é a valorização da capacidade de aprender a aprender, de adquirir informações e conhecimentos, de interpretar e resolver os desafios colocados em uma sociedade que estaria em permanente mudança, a “sociedade do conhecimento”. De acordo com Schwartzman (1991, p. 58), que, aliás, nos parece corroborar com a idéia de “conhecimento para a felicidade”, “A escola moderna deve ser, acima de tudo, preparação para a vida num mundo em constante mudança, onde o que conta mais é a capacidade de entender o que ocorre ao redor de si e de crescer continuamente, e não a aquisição de uma habilidade técnica qualquer que se torna obsoleta de uma hora para a outra”.

Ao analisar o caráter dessa aprendizagem pragmática, como poderíamos denominá-la, Duarte (2003) denuncia o caráter ideológico da chamada “sociedade do conhecimento”, na qual o que importa é o como se aprende ou o “aprender a aprender”, e interpreta-a como uma ideologia produzida pelo capitalismo: “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. [...] é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2003, p. 14).

Na medida em que a “sociedade do conhecimento” se articula aos fins do capital, fica clara a concepção de criatividade e de conhecimento por ela requerida:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que

permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2003, p. 12).

Ao criticar a valorização da forma como se aprende, em detrimento do que se aprende, Duarte traz uma importante contribuição para situar a reforma da Educação Básica no contexto da ideologia da pós-modernidade e de suas proposições que valorizam a negação da verdade, a equidade, a diversidade e a efemeridade:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2003, p. 14).

Tendo-se em vista a realização da tarefa de “ensinar como se aprende” e, podemos assim dizer, “educar para a felicidade”, recomenda-se, no contexto da ideologia da pós-modernidade, a revisão do papel e da organização da escola. Em outros termos, sugere-se que é preciso pensar a escola a partir do mundo dos negócios, principalmente porque a educação deve estar permanentemente ligada ao mercado, e se faz necessário torná-la eficiente, reduzindo os custos de sua organização, melhorando a relação custo-benefício e atendendo às demandas da sociedade globalizada. Logo, tal como na reforma do Estado, embora se proponha a reorganização da escola sob novos paradigmas, o que permanece como meta da “nova racionalidade” são a eficiência e a otimização dos custos, aspectos que são “herdados” da “velha racionalidade” moderna.

Essa perspectiva de valorização da educação, particularmente da Educação Básica, começa a ganhar força a partir da Conferência de Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial. Dessa Conferência,

participaram 155 países, que se comprometeram a universalizar e assegurar uma Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

Esse compromisso é afirmado no documento que apresenta a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – *Satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem*”. Retomando o direito à educação, expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a “centralidade da Educação Básica” é proposta para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e, desse modo, o enfrentamento dos graves problemas contemporâneos, tais como: o aumento da dívida externa de muitos países, o perigo de estagnação e da decadência econômicas, o crescimento demasiado da população e as diferenças econômicas entre as nações.

Há, nesse documento – que, pode-se dizer, inaugura a série de outros que são elaborados na década de 1990 a fim de fundamentar e indicar os pressupostos e perspectivas da reforma da educação desencadeada a partir dessa década –, o entendimento de que, a partir das suas proposições, os problemas mundiais poderiam ser gradativamente solucionados, porque: “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNICEF, 1990, p. 3).

A Declaração de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem propõe, em linhas gerais:

- a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos **crianças, jovens e adultos**;
- a eliminação de práticas de discriminação na educação, dando prioridade às meninas e mulheres, e dando atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
- a concentração de atenção mais na aprendizagem do que em aspectos formais, como as taxas de matrícula, o número de anos de escolarização e de certificação. A atenção na aprendizagem demandaria esforços de qualificação dos professores e a utilização de sistemas de avaliação de resultados;
- a valorização do ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender,

incluindo-se, entre essas condições, a nutrição e a atenção à saúde, por exemplo;

- o fortalecimento do consenso acerca da necessidade de oferta, por parte do Estado e das autoridades educacionais, de Educação Básica para todos, e incentivo para o envolvimento de toda a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias e para a chamada solidariedade internacional;
- a idéia de que a educação se dá ao longo da vida e de que a educação das crianças é fator primordial para a continuidade do processo educativo, que não se realiza apenas na escola, mas também por meio de modalidades não formais.

Essa declaração, ao incorporar a valorização da Educação Básica para o enfrentamento e a solução dos problemas mundiais e, portanto, reafirmando a hegemonia do capital, incentiva a promoção de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural, a mobilização de recursos financeiros – sejam eles públicos, sejam privados ou voluntários – como investimento promissor na população e, conseqüentemente, no futuro dos países, e o fortalecimento da solidariedade internacional, na medida em que convoca os organismos de financiamento a investirem de modo mais efetivo nos países cujas dificuldades para universalizar a Educação Básica sejam maiores.

O caráter liberal da Conferência Mundial de Educação para Todos e dos documentos que a ela se seguem, com o propósito de avaliar os esforços empreendidos para a universalização da Educação Básica, está expresso, por exemplo, na preocupação com a equidade, com a igualdade nas condições iniciais – presente tanto na preocupação com a inclusão de meninas e mulheres, portadores de necessidades especiais e demais grupos minoritários, como no incentivo para o investimento nos países menos desenvolvidos – e com a cooperação internacional.

A partir dessas e de outras preocupações, o ideal liberal manifesta sua pretensão de reverter os aspectos que estariam impedindo a contribuição da educação para a racionalidade do capital e para a “felicidade” dos homens, e estaria, a partir de uma concepção “produtiva” e, portanto, “pragmática” da educação, adequando-a à racionalidade, à “nova racionalidade”, exigida em tempos de capitalismo global.

Além disso, é preciso considerar que, devido ao fato de o processo de reorganização do capital ser global, as proposições relativas ao financiamento e à oferta da educação decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos são as mesmas que aparecem no Plano Diretor da Reforma do Estado, tratando dos serviços não exclusivos do Estado, ou seja, tais proposições materializam-se na reforma do Estado e, conseqüentemente, na reforma da Educação Básica, através da instituição da propriedade pública não estatal ou das chamadas organizações sociais.

Para a afirmação dos compromissos proclamados em Jomtien, procedeu-se à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, do qual o Brasil é um dos países signatários, e à elaboração de planos nacionais responsáveis pela universalização e valorização da Educação Básica. A partir do processo de construção da “centralidade da Educação Básica”, esse conjunto de documentos orientou a produção da legislação e dos programas e projetos que implementam a reforma da educação na década de 1990, com centralidade na Educação Básica.

O Plano Decenal elaborado no Brasil em 1993, ao reafirmar a proposição de educação para todos e o seu caráter central atribuído pelas reformas estruturais empreendidas pelo capital, convoca uma ação integrada dos três poderes públicos: Judiciário, Legislativo e Executivo, como forma de reunir as condições necessárias para “assegurar, até o ano de 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993), para que o País pudesse retomar seu desenvolvimento.

Nesse mesmo documento, reafirma-se a contribuição da educação para a inserção do País na “nova” ordem econômica internacional. Propõe-se que, além da transmissão dos conteúdos elementares, a escola forme “o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade, de solução pacífica de conflitos” (BRASIL, 1993). Note-se que, nessa “nova ordem”, são condições para a incorporação do Brasil e dos outros países de maior população nacional conhecimentos elementares e princípios que aceitem e, mais do que isso, em nome da chamada equidade, compactuem com a racionalidade do capital, cujo componente intrínseco é a desigualdade social entre pessoas ou países.

Em linhas gerais, o Plano Decenal propõe, para dar conta da inserção do País na “nova” ordem econômica internacional, o que supostamente o

colocaria em condições de retomada do desenvolvimento, os mesmos objetivos que constam da Declaração Mundial de Educação para Todos. Desse modo, trata da necessidade de continuidade nas políticas educacionais e levanta duas linhas de ação: atuação sobre a demanda e atuação sobre a oferta, tendo em vista o estabelecimento de padrões básicos para a rede pública, fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição Federal de 1988, valorização do magistério, desenvolvimento de novos padrões para a gestão educacional, estímulo às inovações, eliminação das desigualdades educacionais, melhoria do acesso e da permanência escolar, e sistematização da educação continuada de jovens e adultos.

Outro documento central para a reforma da Educação Básica implementada na década de 1990 do século XX é o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, produzido para a UNESCO e organizado por Jacques Delors, que presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse relatório publicado em 1996 também parte do “diagnóstico” dos “graves problemas” que permeiam o mundo contemporâneo e desempenha a tarefa de explicitar a concepção de Educação Básica em seus aspectos cognitivos, morais e “mantenedores”, necessária para a retomada do desenvolvimento e da “paz mundial”.

É, provavelmente, em razão dessa tarefa de explicitar os aspectos cognitivos e morais da educação que o Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido, traz de modo mais declarado o discurso pós-moderno de defesa do global, como aponta Santos (2003), da necessidade de conhecer e compreender a si mesmo e ao outro, de valorização da cultura e do espiritual, do respeito ao pluralismo, da flexibilidade, da necessidade de um conhecimento científico que “[...] ensina a viver e traduz-se num saber prático” (SANTOS, 2003, p. 87), da crítica aos sistemas formais de ensino que privilegiam “[...]o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual” (DELORS, 1999, p. 55).

A partir da reforma do pensamento implementada via reforma da Educação Básica, que, no Relatório Jacques Delors, é sintetizada por quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos, implementa-se, por exemplo, o desapego teórico, característico

da ideologia da pós-modernidade. E, desse modo, através da valorização da forma como se aprende, tem-se em vista a formação de um sujeito aberto a mudanças, flexível e que celebre as diferenças. E, na medida em que prepara o sujeito para enfrentar com desenvoltura e criatividade as mudanças da sociedade globalizada, a escola privilegia a chamada “Pedagogia das Competências”, que também constitui ferramenta importante para a efetivação de uma “nova racionalidade”.

No que se refere ao conjunto de pilares expressos no Relatório Jacques Delors, é possível dizer que haveria, então, um determinado acesso a requisitos básicos da chamada “sociedade do conhecimento”, espaço da solidariedade e do desenvolvimento de talentos pessoais e coletivos, a preocupação em tornar os indivíduos eficientes, produtivos, e uma responsabilização individual pelo alcance ou não dos objetivos pessoais e coletivos. Há, no relatório, a recomendação de que não se deixe de explorar “[...] nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador [...]” (DELORS, 1999, p. 20).

No Brasil, é possível constatar a forte influência desse relatório, não apenas na concepção de Educação Básica que se materializa via reforma educacional, mas também na convocação para a solidariedade e a cooperação em prol da educação e, através dela, do desenvolvimento social.

Embora seja possível encontrar nas páginas desse relatório a reprodução de um discurso que levanta críticas a alguns riscos e conseqüências da globalização, é preciso entender que, ideologicamente, o que faz esse discurso é propor a educação como ferramenta para melhorar o quadro irreversível e definitivo da globalização, através de uma prática de solidariedade, de compreensão e de respeito à diversidade, que possibilite a inserção, a “inclusão” de diferentes indivíduos e países, e, deste modo, garantir uma convivência harmoniosa e “feliz” no reino do capital globalizado.

É preciso considerar ainda que, embora os documentos ora citados digam respeito, de modo mais direto, à Educação Básica, leia-se Ensino Fundamental, é preciso ter claro que as suas orientações mais gerais embasam as políticas educacionais elaboradas pelos governos liberais para

os demais níveis de ensino, que, inclusive, são brevemente discutidas nesses documentos. Nessa direção, a Educação Infantil é tomada, dada a sua importância, como base para a aprendizagem futura, e o Ensino Médio, particularmente o profissional, como o espaço de desenvolvimento de “talentos” e de enfrentamento ao “[...] sentimento de exclusão e de ausência de futuro” (DELORS, 1999, p. 23).

Nessa direção, a reforma da Educação Básica materializa-se na implementação de Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e através de diversos Programas e Projetos articulados a esses Referenciais, Parâmetros e Diretrizes, entre os quais podemos citar: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa da Merenda Escolar, o Projeto Escola Jovem, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

## Considerações finais

Ao apontarmos, nos limites deste artigo, a articulação entre a Reforma do Estado, da Educação Básica e da ideologia da pós-modernidade, tivemos em vista evidenciar o caráter globalizador do capital, como indica Mézáros (2004), que, a partir da necessidade de controle sobre o trabalho e sobre os trabalhadores, determina, entre outras proposições, o movimento de reforma do Estado que, por razões financeiras, políticas e ideológicas, é indispensável ao capital. Na medida em que atinge o Estado, a reforma atinge o conjunto das organizações sociais, entre elas a escola, para garantir a sua atuação necessária na reprodução do capital, que se dá através da ação de diferentes instituições sociais.

É a partir desse pressuposto que consideramos a ideologia da pós-modernidade como sendo uma expressão ideológica do padrão atual de acumulação do capital e que procuramos evidenciar a priorização do pragmático e da eficiência, a valorização do imediato, a valorização de si mesmo e do outro, a responsabilização por um projeto coletivo, o compromisso com o outro, o respeito à diversidade e a tolerância presentes nas proposições que caracterizam a reforma da Educação Básica implementada no Brasil na década de 1990.

É possível dizer que tanto na Reforma do Estado como na reforma da Educação Básica, amparadas pela ideologia da pós-modernidade, a subjetividade é valorizada a partir do incentivo ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da proposição de uma racionalidade sensível que, acompanhando o movimento do quadro de organização e administração da produção capitalista propriamente dita, engendra o controle a partir da introdução de mecanismos que procedem a uma valorização do elemento humano, apontando para uma certa perspectiva de organização coletiva tendo em vista a busca de soluções capazes de enfrentar a ineficiência do Estado e da escola. Concretamente, essa valorização vem ao encontro da necessidade de transferir aos indivíduos e grupos sociais a responsabilidade por seus destinos e, desse modo, justificar as desigualdades sociais, culturais e econômicas.

É possível apontar, então, que, em linhas gerais, sejam as orientações para a reforma curricular, sejam os programas e projetos implementados no Brasil na década de 1990, todos dizem respeito ao “aprender a aprender” e, portanto, à formação de hábitos, valores, habilidades e atitudes necessários à vida na sociedade globalizada e “pós-moderna”, ou seja, comportam, como recomendado principalmente no Relatório Jacques Delors, os conhecimentos e competências elementares como ferramentas para a aprendizagem futura.

Diante das considerações ora apresentadas, é possível e necessário reafirmar, portanto, a articulação das políticas implementadas no Brasil na década de 1990 tendo em vista a reforma da Educação Básica, tomada como componente do Estado, com os pressupostos expressos na Reforma do Estado brasileiro e com a ideologia da pós-modernidade. Essa articulação só reforça a afirmação da essencialidade do Estado burguês e das organizações que a ele se articulam para a “nova velha racionalidade do capital” no contexto do neoliberalismo e da globalização.

## **Nota**

- 1 Sob orientação da profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>.

## Referências

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Brasília, DF, 1993.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: maio de 2002.

CEPAL. UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

MELLO, Guiomar Namó de. *Social-democracia e educação: teses para discussão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo, 35).

\_\_\_\_\_. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinariedade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN/ Editora da UFRN, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma gerencial de 1995. In: *Burocracia e reforma do Estado*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001. (Cadernos Adenauer).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v.5, n.13, p. 49-60, set./dez. 1991.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Jomtien, Tailândia, 1990. Nova Iorque, 1990.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. *A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995–2000)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

\_\_\_\_\_. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

Government and educational reform in the context of Post modern ideology

La reforma del Estado y de la Educación en el Contexto de la Ideología de la Posmodernidad

**Abstract:**

The purpose of this article is to present some considerations about the Basic Education reform implemented in Brazil in the 1990's and its articulation with the reform of the Brazilian State and the ideology of post-modernity. The latter, by sustaining the reforms and strategies implemented in the context of globalization and neoliberalism, proposes a need for a "new rationality" that is expressed in the so-called public administration. Along with State reform, based on some documents prepared as a result of the World Conference of Education for All, held in Thailand in 1990, we present some reflections on the perspectives that found and guide the reform of Basic Education.

**Key words:** State Reform. Basic Education. Rationality.

**Resumen:**

El presente artículo presenta algunas consideraciones en relación a la reforma de la Educación Básica en Brasil, en la década de 1990, y su articulación con la Reforma del Estado Brasileiro y las ideologías pos-modernas que al sostener las reformas y las estrategias implementadas en el contexto de la globalización y del neoliberalismo proponen la necesidad de una "nueva racionalidad" que se expresa en la llamada administración pública gerencial. Al lado de la Reforma del Estado, presentamos, a partir de algunos documentos elaborados como resultado de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia, reflexiones sobre las perspectivas que fundamentan y orientan la reforma de la Educación Básica.

**Palabras-clave:** Reforma del Estado. Educación Basica. Racionalidad.

**Isaura Monica Souza Zanardini**  
Rua Inspetor Everaldo Lores Xavier,  
209 – Bairro Universitário.  
Cascavel – Paraná-CEP: 85.819-790  
*E-mail:* monicazan@uol.com.br

**Recebido em:** 18/9/2006  
**Aprovado em:** 10/12/2006