

# ITINERÁRIO DO DESCOMPROMISSO NA ESCOLA PÚBLICA DE 2º GRAU PAULISTA\*

Maria Sylvia Simões Bueno

Professora Assistente da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Marília

*O artigo faz a reconstrução da trajetória do ensino de 2º grau no estado de São Paulo e da vontade política que o conduziu, procurando recuperar as condições concretas de sua realização. Desenha o itinerário percorrido desde o final da década de 1960 e analisa as políticas educacionais que responderam às demandas sociais por esse nível de ensino, num quadro coerente às sucessivas faces apresentadas pelo Estado brasileiro até o presente momento.*

O delineamento de um perfil mais ou menos preciso das políticas educacionais relativas ao ensino público de 2º grau no estado de São Paulo, nos últimos vinte anos, é um desafio. Sejam elas específicas ou residuais, expressas ou implícitas, espontâneas ou relutantes, encontram-se de tal forma articuladas ao conjunto das intenções e ações dos governos e/ou gestores educacionais, como resposta institucional às demandas sociais, e tão impregnadas pelas determinações do contexto sociopolítico, que isolá-las torna-se um mero exercício intelectual. Assim, mesmo quando deixam de encaminhar de modo explícito as diretrizes federais e tendem a apresentar um caráter antecipatório, ou se esforçam em assumir uma independência aparente e até mesmo um confronto, seu encaminhamento é fruto de múltiplas definições, relações e articulações que se entrelaçam nas diferentes esferas da vida nacional.

Por que destacar em especial as duas últimas décadas vividas e sofridas pelo ensino regional de 2º grau? Porque além desse período ser marcado por sucessivas reformas no papel, registra alterações con-

cretas na organização e funcionamento da escola média pública em território paulista, bem como reiterados questionamentos sobre sua natureza, sem que isso tenha traduzido um esboço mais definido de seus objetivos e o esclarecimento de suas funções sociais.

É importante ressaltar que ocorreu, na prática, um progressivo alheamento do poder público em relação à oferta desse patamar de escolaridade. Esse fenômeno pode ser observado desde a década de 60, quando ainda sobrevivia o "ensino colegial forjador das elites condutoras" (idealizado até hoje pelo magistério e pelos destinatários), até o momento presente, quando o ensino médio está previsto como direito

---

\* Artigo originalmente vinculado à pesquisa *A política educacional paulista para o ensino de 2º grau (1968:1988)* — expansão, contenção ou decompromisso? (no contexto da dissertação de mestrado defendida no curso de pós-graduação em Educação da UNESP/Marília em 1993). O trabalho também foi apresentado no GT n.2 — História da Educação durante a 18ª Reunião da ANPEd, realizada em setembro de 1995.

de todos na Carta Constitucional de 1988 mas encontra grandes dificuldades para assumir esse caráter, até mesmo no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases. Em suma, tornou-se cada vez mais renitente a resposta institucional às pressões populares tendentes a considerar o ensino médio um benefício social desejável, desembocando num descompromisso justificado pelas intenções de enxugamento do Estado.

As atitudes oficiais sempre tiveram a ver com a configuração assumida ou presumida pelo Estado brasileiro nos diferentes momentos da sua história. A evolução do Estado liberal para o Estado social ou do "bem-estar" no cenário mundial, num processo que envolve a regulação da sociedade e a socialização do Estado, traduziu-se no País, desde os anos 30, num subproduto de caráter intervencionista/paternalista na área econômica e populista na área política. As lideranças políticas populistas, dentre os benefícios sociais almejados pela população, sempre elegeram a educação pública como campo de manobra a serviço de seus interesses. A ampliação das obrigações do Estado nessa área tornou-se tão consensual perante a opinião pública que o Estado de Segurança Nacional teve dificuldades em implementar suas políticas de contenção e privatização, mesmo nos períodos de intensa repressão.

O governo militar e sua fração regional, quando o jogo de forças situação-oposição encaminhou a distensão e a abertura, acabaram assumindo discursos e práticas populistas no setor educacional, bastante evidentes.

Nesse quadro de referência, o ensino médio estadual paulista, embora nunca tenha sido objeto de uma política educacional específica que orientasse seus rumos e lançasse as bases de sua configuração, teve sua construção histórica articulada às vicissitudes da escola pública em nossa sociedade. Nesse sentido, sofreu as decorrências de políticas de contenção, privativas e expansionistas desencadeadas ao sabor das conjunturas políticas, econômicas e sociais. Cada uma dessas políticas, por sua vez, refletiu a dinâmica do jogo de forças em processo no cenário nacional.

## POPULISMO, EXPANSÃO E DESCOMPROMISSO

As políticas de expansão — sempre associadas, no discurso, às exigências de democratização da sociedade — mesmo quando pautadas em propostas de valorização da escola pública ou visando ao atendimento das demandas populares, estiveram via de regra dissociadas de uma democratização real da escola.

Uma visão retrospectiva da história da educação paulista permite localizar o deflagrar das políticas de expansão do ensino médio durante os governos populistas das décadas de 1940 e 1950 (Beisiegel, 1964; Spósito, 1984). Tais políticas atingiram em cheio o ciclo ginasial mas não deixaram de envolver o 2º ciclo da escola média, em especial o curso normal.

No período em questão, novas necessidades e exigências da crescente população periférica urbana, no quadro dos desdobramentos do avanço do capitalismo, passaram a constituir objeto de pressão junto às diversas instâncias governamentais e, de certo modo, a ser levadas em consideração.

Esse fenômeno instalou-se em meio à crise do modelo econômico e das estruturas de poder desencadeadas pela evolução do capitalismo industrial pós-30, que favorecia a incorporação desses segmentos populares emergentes nos quadros políticos institucionais. A referida incorporação jamais significou qualquer mudança estrutural na sociedade brasileira; sempre foi relativizada por manipulações que visavam favorecer o fortalecimento do poder dos grupos dominantes. O aparente paradoxo contido nessa forma de cooptação das massas foi captado por Weffort (1978, p.11) ao apreender o significado do populismo brasileiro, que, em sua visão, integra ao mesmo tempo "setores dos grupos dominantes que promovem a participação dos dominados e massas que servem de suporte para um regime no qual são dominadas".

O potencial político do manejo habilidoso das aspirações de cidadania das massas, da aparente adesão às pressões mais significativas, foi logo captado pelos líderes carismáticos. A defesa dessas exigências, numa época em que o Estado brasileiro procurava assumir ares sociais, como provedor do bem-estar público, passou a ser explorada pelos políticos como suporte de plataformas eleitorais, mesmo quando as possibilidades de efetivo atendimento eram precárias. Foi o caso da reivindicação generalizada pela escola secundária.

A demonstração de que a concessão de benefícios sociais às camadas populares não implicava transformações estruturais, tanto na sociedade em geral como na escola em particular, estava na incorporação das pressões pelo agente populista segundo valores e perspectivas delineados no contexto de dominação, seguindo o teor dos interesses manifestos. Com referência à opção das massas pela escola secundária, Spósito (1984, p.19-20) alinha as seguintes observações:

*É bem provável que camadas desprivilegiadas da sociedade, ao comporem o teor de seus projetos sociais, tenham incorporado, como seus, os modelos educativos que encontravam já formulados no projeto de vida das camadas sociais mais favorecidas. Tomando como ponto de partida o dado, o existente, a reivindicação popular caminhou no sentido de sua extensão, procurando apossar-se dos bens ou direitos até então restritos a segmentos minoritários da sociedade, tornando-os mais acessíveis. No quadro das escolhas possíveis, a escola secundária, caminho natural para a carreira de jovens de classes dominantes, acaba sendo desejada pelas famílias de jovens de outras classes sociais; os efeitos reais que a instrução secundária propiciava para certas parcelas da sociedade — o acesso a carreiras prestigiadas, o reconhecimento social, a boa re-*

*muneração — passam a ser reivindicados, cada vez mais nitidamente, por segmentos heterogêneos da coletividade.*

Apoiada nessas representações, a ação populista não se comprometia de nenhum modo com a transformação da escola segundo novos padrões de referência. Não estava em causa a redefinição da função social da escola média e, em decorrência, sua reorganização estrutural. O político populista atuava como interlocutor das massas na justa medida da garantia de seus interesses. Afinal, o terreno do populismo é a sociedade desigual e a injustiça social o motor que o alimenta. Em seus limites, desencadeou-se, assim, uma política de expansão e descompromisso em relação ao ensino médio.

A ação populista não garantia, nesse contexto, qualquer benefício além da possibilidade de matrícula. A oferta de vagas se dava em condições extremamente precárias, tornando ilusória a apropriação pretendida pelas camadas populares. Porém, caracterizado pela ambigüidade, o populismo embutia uma contradição: o movimento popular como força política. Na área educacional, esse movimento cresceu e se fortaleceu, mesmo sob o regime de força. A presença de segmentos populares na escola média abalou suas estruturas, esvaziou seu significado elitista e passou a exigir mudanças.

Esse quadro foi captado pela administração Ulhoa Cintra, em 1968, ao pretender reestruturar o ensino fundamental e médio de São Paulo e dar-lhe uma feição mais democrática, condizente com os interesses das camadas populares. Todavia, a reforma que desencadeou contrapôs-se aos desígnios contencionistas da ditadura e foi desbaratada pelo arbítrio reinante. Nesses termos, a escola de modelo tradicional foi preservada.

O saldo positivo das estratégias populistas para os governantes favoreceu sua incorporação nas práticas políticas brasileiras. Sua face conservadora permitiu que fossem exploradas durante o regime militar, quando surgiu a necessidade de fortalecer as bases partidárias situacionistas e procurar legitimidade junto à sociedade civil. Embora as diretrizes federais para o ensino médio fossem de contenção e privatização, a expansão foi adotada como mecanismo de cooptação ao final do governo Natel (no período de 1971-1975), nos arraiais interioranos, e usada como recurso de barganha durante o governo Maluf (no período de 1979-1982). O "governo de integração" malufista evitou o confronto direto com a população mobilizada e, inexistindo clima para uma política deliberada de privatização, conteve as restrições declaradas quanto ao acesso ao 2º grau. Esse estilo de conduta pautava-se pelo interesse em fortalecer um novo grupo dentro do partido situacionista e encontrava correspondente em nível central.

O crescimento de movimentos articulados na sociedade civil, combinado com a necessidade de recomposição dos alicerces do regime militar, recomendava a incorporação seletiva de exigências sociais,

dentro do processo de revolução passiva, que se apropriara do discurso do bem-estar social. Conquistas negociadas num contexto pseudopopulista permitiram que a expansão se desse em caráter relutante, sempre marcada, dentro do estilo populista, pelo descompromisso com a democratização efetiva da escola.

Um surto expansionista ganhou alento em 1983, com o governo Montoro. Parecia desenhar-se, em confronto com o poder central, uma nova política de democratização. No entanto, foi apenas uma política de boas intenções que não se concretizou. Com a mudança do titular da Secretaria da Educação, em 1984, os interesses do PMDB e o autoritarismo ainda entranhado na máquina administrativa do Estado tenderam a desmobilizar movimentos populares, como o da zona leste paulistana que demandava mais classes de 2º grau, que ocupassem a ociosidade noturna dos prédios, suplência de 2º grau instalada na rede pública... O poder público, refratário às reivindicações — por razões orçamentárias na cúpula e pela resistência representada por valores e estereótipos da escola média tradicional arraigados nas bases do magistério —, tornou-se mais receptivo com a aproximação das eleições, e houve alguma ampliação de vagas comprovando, mais uma vez, a força da pressão popular organizada.

A situação do ensino de 2º grau agravou-se, contudo, durante o governo Quéricia (no período de 1987-1991), cuja agenda não incluía a educação como prioridade. A queda da participação relativa dos gastos governamentais com o ensino regular atingiu e comprometeu duramente vários programas da Secretaria da Educação, dentre eles o de construções escolares. Assim, a ampliação de classes se deu com a descaracterização física e a superlotação dos prédios escolares. Conforme denúncias das entidades de classe do magistério oficial, o atendimento escolar no ano de 1989 forçou a adaptação de salas originalmente destinadas a diretorias, bibliotecas e laboratórios. Essas adaptações, segundo as entidades, sucateavam as escolas e prejudicavam as condições de ensino (Bueno, 1993).

Na administração de Fleury, no período de 1991-1994, os projetos para o ensino de 2º grau foram meramente pontuais e o descompromisso com esse nível de ensino, apoiado no discurso da falência do Estado e na perspectiva "neoliberal" de seu enxugamento, ficou plenamente demonstrado com as extensas filas de espera, os sorteios de vagas e a expectativa veiculada pelos órgãos administrativos de dividir a responsabilidade pelo ensino de 2º grau com a rede privada, reduzindo a taxa de atendimento na escola pública.

O descompromisso passou a ser adotado como filosofia governamental. A ideologia do "Estado mínimo" parece ter encerrado de vez as políticas de expansão do ensino médio em território paulista, em evidente descompasso com os atuais dispositivos constitucionais que incorporam o ensino médio à escolarização básica.

## **EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E DESCOMPROMISSO**

O apoio mais significativo à expansão foi dado, em resumo, pelas políticas de democratização, expressas na administração de Ulhoa Cintra (no período de 1967-1970) e no governo Montoro (no período de 1983-1987). Essas iniciativas regionais fundamentavam-se em exigências sociais e em propostas de valorização da escola pública e delas decorreram os momentos de maior abertura de vagas para o ensino médio. Foram, no entanto, frágeis e de curta duração.

A reforma Ulhoa Cintra embutia uma política global de democratização do ensino e constituiu, em certa medida, uma culminância da ação populista. As balizas da democracia restrita da ditadura militar, expressas nas constituições federais de 1967 e 1969, não permitiram sua continuidade. Mesmo assim deixou reflexos significativos no sistema escolar e assumiu um caráter antecipatório em relação a alguns aspectos da lei 5692/71.

A contraposição declarada aos governos federais de abertura e transição pelos "governos democráticos" de oposição que se instalaram também em São Paulo, em 1983, ensejou, a princípio, a expectativa de uma ruptura com a esfera central e o estabelecimento de novos padrões, independentes, como referência para as políticas educacionais regionais. A fala de Montoro, durante a campanha e no início de sua administração, prometia a substituição do padrão autoritário e centralista e o desmonte da tecnoburocracia por estratégias de participação, descentralização e desburocratização, compondo uma gestão democrática.

Se de um lado o discurso político enunciava a obrigação de o poder público permanecer imune às injunções de ordem partidária, econômicas, ou outras, a prática governamental, de outro lado, deixava entrever a força paralela representada pelas relações pessoais, a ingerência clientelista no repasse de recursos, que se apresentava como política real, embora camuflada.

Pedroso (1991. p.102) identifica, no período Montoro, práticas de inspiração populista, denunciadas pelo discurso eivado de conceitos amplos e indefinidos, tais como "interesse público", "povo" etc. Essa influência, mais evidente no governo Quéricia, impregnou a ação governamental com a dubiedade característica do populismo.

O distanciamento entre discurso e prática, que logo se instalou, encontra explicação, na análise de Demo (1988), na própria lógica do poder, isto é, na contradição existente entre manter o poder e ampliar a capacidade popular em controlar as ações do Estado e participar desse poder. Os reflexos dessa orientação na preservação do padrão de ação social, mascarado por um jargão transformista, apontava para a recomposição do populismo em "populismo

progressista". Projetos personalistas passaram a ser editados, com o propósito de marcar a passagem dos gestores pela Secretaria da Educação.

Nesse quadro de referência, a proposta de democratização do ensino de 2º grau, reconstruído a partir da ação autônoma das escolas, tendo como horizonte a formação de cidadanias plenas, reduziu-se a ajustes formais. A expansão inicial das matrículas e a ampliação dos cursos noturnos, que vinham ao encontro de intensas reivindicações das periferias urbanas, passou a encontrar resistências, justificadas pela prioridade representada pelo ensino de 1º grau e pela falta de recursos.

As promessas de pleno atendimento e de elaboração de planos de funcionamento com a participação da comunidade não foram acompanhadas de recursos e medidas complementares que as viabilizassem, e a expansão que houve deu-se sem nenhum suporte. Era um ajustamento evidente ao "mudancismo" conservador que estabeleceu uma linha de continuidade entre o ocaso militar e a Nova República no nível nacional. É verdade que havia dificuldades regionais, à vista do antagonismo representado pelo poder central. Contudo, conforme assinala Azanha (1987), as raízes tecnocráticas da estrutura vigente, concebida para domesticar a escola e não para garantir-lhe autonomia, ensejaram a preservação de estruturas e práticas conservadoras. Daí, projetos personalistas e pontuais tornaram-se a regra e, no 2º grau — dominado pelo formalismo e visivelmente enquadrado ao MEC do PFL —, prevaleceu a expansão relutante.

## **PRIVATIZAÇÃO, CONTENÇÃO E DESCOMPROMISSO**

As políticas de contenção, entrelaçadas à matriz elitista da escola média brasileira, durante longo tempo encontraram justificativa na ideologia da qualidade, defendida pela imprensa e pelos educadores liberais. Esta sempre encontrou eco no ensino secundário público em São Paulo: em 1968, fortaleceu a reação dos docentes à "massificação da escola"; em 1984, contribuiu para o rápido abandono das "diretrizes para o ensino de 2º grau" definidas pela Secretaria da Educação.

A existência de uma política endereçada ao 2º grau, na década de 70, calcada no desenvolvimentismo e no capital humano, que encarava como investimento apenas o ensino voltado para o trabalho assalariado, afastava dele qualquer perspectiva democratizante. As restrições à sua expansão em caráter público e gratuito são evidentes nos textos constitucionais de 1967 e 1969, assim como está claro o incentivo ao privatismo.

A definição do ensino médio como diretriz da ditadura militar, voltada para a contenção da demanda para a universidade, não retirou desse patamar de es-

colaridade uma perspectiva excludente em relação às camadas populares: a ideologia produtivista protelou o atendimento de suas necessidades.

A educação, nesse momento, estava enquadrada na política da produtividade social (Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social/1967-1976) como auto-investimento e base para a escalada socioeconômica de cada cidadão. Todavia, conforme Demo (1983, p.7), a educação é irrelevante como móvel de ascensão no contexto capitalista, pois é tendencialmente seletiva e comprometida com a elitização. Nesse sentido, favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos, fazendo o jogo da concentração de renda. Assim, o discurso não produziu os efeitos expressamente previstos e continuaram sendo atendidos os interesses não manifestos protegidos pelo próprio "movimento revolucionário": a escola média permaneceu distante das camadas populares pelos mecanismos seletivos da escola fundamental.

A Constituição de 1967 fincava as bases de uma política contencionista: gratuidade nos limites da escola primária. Para os demais níveis escolares a gratuidade estava limitada, no ensino público, "aos que demonstrassem efetivo aproveitamento e provassem falta ou insuficiência de recursos" e "sempre que possível" seria substituída por um sistema de bolsas de estudos. Estava garantido o amparo técnico e financeiro à rede particular. Tais disposições ficaram mais bem definidas na emenda constitucional de 1969.

Em São Paulo, à época, planos estaduais expressavam a vontade política da Secretaria da Educação em democratizar o ensino: escola comum e unida de oito anos (ginásio articulado ao primário); gratuidade em todos os níveis de ensino, expansão da rede escolar nos limites da demanda no 1º ciclo do ensino médio. A reforma envolvia, ainda, a idéia de escolarização efetiva; não se limitava à expansão. As providências adotadas pretendiam abarcar a totalidade das ações educativas do Estado e os planos traduziam-se em intervenção real. O secretário Ulhoa Cintra denunciava na imprensa que a alternativa de soluções a longo prazo mascarava intenções de preservar o modelo educacional forjado no interesse das elites (Bueno, 1993, p.51-2). Esse contraponto provocou o atropelamento da reforma regional, democrática, pela política de contenção, geral e dominante do Estado de Segurança Nacional.

Uma vez desmantelado o esquema estadual, deu-se o enquadramento: na administração seguinte, com a gestão de Esther Ferraz (no período de 1971-1973), a privatização foi adotada como bandeira da Secretaria da Educação e medidas de contenção foram contrapostas ao movimento democratizador. Todavia, nas periferias urbanas, a expansão da escolarização era vista como conquista árdua, produto das relações dos movimentos populares com a política populista, como direito adquirido ampliado e consolidado pela reforma de 68. Nesse contexto, apesar do momento político, as pretensões da Secretaria da Educação re-

dundaram em relativo fracasso. A mobilização popular, apoiada pela imprensa e entidades do magistério e reforçada por outros desacertos da administração, provocou a saída de Esther Ferraz. Entretanto, os dividendos colhidos foram escassos: a expansão foi restrita na capital e impregnada pelo clientelismo eleitoral nos arraiais interioranos submissos ao governador Natel. Prevaleceu a contenção.

A gestão Coutinho Nogueira (no período de 1975-1979), "pisando em ovos" em época de distensão política — quando a legitimação do Estado apoiava-se na normalização institucional e na incorporação de exigências da oposição de elite (Alves, 1989) para recomposição dos alicerces do regime abalado pelas reflexos negativos da repressão e a falência do milagre —, tentou aproximar-se das bases comunitárias e lançou mão de uma participação disciplinada na execução de seus projetos.

Encaminhando a contenção de forma mais sutil, Coutinho Nogueira desmantelou os velhos "nichos de qualidade" constituídos pelos institutos de Educação em nome da "equalização" e da "razão técnica" e dimensionou o ensino de 2º grau como "não prioritário". Nas entrelinhas, confirmava-se a política de contenção.

O lema nacional "enfrentar o desafio da pobreza" serviu de argumento para postergar a organização da escola de 2º grau e o atendimento da demanda nesse patamar ficou restrito à capacidade ociosa das escolas de 1º grau ou da existência de bolsões de demanda reduzida. O vestibulinho passou a ser a regra nas áreas de maior demanda.

Durante o governo Maluf, a contenção persistiu mas passou a ser tratada segundo interesses eleitorais. O "plano mestre de liberalização" encaminhava o processo de abertura política no País e o fortalecimento das bases partidárias situacionistas constituía uma prioridade nacional. No caso paulista, ensejava a conquista de espaço político para um grupo novo, o malufista, que pretendia firmar-se dentro do Estado e criar laços com o governo federal, até então comprometido com os tradicionais grupos conservadores paulistas. O populismo malufista, que implicava um estreito relacionamento com as bases partidárias, e um *staff* burocrático comprometido, declarou guerra aos tecnocratas e implementou o favorecimento político partidário, procurando apoio popular por meio do governo itinerante e de integração.

A crise econômica aumentou a pressão por vagas na escola pública de 2º grau, em especial na periferia dos grandes centros. Num quadro de retomada do clientelismo, não havia clima para uma política deliberada de contenção e privatização. Embora essa orientação persistisse no cenário nacional, o alto custo político de medidas antipáticas à maioria levou a um relacionamento dúbio da Secretaria da Educação com as comunidades e a imprensa.

De acordo com Spósito (1993), o conflito social, que se acentuou no início da década de 80, se traduziu no fortalecimento dos movimentos populares, radicados nos bairros da capital, em busca da continuidade de estudos cerceada nas gestões anteriores. Pelo governo de integração houve tentativas de cooperar as massas e vender ilusões. A farsa populista e o clientelismo, no entanto, não produziram grandes resultados.

A demanda represada de quase uma década esbarrava nas medidas contenedoras e na política orçamentária que teve como maior vítima o ensino não profissionalizante (Cadernos da FUNDAP, 1992). A prática adotada era o congelamento do número de classes e o remanejamento de cotas. O desdobramento só era permitido "em caráter excepcional", o que facilitava o clientelismo e a troca de favores... De qualquer modo, o crescimento da rede terminou ocorrendo à revelia da política de contenção. Denúncias de períodos ociosos em áreas de grande demanda, reivindicações contra o vestibulinho e divulgação de pesquisas da Fundação Carlos Chagas, que evidenciava as carências do setor fora da escola (Fora da escola, *Folha de S. Paulo*, 1982) obrigaram o governo a dar alguma veracidade à propaganda e às promessas e a ampliar as vagas de forma relutante.

Tratava-se, em essência, de uma política de contenção velada, pelo evidente favorecimento da iniciativa privada e pelo descaso com a qualidade, mero figurativo no discurso do populismo malufista. Uma vez ocupados espaços significativos da escola pública pelas camadas populares, nem sequer o discurso liberal foi respeitado: o ensino de 2º grau passou a viver expressamente das migalhas do 1º grau sem que nenhuma providência específica fosse desencadeada em seu favor.

Em resumo, o descompromisso esteve presente em quase todos os momentos, mas ficou mais evidente quando as atividades político-educacionais ficaram atreladas às de ordem político-partidária. Isso ocorreu não só durante o governo Maluf, mas também com o "populismo progressista" de Quéricia e Fleury.

Nesse caso, não se pode falar de ausência de política. A existência de uma política educacional não depende exclusivamente da consistência de um programa de ação sustentado por um determinado paradigma teórico. A improvisação e a desconsideração de necessidades e interesses também podem traduzir uma política. O significado da política está tanto na intenção de fazer como na intenção de não fazer. Políticas restritivas, omissas e de aparente descompromisso

podem esconder políticas de privatização e reserva de domínio.

## NEOLIBERALISMO E DESCOMPROMISSO

As estratégias de contenção mascarada em atendimento precário foram recentemente abandonadas em razão do novo perfil assumido pelo poder público. Desde o final da década de 80 a ideologia do Estado paternalista foi substituída pela ideologia do Estado falido. A população — que parece ter incorporado essa representação — apressa-se a colher as migalhas ainda ofertadas por governos não mais sensibilizados por concentrações do magistério ou mobilizações populares. Insensibilidade que persiste mesmo após a Constituição de 1988 e seu "discurso promessa" para o ensino médio.

Escudado nessa perspectiva, a refração institucional dos "negócios da educação" tem decorrido da subordinação da administração a interesses corporativos e à política partidária, isto é, do Estado ao governo, numa demonstração prática da teoria da "coisa nossa", explicada por Ferreira (1986) como "a visão do público como negócio particular".

O descompromisso é declarado; um sucedâneo da política de contenção. No entanto, a exploração das estratégias populistas ainda não se esgotou. Sua sensibilidade ao voto e sua própria existência implicam a instalação do processo ambivalente de pressão/manipulação que seleciona as pressões populares mais significativas. No quadro atual de crise econômica e social vivida pelo País, emergem prioridades como o combate à fome, à falta de segurança e de moradia. Essas áreas permitem, outrossim, resultados mais evidentes que os educacionais, mais veiculáveis pela propaganda. Substituem com vantagem o espaço ocupado pela educação no discurso político. Assim, já não há projetos para a escola de 2º grau, que é vítima da redução progressiva de recursos para o ensino público, abandonada ao senso comum, sem uma função definida...

Nesse quadro de referência, até onde vai o descompromisso, respaldado na "incompetência" do Estado? Hoje o fosso da dualidade no ensino médio se aprofunda com o tratamento extra-educacional da formação tecnológica e a perspectiva de redução do 2º grau aos cursos preparatórios anteriores à reforma Francisco Campos. Artifício capcioso... Ter o chão por horizonte e reduzir ao nada as perspectivas de extensão da escolaridade para as camadas populares...

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALVES, M. H. M. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

AZANHA, J. M. P. *Educação, alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.

- BEISIEGEL, C. de R. Ação política e expansão da rede escolar. *Revista do CRPE "Queiroz Filho"*, São Paulo: USP, n.8, dez. 1964.
- BUENO, M. S. S. *A Política educacional paulista para o ensino de 2º grau (1968-1988): expansão, contenção ou descompromisso?* Marília: UNESP, 1993. Diss. (mestr.) Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
- CADERNOS FUNDAP. *Política Educacional*. São Paulo: Fundap, n.5, 1992.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Política social e política educacional*. Brasília: MEC; São Paulo: CENAFOR, 1983.
- FERREIRA, O. *A Teoria da "coisa nossa"*. São Paulo: GDR, 1986.
- FORA da escola. *Folha de S. Paulo*, 8 abr. 1982.
- PEDROSO, L. A. *Democracia, política e administração educacional: a proposta Montoro (1978-1984)*. Campinas, 1991. Diss. (mestr.) Faculdade de Educação da UNICAMP
- SPÓSITO, M. P. *O Povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A Ilusão fecunda*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.
- WEFFORT, F. *O Populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
-