

rizações para funcionamento, a partir de 1972, demonstram que das 454 novas habilitações, 416 pertencem à iniciativa particular, enquanto que, apenas 31 foram implantadas pelo Estado e pelo Município.

A participação acanhada do poder público a nível do 2º grau pode ser percebida não só pelo aspecto quantitativo como também pelo fato de que a ele pertence quase a metade dos estabelecimentos de ensino de 2º grau que não se enquadram ainda no esquema profissionalizante.

Ao final dessas colocações, acreditamos ser possível afirmar que há uma distância significativa entre os objetivos manifestos da profissionalização proposta pela reforma de 1º e 2º graus e sua implantação no Estado de Minas Gerais.

As perguntas que poderiam ainda ser feitas, em relação aos motivos reais que explicariam tal defasagem, nos remeteriam necessariamente a uma análise mais global da atual política educacional brasileira e, em última instância, a própria função do sistema educacional numa sociedade capitalista, que será tema de análise de um dos componentes da mesa.

4. Ensino Médio Após a Implantação da Reforma de 1971

LUÍS ANTONIO R.C. CUNHA (FGV-RJ)

Pretendia fazer a minha exposição centrada nas modificações que o ensino médio está sofrendo depois da implantação da reforma de 1971. Mas acho preferível fazer uma compressão, talvez algo mais, uma cirurgia, nessa exposição, e abordar dois temas que acho fundamentais para o encaminhamento do debate. Então vou fazer um desvio inicial em relação à minha exposição. Eu queria abordar quase duas conceituações a respeito de dois assuntos: o que é o diploma e o que é a política educacional.

Parece-me que o diploma tem sido entendido, em geral, de uma forma talvez apressada em nossos trabalhos, como uma

espécie de atestado, um atestado de que algumas habilidades, de que algum conhecimento foi atingido. Parece-me que, de uma forma implícita, isso apareceu também nos nossos trabalhos. Então inclusive, lamentamos muito que o diploma tenha perdido um pouco do seu valor intrínseco, à medida em que a qualidade do ensino está decaindo. Pareceu-me também que a política educacional foi entendida como sendo resultado de pensamento de educadores, ou entendida também como resultado de um esforço que o Estado faz no sentido da adequação possível e desejável de um sistema de ensino em relação às necessidades intrínsecas de formação de força de trabalho. Bem, sem embargo dessas duas concepções, eu queria apresentar dois modos de encarar essas duas coisas diferentes, e me parece, pelo menos em relação ao tipo de abordagem que eu tenho usado para analisar o sistema de ensino, que essas concepções diferentes são as mais relevantes para estudar o sistema de ensino brasileiro como um todo e o médio, em particular.

Primeiro o seguinte: o diploma pode ser, e habitualmente é e gostaríamos que fosse e continuasse sendo, um atestado de que certas habilidades e conhecimentos foram atingidos ou não, no caso da ausência do diploma. Mas é muito importante ver que o diploma é o atestado, é uma espécie de passaporte na grande corrida pela ascensão social das camadas médias. Eu acho que esse é o fato essencial. O diploma é uma moeda, tem um valor de troca num mercado, numa tentativa dos indivíduos das camadas médias ascenderem socialmente e, no limite, de transcenderem o perímetro dessa camada social. Eu acho esse elemento extremamente importante. As pessoas buscam níveis de ensino cada vez maiores por razões cognitivas, por razões de moda. Mas, principalmente, porque a conquista de um grau adicional, de um diploma de maior valor intrínseco em termos de troca, constitui um requisito cada vez mais indispensável para postular a ascensão social. Acho que este é um elemento extremamente importante e que, se nós não compreendermos esse tipo de

coisa, não vamos entender o essencial em *relação à* política educacional, em relação ao panorama da Educação brasileira hoje. Isso explica inclusive certos ajustes ou desajustes e certas adequações e *inadequações* de ofertas e demandas de vagas, etc.

Bom, um outro elemento que eu queria colocar *é* em relação *à* política educacional, que não é o resultado do pensamento de educadores. Educadores não pensam, eventualmente pensam, mas *é* muito importante dizer que eles expressam, *eles expressam*. Eles não são ponto inicial de uma concepção de Educação de uma sociedade. Isso acontece aqui e em todos lugares do mundo. Os educadores são profissionais extremamente competentes e muitos deles expressam um pensamento do Estado. Os educadores expressam a política do Estado na área educacional, do mesmo modo que outros especialistas treinados, denominados economistas, expressam a política do Estado na área de Finanças, Economia.

O Estado exerceria uma política educacional especificamente com este objetivo: regular ofertas e demandas abstratas da mão-de-obra que sai do sistema de ensino e ingressa na sociedade? Não. Esse tipo de esquema abstrato não nos conduz a descobrir o que *é* a educação, quais *são* os dilemas dela e porque certas medidas foram tomadas. A política educacional do Estado constitui uma tentativa de regular esse fluxo de corrida, principalmente das camadas médias. Queria me restringir a isso dado o nosso tema agora, a essa corrida das camadas médias em direção aos graus com maiores valores de troca nesse grande mercado.

Grupos, setores das camadas médias que buscam graus educacionais cada vez mais elevados no sentido de conquistarem posições burocráticas nas empresas públicas e nas empresas privadas cada vez mais elevadas, e no limite, transcenderem essa classe., e quem sabe um dia conseguirem através de mecanismos que não estão dados e não são sabidos, e que não aparecem na consciência social, ingressarem na classe dominante. Bem, eu acho que essas duas questões *são*

absolutamente fundamentais para que possa ser entendida a política educacional recente, e também a lógica da exposição que eu pretendo fazer.

Houve a Lei 5.692. Não foi uma infelicidade do pensamento dos educadores. Ela constitui em termos de concepção geral, um erro grosseiro do planejamento educacional, um erro técnico grosseiro, mas não é esse o fator mais importante. Erros grosseiros em termos de legislação educacional são cometidos a cada dia. Esses erros de que a política educacional é acometida, não atrapalham o funcionamento do sistema educacional e não causam escândalo. Mas esta Lei 5.692 não pode ser entendida sozinha, como se não quiséssemos estudar o erro de um mecanismo e superá-lo. Ela só pode ser entendida a partir da política educacional embutida nela, se nós entendermos que essa política universal e compulsória do ensino médio foi o resultado imediato da reforma universitária de 1968. A Lei 5.692 só existiu na lógica da História brasileira contemporânea como determinada pela reforma de 1968. A reforma universitária e os debates que a antecederam apontam para uma direção — de que modo é possível resolver o problema aparentemente técnico da quantidade crescente de indivíduos das camadas médias demandando ensino superior, e uma capacidade limitada do Estado de atender a essas vagas. Limitada porque existe em abstrato dinheiro de menos? Não, porque simplesmente o Estado, na época em que o problema se colocou, estava empenhado em subsídios de atividades econômicas extremamente importantes para aquilo que se chamou o **deslanche** do modelo brasileiro. Nesse momento, então, foi absolutamente necessário encontrar um mecanismo interno ao sistema de ensino que permitisse ampliar as vagas disponíveis no ensino superior de modo a não comprometer muito os gastos do Estado.

Esse mecanismo foi a reforma interna do ensino superior pela Lei 5.540, de 1968. Pois bem, os documentos que alimentaram a lei da reforma universitária mostram que a reestruturação técnica, administrativa, pedagógica das univer-

sidades possibilitaria esse acréscimo de demanda a custos menos proporcionais, a curto prazo. Sabia-se, os formuladores da política educacional sabiam (esses formuladores eram em minoria educadores, a maioria deles oriundos do Ministério do Planejamento, e, por isso, economistas extremamente competentes, e também alguns assessores externos cuja origem é bastante conhecida) que não era possível resolver esse problema aparentemente técnico: a incongruência de oferta e demanda a longo prazo, se continuasse a crescer a demanda do ensino superior. Então, a Única proposta foi: profissionalizemos o ensino médio. As pessoas então egressas do ensino médio, das camadas médias, teriam um diploma profissional que depois se cunhou com o neologismo *ensino profissionalizante*, que terá um efeito ideológico extremamente importante. Com esse diploma, elas terão menor empenho em procurar o ensino superior. Então, mesmo que tentem, elas serão menos arrojadas na demanda de mais vagas e se voltarem a tentar novos vestibulares, a lei da reforma universitária diz o seguinte: a longo prazo, o problema só será resolvido, se o ensino médio for profissionalizador, universal e compulsoriamente. Pois bem, o recado dado em 1968 foi fácil e imediatamente entendido pelo Ministério da Educação, que imediatamente compôs um grupo de trabalho, que elaborou um ante-projeto de lei, que depois virou a Lei 5.692, e que veio a ser aprovado, como já foi dito, em tempo extremamente rápido.

Então, qual era a função da profissionalização universal e compulsória? Bom, a gente pode imaginar que tenha havido funções manifestas do tipo técnico, talvez, de suprir uma mão-de-obra de que o mercado estaria carente, uma mão-de-obra de nível intermediário. Podemos imaginar que tivesse uma outra função, digamos caritativa, que seria o caso de propiciar a estudantes que infelizmente falharam na entrada do ensino superior, um diploma que servisse como um instrumento compensatório do não atingimento daquele alvo principal. Mas, entretanto, e venho insistindo nisso nessa

exposição, é preciso ver que houve uma função social e política extremamente importante que é a de desviar para o mercado de trabalho supostamente carente, parcelas crescentes de indivíduos das camadas médias que terminavam o ensino médio, cujas vagas foram conseguidas por mecanismos de barganhas política em décadas anteriores, e não conseguiam vagas no ensino superior. Pois bem, essa política de profissionalização universal e compulsória do ensino médio foi mudada recentemente. Se ela foi implantada em 1971, já é possível dizer que, em janeiro de 1975, houve uma inflexão da política educacional. Se antes se imaginava que o ensino médio tivesse um conteúdo universal e compulsoriamente profissionalizante, então, é possível se dizer que agora, de janeiro de 1975 para cá, neste ano, já se imagina que o conteúdo principal do ensino médio é educação geral.

Entretanto, essas colocações aparecem um tanto disfarçadas pelos conceitos ideológicos que temos aceito com uma facilidade extraordinária. Ouvi poucas pessoas perguntarem o que significa *ensino profissionalizante*. Na tradição educacional brasileira se sabia o que era ensino profissional, de repente se começa a falar em ensino profissionalizante, a partir de 1971. E qual era o significado? Eu proponho, então, ter descoberto qual seria o significado escondido, o significado ideológico desse termo *ensino profissionalizante*. Acho que logo após agosto de 1971, ensino profissionalizante significava o seguinte: ensino profissionalizante é ensino profissional, mas sem os efeitos negativos do ensino profissional que nós conhecemos: ensino para operários continuarem a ser operários. Na consciência social das camadas médias, tinha uma conotação negativa extremamente forte. Ensino profissional era ensino para operários continuarem a ser operários. Tirando o ensino normal daí, que o ensino normal tem funções sociais inclusive bastante especiais, parece algo ligado ao mercado de trocas matrimonial, muito mais importante que outra coisa. Bem, entretanto, de um ano para cá, ensino profissionali-

zante tem significado outra coisa: ensino profissionalizante não é ensino profissional, é ensino geral, ou melhor, é educação geral, mas sem a conotação negativa desta educação geral, porque é muito importante ver que na ideologia educacional brasileira de alguns anos para cá e muito mais reforçada de 71 para cá, a educação geral tem recebido efeitos extremamente negativos: beletриста, acadêmica, livresca e vários outros xingamentos que convergem para a idéia de que a educação geral é negativa, atrapalha a formação de mão-de-obra, atrapalha os alunos que saem do primário e de todos os outros níveis. Entretanto foi necessária uma inflexão na política de profissionalização do ensino médio. Foi preciso dizer que este já não era mais profissional, mas também, por força da legislação em vigor, não era possível dizer que não era profissional. Antes, ensino profissionalizante era ensino profissional sem a conotação negativa deste. Agora, é ensino geral sem a conotação negativa deste. Então houve uma mudança em termos ideológicos muito grande e que ainda não está analisada.

Determinada a profissionalização universal e compulsória do ensino médio em 71, começaram a aparecer pressões para a mudança dessa política, começaram a aparecer resistências em diversos locais e diversas pessoas. Vou apresentar um resumo dessas agências, ou lugares, ou setores, que resistiram de alguma forma à profissionalização universal e compulsória. Começo pelos que me pareceram mais importantes e eficazes. Primeiro setor, a burocracia pública do ensino secundário. Ela é constituída desde secretários de educação até os professores, passando por assessores e chefes de departamento. A parte mais lúcida dessa burocracia verificou, desde logo, sua incompetência para a implantação da reforma, determinada pelos setores mais altos da burocracia federal — Ministério do Planejamento e da Educação. Essa incompetência tem dois componentes extremamente importantes e é necessário separá-los. Primeiro uma incompetência técnica determinada pela carência de recursos

humanos, materiais, etc. que impediam a implantação da reforma daquele modo. E também a incompetência oriunda de não se ter capacidade para imaginar as **soluções**, para adaptar o proposto à realidade, e ela era resultado dos padrões de autoritarismo vigentes no Brasil nos últimos anos. Os administradores educacionais **não têm** tido, nos últimos anos, o poder de imaginar **soluções** criadoras novas, de improvisar meios de adequar a política educacional elaborada pelo próprio Estado à realidade à qual essa política educacional se refere. Os educadores têm sido vítimas de sanções negativas extremamente fortes quando as soluções são **julgadas** contrárias à ordem estabelecida. Assim, é comum se ver nas secretarias de educação, grupos de pessoas extremamente capazes do ponto de vista técnico que não ousam inovar em termos de soluções com medo das sanções negativas, imaginadas a partir de casos ocorridos e não por fantasia. Desse modo, esses setores mais responsáveis da burocracia educacional **pública** têm-se revelado a favor do adiamento e, no limite, da revogação da profissionalização universal e compulsória no ensino médio, por essas duas incompetências, uma técnica, outra política.

Mas houve outras resistências. A própria burocracia do ensino industrial o fez. As escolas industriais foram utilizadas como paradigma das que deveriam ser implantadas, ou reformadas, **após** a Lei 5.692. Entretanto, se isso pode ser vantajoso para o ensino industrial, foi extremamente penoso quando o ensino público secundário passou a utilizar as escolas industriais como uma espécie de reserva técnica, fazendo convênios, utilizando os seus **laboratórios**, os seus professores, como uma fonte inesgotável de ensino profissionalizante. Desse modo a sobrecarga nestas escolas foi enorme. Isso levou a burocracia do ensino profissional industrial a reagir, que também o fez em **face** da baixa **qualidade** dos técnicos e auxiliares técnicos formados. A partir de então provocou a reação contra a profissionalização universal, na medida em que o próprio diploma de técnico era

desvalorizado em termos acadêmico-profissionais, quando um sistema de ensino improvisado passava a produzir pessoas com diplomas que tinham, pelo menos em termos legais, direitos semelhantes aos que as escolas industriais formavam. Conheço o caso de uma escola que, para defender a qualidade acadêmica, econômica e simbólica do curso que oferecia, fantasiou seu curso como curso superior de curta duração, enchendo o currículo de disciplinas de Matemática e outras, sabidamente desnecessárias para o exercício daquela função técnica. Foi um mecanismo de defesa caro e sofrido, nesta escola, contra a desvalorização do diploma. A resistência do ensino industrial me parece importante porque foi daí que surgiram as primeiras propostas escritas, dentro do MEC, para a transformação da política educacional no ensino médio. Os documentos do MEC que foram citados mostram isso claramente.

Outra fonte de resistência muito importante: a dos empresários do ensino. A profissionalização representava um encarecimento dos custos do ensino médio, com impossibilidade dos preços das anuidades subirem proporcionalmente, já que eram preços administrados pelo próprio Estado. Além disso, para a própria política de implantação da profissionalização, o Estado precisava delimitar, limitar e enquadrar a atividade dos cursinhos, que faziam convênios com aquelas escolas. E o enquadramento iria fazer com que diminuísse terrivelmente, talvez até abaixo do permitido pela economia de mercado, a taxa de lucro, tanto dos cursinhos como dos colégios privados. Essa resistência foi bastante longe, quando o deputado da ARENA da Guanabara, Alvaro Vale, propôs a reformulação da Lei 5.692, uma nova lei de diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, onde os elementos mais importantes eram exatamente os mesmos do projeto de Carlos Lacerda, da década de 50, ou seja, o Estado passa a ocupar os vazios deixados pela iniciativa privada e orienta seu orçamento para o subsídio da iniciativa particular. no ensino médio.

Outra forte resistência: os educadores. Dispersos em faculdades, conselhos e até dentro da própria burocracia do Estado, passaram a elaborar críticas pedagógicas à profissionalização universal e compulsória. Muitas delas frágeis, talvez até ingênuas, como por exemplo ao pragmatismo, ao tecnicismo, à perda do humanismo e similares. Mas foram feitas críticas mais consistentes, mostrando a impossibilidade do sistema educacional formar pessoas para uma força de trabalho, segundo ocupações específicas. Que isso era possível e até desejável para algumas ocupações tal como vinha sendo feito no Brasil até 71 e talvez para algumas mais. Entretanto isso era impossível quando se admitia a existência de alguns milhares de ocupações que poderiam ser consideradas desempenháveis por pessoas de nível médio de escolaridade. Além do mais seria impossível a implantação de um sistema educacional que formasse pessoas para a realidade econômica imediata. Na medida em que o Brasil, em termos de trabalho, era um mercado em que havia intensas migrações regionais. Há estados brasileiros em que cerca de 1/4 a 1/5 da força de trabalho em nível médio emigra para outros estados. Desse modo é impossível determinar o perímetro do mercado para o qual uma escola está formando pessoal.

O último setor, em ordem decrescente de efetividade, a resistir é o próprio estudante. A necessidade de oferecer ensino profissionalizante determinou que muitos diretores de escolas e mesmo muitos dirigentes de sistemas educacionais montassem mecanismos de financiamento que não eram aqueles onde o Estado fornecia recursos para o funcionamento das escolas. Foi aí que apareceram então os órgãos de cobrança de taxas e anuidades disfarçadas para o ensino médio. A constituição garante isso, a Lei 5692 a reforça, entretanto isso não era tradição. Os diretores passaram a cobrar desde taxas de admissão até de matrícula e provas e etc., de modo a constituir um mecanismo auxiliar de financiamento desse novo ensino profissional. Isso encontrou uma

barreira nos estudantes, tendo havido em mais de um estado até devolução de taxas. É claro que isso tem muito a ver com o resultado das eleições de novembro de 74. Segundo ponto de resistência dos estudantes: quando eles perceberam que o profissionalizante significava uma perda de tempo na preparação das disciplinas que contavam para o atingimento da meta, ou seja, a universidade. Por essa via também foram resistentes ao ensino profissional.

Vou falar agora da inflexão da política educacional. Tudo começou, ao que parece, em 73, não na área educacional, com a chamada crise do modelo econômico brasileiro. A crise do milagre. Para efeito dessa exposição basta dizer que o resultado dessa crise do modelo apontava para um rompimento do pacto que garantia o funcionamento do modelo brasileiro. O pacto das empresas públicas com as multinacionais. A quebra do pacto e a conjuntura que presidiu a quebra do modelo determinou uma série de resultados extremamente danosos para a conjuntura econômica e social. Determinou, por exemplo, o recrudescimento da taxa real de inflação. Determinou o agravamento da situação sanitária em vários estados, situação sanitária resultado do próprio modelo de crescimento econômico na medida em que determinava uma feição urbana particular e provocava a deterioração das condições de vida de grandes setores da população. Essa situação toda apontava para uma possibilidade que o Estado precisava evitar. Essa possibilidade era a emergência, dentro do próprio Estado, de forças políticas indesejáveis, a emergência de forças militares nacionalistas e anti-capitalistas. Foi necessário que o próprio Estado reformulasse o pacto do poder e que chamasse para dentro de si novos agentes, reformulando o pacto com novos sócios, incorporando setores das camadas médias, principalmente intelectuais, religiosos e outros setores. Foi a chamada política de distensão que começou a se desenhar em 73 e foi oficialmente assumida pelo Governo empossado em março de 74. Esse governo se orientava para a superação de tensões que impediam

a aproximação dos novos sócios, no pacto do poder. Os ministros de estado foram encarregados de reconhecer, em suas áreas específicas, esses pontos que geravam tensões. No caso da educação isso foi prontamente reconhecido na política de profissionalização do ensino médio. Lembre-se os grupos e setores antes referidos que se opunham a essa política de profissionalização. Já em setembro de 74, o Ministro da Educação enviou ao CFE um documento em que pedia a reformulação da política de profissionalização. E mais, reconhecia e legitimava a existência de técnicos e educadores dentro do próprio ministério que tinham alternativas válidas. Isso é extremamente importante de ser reconhecido. O resultado em termos de tramitação legal foi bastante rápido. O Ministro mandou aviso em setembro de 74, já em dezembro saía uma indicação do CFE que assumia as preocupações do Ministro e legitimava as preocupações dos técnicos do MEC. Em janeiro de 75 saía o famoso parecer 76, que determinava a inflexão da política de profissionalização, ou seja, o ensino profissionalizante vai se preocupar não com a formação para habilitações específicas, para técnico têxtil, auxiliar de adubação e outras atividades, mas em fornecer habilitações básicas. Isso era educação geral com alguma carga especial, que podia ser de disciplinas de caráter geral, já agora denominadas instrumentais para uma profissionalização, para uma preparação para famílias ocupacionais. Criam-se, assim, grandes áreas como agro-pecuárias, saúde, mecânica, comércio, etc. Isso significou um grande acréscimo na carga horária de disciplinas de conteúdo geral.

A Física pode estar agora contida nas disciplinas reconhecidas como gerais, bem como nas especiais. Significa, na prática, um aumento da carga horária das disciplinas de conteúdo geral. Significa o reconhecimento, do ponto de vista pedagógico, de que a formação para as profissões não pode ser feita de modo específico, pelo menos para todo o sistema de ensino e todas as ocupações. E significa também o reconhecimento da função preparatória do ensino médio,

preparatória para o ingresso no ensino superior. Vale dizer, significa o reconhecimento, por parte da política educacional mudada, das demandas dos indivíduos das camadas médias em relação ao ensino superior. Mais, essa mudança do conceito de disciplinas especiais significa uma espécie de jeitinho brasileiro de modo a conciliar duas coisas difíceis: de um lado, a política educacional de contenção da demanda das camadas médias por ensino superior, ou seja, a política de profissionalização universal e compulsória no ensino médio; em segundo lugar, a política de um ensino médio de conteúdo geral, vale dizer, propedêutico, vale dizer, preparatório para o curso superior. Isso foi conseguido para não se tocar na Lei 5.692. Era necessário mudar a lei, mas era necessário não mudar a lei. Isso foi conseguido através da mudança da legislação complementar. Vale dizer, não foi mudada a política educacional do Estado, embora ela tenha sido mudada, numa época em que o Estado se apresenta num dos momentos mais fracos de sua História, talvez, dos últimos dez anos.

De um lado foi redefinida a política de profissionalização do ensino médio; a política do ensino médio foi mudada. Significa então, que a primeira linha de defesa estabelecida contra os contingentes das camadas médias que assaltavam o ensino superior foi abandonada e foi estabelecida uma segunda linha de defesa, já dentro do ensino superior. São os cursos de curta duração, que já tinham sido estabelecidos há muito tempo. As soluções técnicas já estavam propostas desde o início da década de 60. A lei da reforma universitária os previa e incentivava. Entretanto eles ficaram em água morna e só agora, quando a política do ensino médio é mudada, é que os cursos de curta duração passam a receber maior carinho — e maior subsídio — por parte do MEC. Esses cursos serão estabelecidos como uma linha de defesa do diploma completo de ensino superior — a moeda que tem o valor de troca acadêmico, econômico e simbólico — defende-o, então, do assalto da massa das camadas

médias que pretendem, com o diploma, a aquisição de um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente, para a ascensão social no interior das burocracias' públicas e privadas.

DEBATES DO PLENÁRIO

Pergunta de Eduardo Rodrigues da Cruz, aluno da Pós-Graduação, IFUSP: Acho que o Luís arranhou muito de leve a ascensão social da classe média, o que é muito importante em qualquer análise de ensino médio ou superior. Ele falou, por exemplo, sobre a função do Estado como regulador de certas distorções, como esse desejo de ascensão. Penso que o que está acontecendo é uma contradição entre essa pretensa função do Estado, como regulador de tendências educacionais distorcidas, e a prática da política educacional do Governo, inserida no modelo de desenvolvimento adotado, e que atende a uma estrutura social de cunho nitidamente capitalista, induzindo a uma forte concentração de renda — como tem acontecido nestes últimos anos — o que causa, fatalmente, esse desejo de ascensão na classe média. Resumindo, num governo plutocrático que causa opressão em classes menos favorecidas, vai sempre estar associado esse forte desejo de ascensão social e econômica. Se o Estado deseja funcionar como regulador de tendências, ele deve, em primeiro lugar, remover essa contradição.

Resposta de Luís Antônio Cunha, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro: Na verdade não acho que isso seja contraditório. Isto é, o Estado não tem essa pretensa função. Ele a assume porque detem o poder e isso não é uma contradição. O Estado regula conforme a ideologia que preside a interpretação da realidade social. Neste nível não há contradição na política educacional do Estado. Agora, é importante você dizer que eu só *arranhei*. Você tem razão e eu acredito que a análise precisa ser completada, mas não por