



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

MARLI TEREZINHA RAUTH

CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO ESTADO BRASILEIRO
da formação Cívica à formação Ética

MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
PUCPR

PUCPR

CURITIBA
2002

MARLI TEREZINHA RAUTH

CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO ESTADO BRASILEIRO:
da formação Cívica à formação Ética

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUC-PR

CURITIBA
2002

MARLI TEREZINHA RAUTH

CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO ESTADO BRASILEIRO:
da formação Cívica à formação Ética

Dissertação apresentada à pontifícia
Universidade católica do Paraná, como
Requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a orientação do
Prof. Dr. Sérgio R. A. Junqueira

CURITIBA
2002

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 260

Aos trinta dias do mês de agosto de dois mil e dois, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada “CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO ESTADO BRASILEIRO: DA FORMAÇÃO CÍVICA À FORMAÇÃO ÉTICA”, apresentada por Marli Terezinha Rauth, ano de ingresso 2000, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Sergio Rogério Azevedo Junqueira	
Prof. Dr. Dioclécio Antonio Scherer	
Prof.a Dr.a Elisabeth Blanck Miguel	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. Dr. Sergio Rogério Azevedo Junqueira	Conceito A
Prof. Dr. Deoclécio Antonio Scherer	Conceito A
Prof. Dr.a Maria Elisabeth Blanck Miguel	Conceito A
	Conceito Final A

Observações da Banca Examinadora:

A banca solicita que a candidata efetue as orientações sugeridas para a versão final

Prof.^a Dr.^a Lílian Anna Wachowicz
Diretora Adjunta de Pós-Graduação em Educação

Rua Imaculada Conceição, 1155- Prado Velho - CEP 80215-901 - Cx. Postal 16210-
CEP 81611-970

Telefone: (41) 330-1655 – Fax (41)330-1370 – Curitiba – Paraná – Brasil

À memória de minha mãe ELIZABETH FRISCH HENNING, “exemplo sem igual de fortaleza e trabalho”.

Aos meus filhos HERMANN, SILVIO e MARLISI, “dádivas maiores na significância do que é viver”.

Ao SILVIO, pelas alegrias e aprendizados.

Aos colegas de curso, que se tornaram AMIGOS, pela sensibilidade e companheirismo, amparando-me nos momentos difíceis por que passei. Jamais esquecerei de suas palavras de apoio.

À FILOSOFIA, grande companheira!

Aos meus 13.000 alunos, que não são números, mas “seres” partícipes de uma trajetória gratificante e também motivadores desse estudo.

Agradeço aos professores Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Maria Elisabeth Blanck Miguel, cuja competência e profissionalismo foram determinantes para a qualidade que tanto almejei para esse trabalho. Meu desempenho se deu em função de suas considerações!

Ao professor Deoclécio Antônio Scherer, “um ser que personifica a ética”, pelas contribuições recebidas para a elaboração final deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	vi
RESUMO.....	vii
RESUMEN.....	viii
1. INTRODUÇÃO.....	01
1.1 JUSTIFICATIVA.....	05
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	10
1.3 OBJETIVO GERAL.....	10
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
1.5 METODOLOGIA.....	11
2. O ESTADO BRASILEIRO E A REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	13
2.1 A REFORMA UNIVERSITÁRIA- LEI 5540/68.....	30
2.2 A REFORMA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA.....	38
3. A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CONFORME A PROPOSTA DA REFORMA DO ESTADO.....	46
3.1 UM OLHAR ALÉM DA REFORMA: O PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES, ANÍSIO TEIXEIRA E TRIGUEIRO MENDES.....	64
4. A ÉTICA ENQUANTO PROPOSTA DE CIDADANIA NOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS.....	77
4.1 A ÉTICA IMPLÍCITA NA PROPOSTA DA REFORMA.....	80
4.2 O ENSINO DA ÉTICA E A CRISE DE VALORES DA ATUALIDADE.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
ANEXO.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	-ATO INSTITUCIONAL N° 5
CEP	-CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA
CNMC	- COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO
DA	- DIRETÓRIO ACADÊMICO
DCE	- DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES
EMC	- EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
EPB	- ESTUDO DOS PROBLEMAS BRASILEIROS
ESG	- ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA
GT	- GRUPO DE TRABALHO
MEC	- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
MEC-USAID	- ACORDO ENTRE MEC E UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT
OSPB	- ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA
PREP	- PRÓ- REITORIA DE ENSINO E PESQUISA
UFPR	- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNE	- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a Formação do Cidadão na proposta da Reforma Universitária, Lei 5.540/68 consubstanciada na disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) e sua conformação na proposta atual da disciplina de Ética. Visa também analisar o contexto sócio, político e econômico do Estado Brasileiro durante a implantação do processo de industrialização, destacando elementos que evidenciem a preocupação do Estado com a formação do cidadão que deve ser educado de acordo com a nova ordem que se estabelece. O objetivo principal deste trabalho é explicitar qual a concepção de cidadão que a Reforma Universitária pretendeu formar e verificar como esse conceito se conforma na proposta universitária atual. A abordagem será desenvolvida tendo como parâmetros a análise do texto da Lei 5.540/68 e as considerações do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma. Serão também analisadas as concepções e argumentações dos educadores contemporâneos à implantação da lei da Reforma Universitária e de como pensavam a reformulação da universidade e a formação do cidadão. O estudo realizado sobre a formação do Estado brasileiro em seu processo de industrialização e modernização visa propiciar o entendimento das necessárias reformulações que se efetivaram ao longo do processo de reforma do Estado e conseqüentemente da educação, o que evidencia como a ordem burguesa pensa a educação específica para cada classe social em formação. As questões derivadas do problema central da pesquisa abordam os pressupostos implícitos nas concepções de cidadania durante a vigência da disciplina de EPB e as modificações que ocorreram no contexto sócio-político-educacional e que ocasionaram a substituição da disciplina de EPB pela disciplina de Ética, atualmente proposta nos cursos superiores. Essa pesquisa será realizada no âmbito bibliográfico, sobre fontes documentais. As considerações finais apontam para a constatação de que a concepção de cidadão que a Reforma Universitária pretendeu formar priorizava a criação de uma consciência de direitos e deveres, com forte apelo ao civismo, ao comportamento moral solidário e de amor ao trabalho. No entanto, o que se configurou foi somente a possibilidade de cumprimento de deveres, já que com a decretação do Ato Institucional nº5 (AT-5) em 13 de dezembro de 1968 e do Decreto-lei 869/69, o cidadão brasileiro viveu o período mais repressivo de sua história, com a suspensão dos direitos e garantias constitucionais. A disciplina de Ética pode contribuir para uma formação mais fecunda do educando, superando a disciplina de EPB, pois pode permitir abordagens decisivas sobre a evolução da esfera moral do cidadão, colaborando para a formação da cidadania que não priorize apenas a formação voltada para os objetivos do Estado.

Palavras-chave: Estado e educação, formação do cidadão, Reforma Universitária, educação moral e cívica, Ética e qualificação.

RESUMEN

La presente pesquisa versa sobre la Formación del Ciudadano de la propuesta de la Reforma Universitaria, Ley 5.540/68, consubstanciada en la disciplina de Estudios de Problemas Brasileños (EPB) y su conformación en la propuesta actual de la disciplina de Ética. Visa también analizar el contexto sócio, político y económico del Estado Brasileño durante la implantación del proceso de industrialización, destacando elementos que evidencien la preocupación del Estado con la formación del ciudadano que debe ser educado de acuerdo con la nueva orden que se establece. El principal objetivo de ese trabajo es explicitar cual es la concepción de ciudadano que la Reforma Universitaria pretendió formar y verificar como ese concepto se conforma en la propuesta universitaria actual. El abordaje será desarrollado empleando como parámetro el análisis del texto de la Ley 5.540/68 y las consideraciones de la Información del Grupo de Trabajo de la Reforma. Serán también realizadas análisis sobre las concepciones e argumentaciones de los educadores contemporáneos a la implantación de la ley de la Reforma Universitaria y sobre como pensaban la reforma de la universidad y la formación del ciudadano. El estudio realizado sobre la formación del Estado brasileiro en su proceso de industrialización y de modernización visa propiciar el entendimiento de las necesarias reformulaciones que se efectivizaran al transcurrir del proceso de la reforma del Estado y consecuentemente de la educación, el que evidencia como el orden burgués imagina la educación específica para cada clase social en formación. Las cuestiones derivadas del problema central de la pesquisa abordan los presupuestos implícitos en las concepciones de ciudadanía durante la vigencia de la disciplina de EPB y las modificaciones que ocurreran en el contexto socio-político-educacional y que ocasionaran la sustitución de la disciplina de EPB por la disciplina de Ética, actualmente propuesta en los cursos superiores. Esa pesquisa será realizada en el ámbito bibliográfico, sobre fuentes documentales. Las consideraciones finales apuntan para la constatación de que la concepción de ciudadano que la Reforma Universitaria intentaba formar priorizaba la coacción de una conciencia de derechos y deberes, con fuerte apelo al civismo, al comportamiento moral solidario y de amor al trabajo. Entre tanto, lo que se configuró fue solamente la posibilidad de cumplimiento de deberes, ya que con la decretación del Acto Institucional nº5 (A1-5) en 13 de diciembre de 1968 y del Decreto-ley 869/69, el ciudadano brasileño vivió el período más represivo de su historia, con la suspensión de los derechos y garantías constitucionales. La disciplina de Ética puede contribuir para una formación más fecunda del estudiante, superando la disciplina de EPB, pues puede permitir abordajes decisivos acerca de la evolución del ámbito moral del ciudadano, colaborando para la consolidación de la ciudadanía que no priorize solamente la formación direccionada para los objetivos del Estado.

Palabras-clave: Estado y educación, formación del ciudadano, Reforma Universitaria, educación moral y cívica, Ética y quificación.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa não só representa uma resposta formal às exigências acadêmicas para a obtenção do título de mestre, como também reflete as indagações e as questões que acompanharam minha atuação nos últimos dez anos de prática educativa, enquanto professora das disciplinas de Filosofia e Ética.

A formação moral que recebi como aluna do curso de Educação Moral e Cívica e como futura profissional de educação, priorizava o cidadão que deveria receber determinada formação cívica, conhecedor e consciente de pressupostos e das potencialidades do país. Essas concepções foram trabalhadas pela disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), que foi implantada pelo Decreto-lei 869 de 1969 e perdurou até o ano de 1993, como disciplina obrigatória de todos os cursos superiores de nosso país, quando foi retirada dos currículos da Universidade Federal do Paraná, através da Resolução O 36/93 (ver anexo), do Conselho de Ensino e Pesquisa.(CEP). Esta disciplina fez parte da Reforma Universitária.

Neste estudo pretendo compreender as modificações que ocorreram no contexto sócio-político-educacional com a implantação dessa Reforma, Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 e de como as alterações contidas nela, exigiram e passaram a determinar a necessidade de novos pressupostos norteadores da formação do cidadão.

Para tanto, será focado no capítulo 2, logo após a introdução, o contexto sócio-político e econômico do Estado brasileiro, no processo de formação e efetivação da industrialização, já que parto do pressuposto que o Estado atua em todas as instâncias da sociedade, definindo os objetivos a serem atingidos, através da legislação que adota, e de que assim interfere na educação. Também será realizado estudo sobre as concepções dos planejadores da educação na elaboração do Relatório do GT da

Reforma Universitária e como foi instituído o ensino da Educação Moral e Cívica e da disciplina de EPB, conforme determinação do Decreto 869/69.(em anexo)

No capítulo 3, será enfocada a organização social e econômica do Estado, priorizando a proposta de formação do cidadão e apresentando considerações de educadores que vivenciaram e se posicionaram a respeito da Reforma Universitária.

O estudo e as necessárias considerações sobre a Ética enquanto proposta de formação do cidadão nos cursos superiores atuais, serão abordados no capítulo 4.

Especial destaque será conferido ao processo de formação capitalista da economia brasileira, evidenciando o Estado como o instrumento decisivo de coordenação e ação em todas as esferas da economia, e de como este atua como mediador para a acumulação de capital.

A partir das considerações enunciadas a política educacional será enfocada como a ação do Estado na instância da sociedade civil, enquanto mediador dos interesses da classe hegemônica e como forma de se preservar as relações de produção e as relações de classe.

Por isso, tornou-se fundamental levar em consideração, logo no início deste estudo, a necessidade primordial de conhecer o contexto histórico e político, onde as concepções ideológicas dos planejadores da educação consideravam a conjuntura social e política desse período, e onde se verifica que não somente as idéias passam a influir na conjuntura, como também sofrem influência ou traduzem a conjuntura.

Tomou-se imprescindível analisar o planejamento educacional como forma específica de intervenção do Estado, onde este procurou implantar sua política educacional, fazendo com que o sistema educacional cumprisse as funções que lhe foram atribuídas, enquanto instrumento da sociedade política.

De acordo com esse enfoque, podemos afirmar que:

No âmbito do processo de acumulação de capital, originado com a industrialização, o Estado surge como uma mediação. É o próprio capital, nacional e estrangeiro que mediatiza o Estado, para que se constitua a configuração indispensável à própria manifestação. Desfaz-se, assim, uma das aparências da existência do Estado. A despeito de aparecer como autônomo, livre, em face das manifestações do capital, o desenvolvimento da análise revela que ele concretiza determinações do capital.
(IANNI, 1989, p.17-18)

A linha central de abordagem objetiva esclarecer como a educação passa a ser pensada nos momentos em que a ordem econômica é alterada, pois as relações de produção e os modos de produção exigem nos diversos momentos de sua efetivação, a adequação de normas para que os objetivos propostos possam ser atingidos. O caráter determinante da nova ação é pautada nas relações econômicas, enquanto modelo que se institui para a sociedade. A construção do modelo de cidadania advém, portanto, do contexto das relações de produção de cada sociedade, em dado momento de sua história econômica, mediatizado pelo contexto político, cultural e educacional.

A construção de um novo saber, com novos fins, conceitos e categorias se faz necessária para que se possa compreender e efetivar as transformações inerentes ao novo processo educacional, e que propõe a formação do cidadão para aquele momento.

Quando os homens inauguram um novo processo de produção da vida material, novas relações sociais se consolidam, e assim surge a necessidade de educar e formar para as diferentes contingências que acompanham esse momento.

O mesmo discurso que enfatiza a liberdade e a cidadania na ordem burguesa, prega a necessidade da educação para a liberdade e cidadania. Esses dois discursos são formas de se equacionar o poder e as relações entre as classes e de garantir a

perpetuação da supremacia de uma sobre a outra. Quando esse novo cidadão do projeto burguês passa a aspirar seu novo direito — o de ser proprietário — torna-se necessário pensar sua formação, e principalmente, como formá-lo e conformá-lo.

Michel Foucault (1987, p.183) exemplifica de forma magistral esse recorte quando afirma em *Vigiar e Punir* que: “as mesmas ‘Luzes’ que descobriram as liberdades também inventaram as disciplinas “.

Sempre que uma nova ordem é instituída, são engendradas idéias, concepções e compromissos com a ordem social e econômica, com o Estado e com o modelo de cidadania para as classes subalternas.

“A educação moderna, enquanto um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania vai sendo construída e conformada como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens”. (BUFFA et al, 1991, p.36)

Se a ordem burguesa necessita de uma educação específica para cada uma das classes sociais fundamentais em formação, as necessidades educacionais da nova ordem em desenvolvimento são expressas pela mediação do Estado, que regulamenta as leis em todos os âmbitos, inclusive as que regem o sistema educacional.

1.1 JUSTIFICATIVA

Todo trabalho que se inicia traz consigo a emergência de respostas. Durante os últimos dez anos atuei como professora das disciplinas de Ética e Filosofia e um dos questionamentos que mais se destacou na participação de meus alunos, nesse período, foi sobre o porquê da disciplina de Ética, quando o que se vivencia no panorama nacional, é um incessante desrespeito aos padrões morais, principalmente pelos dirigentes políticos e empresariais, ou seja, pela elite dirigente. Muitos alunos chegaram à formulação de instigantes questões, como por exemplo, a de tentar uma resposta ao porquê de tanta preocupação com a Ética para a classe trabalhadora, quando a superestrutura privilegia a classe dominante em termos jurídicos, pelo seu alto poder aquisitivo, colocando-a acima da lei.

Ao voltar no tempo, percebo que muitos questionamentos se fizeram presentes também, na década de 70, quando fui aluna da disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros. Nesse período, o grande intuito dos planejadores da educação, convergia para a formação do cidadão cívico, solidário, imbuído de alto espírito cristão, conforme regia o Decreto-lei 869/69. O que mais presenciei foi o descrédito dos alunos-colegas em relação aos conteúdos que eram ministrados nessa disciplina.

Havia um desconforto, uma desmotivação generalizada em participar dessas aulas, pois os professores diante deste quadro, demonstravam insegurança em suas colocações. Os conteúdos eram considerados pelos alunos como desnecessários. Se naquela época, o que gerava resistência à disciplina de EPB era a forma como esta foi imposta aos currículos, hoje, a disciplina de Ética não chega a ser desacreditada, mas é entendida como uma quase saturação pelos fatos cotidianos que dominam as manchetes da mídia nacional.

Por isso há que se perguntar sobre o papel e a possível contribuição da disciplina de Ética enquanto formadora da consciência moral no contexto político- social-econômico dos dias atuais.

Quando a educação assumiu o caráter tecnicista que se consolidou após a Lei 5.540/68 ou Lei da Reforma Universitária, a lógica reflexiva e operante dava a tônica de um momento incomum, já que os estudantes, como antes não se havia visto, participavam de manifestações sobre a vida política e econômica do país. No entanto, esta foi substituída pela lógica linear e meramente técnica, que é marcante e predominante nos cursos nos quais atuo, não só pela organização das grades curriculares propostas e implantadas pelas instituições de ensino superior, como também pelo senso comum que se cristalizou em toda a sociedade brasileira, que despolitizada, não consegue perceber a carência da formação crítica de seus cidadãos. Deste quadro resulta a dificuldade dos alunos para perceber, num primeiro momento, o quanto a disciplina de Ética é importante, enquanto propiciadora de todas estas reflexões.

Na década de setenta, ingressei no curso de Educação Moral e Cívica da Universidade Federal do Paraná. Este curso, conforme seu nome demonstra, destinava-se à formação de professores licenciados que deveriam receber uma sólida educação moral e cívica. Viviam-se no Brasil, sob o regime militar e em plena vigência do AT-5 (Ato Institucional nº 5).

A educação superior era regida pela Lei 5.540/68 e dentre todos os efeitos gerados por suas diretrizes, a matrícula por disciplinas configurou-se como determinante para a desarticulação dos estudantes.

As medidas disciplinares para o estudentado foram prioridade, juntamente com um treinamento profissional eficaz e, pelo Decreto-lei 869 de 1969 foi introduzida a Educação Moral e Cívica como obrigatória, nos três níveis de ensino destacando no

Art.2, como objetivos fundamentais a serem atingidos “a preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus”.

Partindo dessas considerações, a questão-problema será estudada tendo em vista o esclarecimento das concepções ideológicas dos planejadores da educação, que objetivaram cumprir com as funções do Estado capitalista como articulador entre poder e saber.

Toma-se indispensável olhar para este contexto específico, onde educação e política se articulam, visando o cumprimento dos objetivos da classe detentora dos meios de produção capitalista no Brasil, o que determina os destinos da educação como resultante desta intenção anterior.

Os estudos realizados com esses enfoques, promovem reflexões que conduzem à percepção da atuação do discurso ideológico, presente desde o planejamento da educação até sua concretização, visto que este atua em todos os âmbitos da organização social. Dessa forma, torna-se claro perceber que:

“O discurso ideológico realiza a lógica do poder com um procedimento peculiar graças ao qual todas as divisões, todas as diferenças, todos os conflitos, a multiplicidade das instituições que constituem o social devem aparecer como idênticas umas às outras, ou, então, como harmoniosa e funcionalmente entrelaçadas[. . .] para que um poder unitário se exerça sobre a totalidade do social e apareça dotado de aura de universalidade que ele não teria se tivesse que admitir realmente a divisão efetiva da sociedade em classes”. (CHAUI, 1978, p. 21)

Os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto histórico em que se inserem, e nesse contexto o papel da educação será o de servir a uma nova formação social, visto que a organização social em que estamos contextualizados e inseridos, assumiu, pela consolidação do poder burguês, a sua visão de mundo. À idéia de processo e historicidade da educação alia-se o conceito de

ideologia que determina e define o perfil da educação que se pretende realizar, como também o indivíduo a quem se dirige e o segmento da sociedade a que se pretende servir.

Quando se compreende o caráter social e histórico da educação, acentua-se a prioridade de concebê-la de maneira crítica para cumprir o papel de transformadora do homem, o que pode vir a constituir-se em fator de mobilidade social. Por isto, defendo a fundamental importância dos estudos que priorizem a “filosofia da educação”, fundamentada numa visão histórica do processo educacional.

Segundo SAVIANI (1998, p. 117), “na educação e na cultura toma-se imprescindível uma concepção filosófica, uma reflexão radical, uma visão dialética da história, como obra da consciência integrada na práxis, ambas, ao mesmo tempo, criadoras e desmistificadoras da cultura da sociedade de classes”.

Por isto, defendo que o professor torne-se competente pela atuação consciente ao realizar um trabalho que atenda às exigências históricas no contexto em que atua. Se cada momento histórico apresenta um desafio peculiar, é necessário atentar para as características que têm as crises que nos reclamam uma superação, e esse é sem dúvida alguma, o papel primordial do profissional atuante na área da educação, principalmente o que atua como professor de filosofia da educação.

É através da escola que o cidadão tem a oportunidade de concretizar uma formação cultural e científica, assegurando à vida pessoal, profissional e cidadã, uma relação construtiva, crítica e autônoma. Pelo desenvolvimento do pensamento construído, crítico e criativo toma-se possível realizar a conjunção da escola com outros universos culturais, onde será promovida a solidariedade pela comunicação com os outros, e propiciando o reconhecimento das diferenças.

Assim, defendo a atualidade e a emergência do tema que se pretende pesquisar, já que o fortalecimento das lutas sociais e a conquista da cidadania dependem da ampliação de um número cada vez maior de pessoas aptas a participar das decisões primordiais inerentes aos direitos dos cidadãos.

“A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade”. (LTBÂNEO, 2000, p. 8).

É premente valorizar e defender nesse momento, a necessidade inadiável de uma consciência amadurecida que questiona e analisa propostas, que são possibilitadas pelas elaborações do professor enquanto pesquisador e sujeito sensível, bem como as soluções que escolhe.

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Na tentativa de esclarecer as questões propostas, pretende-se desenvolver um estudo para destacar as concepções ideológicas dos planejadores da educação, com a implantação da Lei 5.540/68, que reformulou o Ensino Superior e destacar a concepção de cidadão que essa Lei defendia, bem como destacar a formação do cidadão, que atualmente é proposta, pela nova Lei.

Desse modo, o problema de pesquisa assim se constitui:

Qual a concepção de cidadão que a Reforma Universitária propôs formar e como o conceito se conforma na proposta universitária de hoje?

QUESTÕES DERIVADAS DO PROBLEMA:

As modificações que ocorreram no contexto sócio-político-educacional desde a Reforma possibilitaram a qualificação dos currículos universitários atuais através da inclusão da disciplina de Ética?

1.3 OBJETIVO GERAL: Analisar as concepções sobre a formação do cidadão, expressas pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, correlacionando com o contexto político que vigorou no período dos governos militares e verificar o novo conceito de cidadania proposto pela Lei 5.540/68.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Relatar quais os pressupostos implícitos nas concepções de cidadania, durante a vigência da disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros.(1969-1993)

Analisar a hipótese da substituição da disciplina de EPB pela disciplina de Ética.

Levantar elementos do contexto atual que possam fornecer bases para a educação ética nos cursos superiores atuais.

1.5 METODOLOGIA

Todo problema possui um sentido profundamente vital para aquele que o percebe. Se este indica um desconhecimento, um obstáculo que necessita ser transposto, a atitude que se toma perante essa realidade poderá ser respondida pela reflexão. Esse voltar atrás, do verbo latino *reflectere*, permite à consciência captar os dados da realidade e conferir-lhe um sentido. Para tanto há que se reconsiderar os dados disponíveis e procurar numa busca constante de significado.

Esta pesquisa será realizada no âmbito bibliográfico, sobre fontes documentais.

Como primeiro passo será realizada uma revisão de literatura, para a seleção dos títulos de obras dos autores que pensaram a educação do período a ser estudado. Serão contempladas as idéias dos educadores que defenderam posicionamentos sobre as questões educacionais derivadas das Leis, decretos, bem como as propostas dos planejadores do ensino superior que foram aprovadas pelo Estado.

O Relatório do GT da reforma universitária fornecerá elementos primordiais para a compreensão e interpretação a respeito da formação do cidadão pretendida por essa Lei. Também os Decretos-leis 869/69 e 477/69 serão decisivos para a efetiva compreensão do contexto delineado quando de suas implantações, fornecendo elementos para possíveis constatações sobre os efeitos que desencadearam, como também para uma discussão sobre a ética e a cidadania.

2 O ESTADO BRASILEIRO E A REFORMA UNIVERSITÁRIA

Para compreender o que representou no contexto da educação brasileira, a Reforma Universitária, lei 5.540/68, consideramos necessário empreender estudo sobre a formação e consolidação do Estado capitalista no Brasil. No momento em que se realiza a análise do Estado, emergem elementos que possibilitam conhecer a sociedade, pois da mesma forma que a sociedade funda o Estado, pelas suas nuances determinantes, o Estado também é parte constitutiva da sociedade.

As forças sociais predominantes na sociedade não só influenciam a organização do Estado como incutem-lhe tendências que afetam os acontecimentos no conjunto da sociedade, O Estado se organiza em conformidade com as tendências da sociedade, podendo ser levado a privilegiar uma ou outra direção, conforme os desígnios dos que detêm o poder. Assim, sob diferentes aspectos, a análise do Estado é uma forma privilegiada de conhecer a sociedade.

Quando se estuda a formação do capitalismo no Brasil, emergem significados a respeito da formação da democracia e do autoritarismo. Para conhecer algumas raízes da cultura política autoritária predominante na organização do Estado brasileiro, basta analisar a história da industrialização do país, tomada como um processo econômico com modificações nas esferas social, política e cultural. Quando se estudam essas condições sociais, políticas e culturais da formação do capitalismo brasileiro, é possível esclarecer melhor as principais formas do Estado nacional, destacadamente a oligárquica, a populista e a militarista e compreender os rumos que tomou a educação brasileira..

Também ao se examinar as linhas básicas da economia política brasileira, se revela a formação da sociedade civil, compreendendo forças e movimentos sociais, partidos políticos, correntes de opinião pública, controvérsias entre setores dominantes

e lutas populares. No entanto, não pretendemos aprofundar esta análise. As raízes do autoritarismo se encontram plantadas firmemente na história da sociedade brasileira, devido à forma como se desenvolveu a associação do Estado com o grande capital.

É sobre o processo de acumulação de capital que a política econômica governamental se concentra. A interferência do Estado incide sobre esse processo em todas as manifestações fundamentais da época da industrialização, deixando em segundo plano a política de mão-de-obra. Outras esferas da realidade ficam em plano mais inferior, as quais são denominadas genericamente de condições institucionais: aí se incluem processos sociais, políticos e culturais, que freqüentemente são reconhecidos importantes para o progresso econômico apenas verbalmente, mas que são em muito essenciais para a compreensão dos processos econômicos. Ainda, os modos de apropriação, as estruturas de dominação, as relações de classe, o imperialismo e suas modalidades recentes, entre outros, nem chegam a uma sequer menção. Assim, o Estado concentra sua atuação sobre uma esfera especial da realidade, a acumulação de capital — tanto nas medidas diretas como em suas manifestações indiretas sobre condições e fatores.

Das contingências criadas pelo processo de acumulação ou dos problemas sociais e políticos criados pela expansão do capital, resulta uma interferência sobre as outras esferas relevantes do processo produtivo.

Por essa razão é que a ingerência na vida econômica assume um caráter de monopólio ou que tende para o monopólio do capital financeiro: a manifestação mais independente e abstrata do capital. Quando o Estado refina e amplia o seu controle sobre as possibilidades de investimento e poupança, passa a revelar uma tendência monopolística, por meio da aplicação de medidas monetárias, cambiais e fiscais — que objetivam controlar as forças que conduzem o processo das relações econômicas. Nesse momento, as decisões da esfera governamental passam a ser determinantes visando garantir a continuidade do modelo.

“As medidas governamentais são inevitáveis, para que as forças do mercado (numa época como a da industrialização, em que as tensões e distorções se acumulam com a velocidade das transformações estruturais) possam concretizar-se da melhor forma possível, em consonância com a preservação e progresso do sistema.” (IANNI,1989,p.12)

Cabe destacar que sempre que surgem tensões ou distorções no âmbito das relações econômicas, a possibilidade efetiva de mudança ganha força, e a questão da educação torna-se um alvo certo, fazendo com que sempre novas medidas visem adaptar o trabalhador ao contexto.

Já no tocante das medidas postas em prática pelo Estado, mesmo que estas porém, não se destinem ao lucro, este é um objetivo que aparece na atuação estatal (empresarial ou não) como um alvo indireto, a ser atingido pela empresa privada. À medida que implica a expansão de forças produtivas, toda intervenção é orientada na direção de proporcionar a produção de capital ao sistema de mercado. Por ser elemento básico do sistema de motivações e expectativas do capitalismo, toda atuação estatal favorece e engendra a produção do lucro no âmbito da sociedade.

Dessa forma o Estado funciona, como uma mediação no que tange o processo de acumulação de capital. E para que se constitua a configuração indispensável à própria manifestação, é o próprio capital que mediatiza o Estado. O capital é produto e mediação das relações de produção, apesar de transformar os homens em instrumentos de sua existência. Por isso, no momento em que o capital passa a ser o mediador das relações de produção, a educação dos homens torna-se o foco central das diretrizes e medidas que orientarão essas novas relações entre capital e trabalho. Para tanto, cumpre destacar que:

“Ainda que o capital seja uma entidade extremamente versátil, ele não realiza o seu caráter abstrato senão através dos homens.” L&NNI (1989, p.17)

Se analisarmos sob esse enfoque o período compreendido entre 1930 e 1964, onde se destacaram as posições nacionalistas e populistas, percebemos que a educação promoveu estímulos consideráveis, desencadeando o sentimento nacionalista, para sustentar a ideologia desenvolvimentista. Na área econômica são efetivadas várias modificações, por meio de controles e estímulos empreendidos, deslocando o excedente econômico agrícola para a esfera industrial. O Estado se tomou um grande centro de dinamização das forças produtivas e das relações de produção e passou a desempenhar funções inovadoras em todos os setores da economia nacional. Através de suas diretrizes financeiras, cambiais, tarifárias e de linhas de crédito, isenções e incentivos passou a fomentar e estimular as atividades na indústria, comércio, agricultura e bancos.

Junto ao complexo agro-industrial passa a ser efetivado um novo e complexo setor industrial, que inicia a produção de bens de consumo duráveis e bens de produção, tanto para o mercado interno quanto para o mercado externo. Com isso, aconteceram profundas modificações no mundo agrário, onde o capitalismo desenvolveu-se de forma intensiva e extensiva, gerando também uma articulação da agricultura com a indústria e a cidade.

O poder do Estado avança e expande sua presença na formação da economia nacional. Essas transformações acontecem ao largo da consolidação da industrialização substitutiva de importações, iniciada em 1930 e fortalecida pela conjuntura internacional resultante da II Guerra Mundial, que supera a economia primária exportadora.

Se o sistema industrial implantado apresentou distorções em suas efetivas condições de funcionamento, uma das causas que devem ser assinaladas é sobre sua origem, pois o capital industrial nasceu do capital agrícola. A passagem do capital

agrícola para o industrial se consolida pela mediação do capital comercial e do capital bancário.

Durante o período que vai de 30 a 64, as relações entre política e economia caracterizam-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria. Dentro deste último o Estado teve papel importante [...1 na direção dessa expansão e na implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica. É por esse motivo que o empresariado não se apoiou no poder político, como também o apoiou, inclusive apoiou ou tolerou o nacionalismo, como ideologia do governo em determinadas épocas. (grifo nosso) (ROMANELLI, 1978, p. 193)

LOURENÇO FILHO apud FREITAG (1977, p. 47) apresenta dados que merecem ser analisados, pois exprimem como se apresentava a educação na fase do nacionalismo desenvolvimentista. “Em 1933 havia 133 estabelecimentos de ensino técnico-industrial e em 1945 são registrados 1.368 estabelecimentos. A matrícula perfazia 14.693 alunos em 1933 e 65.485 em 1945”.

Esses dados comprovam que a política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. O sistema educacional do Estado Novo é transformado em instrumento eficaz de manipulação das classes subalternas, que antes se achavam totalmente excluídas do sistema educacional. As mutações ocorridas na infra-estrutura econômica, com a diversificação da produção, passa a exigir maior qualificação e diversificação da força de trabalho. O Estado, vai ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, assumindo o treinamento da força de trabalho que elas necessitam.

Partindo dessas considerações torna-se viável afirmar que o processo político da consolidação do poder burguês no Brasil tem se realizado sem grandes convulsões, com exceção da Revolução de 1930 e do golpe militar de 1964, onde a propaganda liberal defendia a modernização e a industrialização. A ação do Estado tem se efetivado com grande viabilidade, visto que os projetos nunca pretenderam subverter

as possibilidades da situação em que estavam apoiadas, numa clara demonstração de apoio às pretensões da classe detentora do capital.

A fase de 1945-1964, com a economia de substituição de importações que se configurou após a Revolução de 1930, teve seu sucesso efetivado por uma série de fatores que lhes foram favoráveis e pela conjuntura internacional decorrente da II Guerra Mundial, que permitiu a modificação do centro de decisões que antes aconteciam fora do Brasil, para dentro. A crise do café como resultante da crise mundial da economia capitalista (1929) fez surgir a necessidade de se produzir manufaturas que até então, eram importadas. A ideologia do agriculturalismo, que defendia a idéia da “natural vocação agrícola do Brasil”, ia sendo pouco a pouco abandonada, pela bandeira da industrialização, e que passou a reunir as diferentes forças sociais em sua defesa.

Em seu livro “Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro”, Maria da Conceição Tavares esclarece que:

O termo substituição de importações é empregado muitas vezes numa acepção simples e literal significando a diminuição ou desaparecimento de certas importações que são substituídas pela produção interna. Entendida desta maneira esta expressão, [...] induz a um entendimento errôneo da dinâmica do processo em questão. [...] e dá a impressão de que consiste em uma operação simples e limitada de retirar ou diminuir componentes da pauta de importações para substituí-los por produtos nacionais. Uma extensão deste critério poderia levar a crer que o objetivo natural seria eliminar todas as importações, isto é, alcançar a autarcia. [...] mas o processo de substituição não visa diminuir o quantum de importação global; essa diminuição quando ocorre é imposta pelas restrições do setor externo e não desejada. (1972, p.38-39)

A industrialização que fora implantada através do modelo de substituição de importações, logrou êxito por uma série de condições que lhes foram favoráveis. A crise do café acontece no mesmo momento da crise geral da economia, por isso todas as forças se juntaram para fortalecer a defesa da industrialização. Os empresários

nacionais, com exceção das oligarquias rurais mais conservadoras defendiam a industrialização pois, seriam seus imediatos beneficiados. Os empresários internacionais defendiam a industrialização porque a competitividade dos mercados brasileiros estava comprometida com as medidas protecionistas e para não perder esse promissor mercado, negociaram com o governo brasileiro, a instalação de indústrias no país. As condições foram extremamente vantajosas a esses empresários pelos incentivos fiscais recebidos e pela doação das áreas para a instalação das indústrias. Também a produção de bens junto às fontes de matérias-primas propiciou grande economia de fretes, e complementada pela grande vantagem da mão-de-obra barata, visto que abundante, reduzia consideravelmente os custos de produção nas filiais brasileiras, se comparado com os custos de produção na matriz.

Entre 1947 e 1961, o Produto Interno Bruto brasileiro evoluiu à uma taxa de 5,8% em relação à renda per capita enquanto na América Latina o índice se situava em torno de 3%, o que antes nunca havia acontecido.[!] Entre 1950 e 1961, a taxa de crescimento global do Brasil, foi superior à dos países que constituem o Mercado Comum Europeu. A taxa de crescimento per capita aproxima-se de 4% nos países do MCE, de 3% no Brasil e de 1% nos países latino-americanos e nos Estados Unidos. (IANNI, 1989, p.32-33)

Essas freqüências permitem a compreensão de aspectos fundamentais da economia nacional, num período de intensa reelaboração da estrutura social. O setor industrial diversifica-se e cresce mais que todos os outros, delineando a “revolução industrial” brasileira, que se consolida tardiamente, em função de suas nuances históricas.

As classes médias acreditavam na industrialização, já que viam pela sua efetivação a possibilidade de ascensão social. Já, o operariado com as suas lideranças e as forças de esquerda que nesse momento começavam a se organizar, a consideravam como condição inadiável para a libertação nacional.

Sobre isto, afirma SAVIANI (1989, p. 137):

“O industrialismo se torna, praticamente, sinônimo de nacionalismo. Até 1945[...] o nacionalismo assume colorações fascistas. A partir dessa data, renascem as idéias liberais, que passam a constituir o pano de fundo do nacionalismo [...]. E apesar dos interesses externos no processo de industrialização do país, tais interesses não chegam ainda a se contrapor de modo antagônico aos interesses nacionais”.

O processo democrático é reaberto em 1945 e todas as forças da sociedade, nas mais variadas categorias, passam a lutar pelo controle do processo de industrialização. A coligação PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e PSD (Partido Social Democrático) passa a representar a aliança do operariado com a burguesia nacional. A TJDN (União Democrática Nacional) representava a burguesia internacional e contava com a simpatia de consideráveis setores das classes médias.

Depois de três tentativas de assumir o controle político nacional - em 1945 com Eduardo Gomes, em 1950 com Cristiano Machado e 1955 com Juarez Távora - e derrotadas suas intenções, a LTDN consegue sair vitoriosa em 1960, com a eleição de Jânio Quadros.

A cada tentativa fracassada, a UDN conspirava. Conspirou em 1950, levantando a questão da maioria absoluta e tentando impedir a posse de Getúlio. Conspirou em 1954, provocando o suicídio de Getúlio. Conspirou em 1955, levantando novamente a questão fictícia da maioria absoluta e tentando impedir a posse de Kubtischek. Conspirou em 1961, levando à renúncia de Jânio e tentando impedir a posse de João Goulart. Finalmente conspirou em 1963 e 1964, provocando a deposição de Jango. (SAVIANI, 1989, p.141-142)

Quando se busca a compreensão sobre a representatividade dos partidos políticos no cenário nacional constata-se que na história do capitalismo brasileiro, o lugar privilegiado do capital é assumido pelo Estado. Isso explica porque o discurso do

poder é o discurso da economia e não o do político. O discurso político apenas recobre o jogo das forças produtivas, o privilégio do capital e dos interesses de setores ou classes dominantes.

Com a penetração cada vez maior do capital internacional, acontece o rompimento do empresariado com Vargas. A internacionalização da economia brasileira conflitava com a política de massas e com os crescentes apelos ao nacionalismo. Durante o governo de Juscelino Kubitschek, a política de massas e o aceleração da expansão industrial geraram o distanciamento entre o modelo político e a expansão econômica, pois a economia nacional estava aberta significativamente ao capital estrangeiro. Com isso radicalizaram-se as posições defendidas pelas facções de direita e de esquerda e, diante da necessidade de optar entre uma revolução social e econômica pró-esquerda, as lideranças políticas do movimento de 1964, optaram por sua inserção definitiva na esfera do controle do capital internacional.

Levando-se em consideração os enfoques selecionados para esse estudo, há que se afirmar que, no Brasil, o liberalismo despontou como uma ideologia aglutinadora das diferentes forças que defendiam a industrialização através do modelo de substituição de importações. Entretanto, acaba por desencadear uma contradição gerada pelo antagonismo entre o modelo econômico que vigorava e a ideologia política vigente, onde o binômio modernização-imperialismo torna-se decisivo para a compreensão do processo. A conjuntura mundial foi profundamente marcada nas décadas de 40 a 60 pelas guerras de libertação nacional, pelas lutas anti-imperialistas e pela vitória do socialismo em parte significativa do planeta e, a sociologia burguesa procurou mascarar essa realidade defendendo as teorias da modernização. O capitalismo avançado era apregoado como a grande meta de todos os países que deveriam seguir os passos percorridos pelas grandes metrópoles. A luta acadêmica contra essa ideologia foi defendida e empreendida por muitos sociólogos, que entendiam a modernização simplesmente como bandeira do imperialismo.

No processo econômico, social e político brasileiro, o Estado assume a forma decisiva de instrumento de coordenação e ação em todas as esferas econômicas. As atividades do Estado apontam para a compreensão da decisiva importância que historicamente assumiu, como formulador de planos e programas que visavam transformações na economia, como o Plano Trienal que foi proposto para 1962-1965.

No ápice desse esforço geral de ordenação e orientação dos processos econômicos, encontra-se o Plano Trienal [...]. Ele é a síntese mais completa de todas as ambições da política econômica do Estado no Brasil. Em sua consistência interna e em seu significado histórico, ele resume o máximo de objetividade científica, no sentido de completar a revolução burguesa, ou ao menos fazê-la avançar bastante. A racionalidade econômica e política proposta é o máximo jamais alcançado no empenho para a implantação definitiva do sistema capitalista de produção no país. [...] Esse plano visou a completar a conversão da economia colonial em uma economia nacional, [...] propondo uma outra reintegração interna e externa, para que o país se tomasse senhor de mais alguns centros de decisão essenciais ao progresso relativamente autônomo. (IANNI, 1989, p. 20)

Mas, muito embora esse plano apresentasse consistência, houve uma certa incompatibilidade em relação aos objetivos primordiais do Plano Trienal que visavam a uma taxa de crescimento da renda nacional compatível com as expectativas de melhoria das condições de vida do povo brasileiro e à redução progressiva da pressão inflacionária. A classe produtora, então privilegiada e inspirada pela acumulação de capital, preferia a inflação porque entendia esta como possibilitadora de lucro e como geradora de expansão em seus negócios.

A economia capitalista em formação, ao passar para o estágio estatal não correspondia aos interesses das forças burguesas dominantes, pois estas estavam decididas a manter o comando do processo econômico e o Governo Goulart foi obrigado a abandonar o projeto.

A classe dirigente decidiu também, tomar o mercado uma entidade nula, esvaziando seu potencial como categoria fundamental do sistema capitalista de produção. Foi assim, interdita a possibilidade de se transformar a economia de mercado numa economia de consumo e deixou de ser implantado um dos instrumentos mais eficazes do que poderia vir a se tomar um mercado interno nacional. E, com isso, ficou evidenciada, a distância que separa a consciência burguesa daquela que muitas vezes se configura ao nível do Estado.

Nos anos que se seguiram à derrocada do Plano Trienal e com a ascensão dos governos militares, o Estado passou a interferir de maneira crescente e variável em todas as esferas da vida econômica, tanto na produção primária, secundária e terciária, como também atuando sobre os setores básicos do desenvolvimento econômico: acumulação de capital, mão-de-obra e inovação tecnológica, tendo como objetivos fundamentais aumentar a taxa de poupança, orientar e diversificar investimentos para incentivar as transformações estruturais que estavam sendo desenvolvidas. Para atingir os objetivos propostos, julga necessário a manipulação dos instrumentos fiscais, monetários e cambiais, e a política de mão-de-obra, na sua forma qualitativa e quantitativa, o que coloca em jogo as relações entre o intervencionismo governamental e a configuração da estrutura de classes.

A política educacional se propõe, em nível de discurso a atuar como um instrumento de correção das desigualdades sociais e da busca da equidade social. Por isso, foram definidas neste período as reformas de ensino superior e do ensino de 1 e 2º graus, com o objetivo declarado de fornecer a todos uma igualdade de oportunidades perante o mercado de trabalho.

Se voltarmos no tempo para entender o processo de formação capitalista no Brasil, percebemos que duas tendências marcantes estiveram presentes como opções de modelos a serem implantados:

O capitalismo nacional - que pretendia mais autonomia e que aspirava um desenvolvimento econômico auto-sustentado, e o capitalismo associado - onde

predominava a articulação com o capital estrangeiro e que tinha por objetivo usufruir de benefícios nas junções com as empresas multinacionais. Este modelo predominou ao longo da história brasileira. A industrialização de tipo capitalista que se instalou no Brasil foi construída sobre os alicerces de uma ideologia desenvolvimentista. Essa doutrina configurou-se como visão prospectiva da civilização industrial.

No decorrer do século XX, a economia nacional se caracterizou primordialmente como economia primária exportadora, com uma industrialização substitutiva de importações, sustentada pela associação de capitais nacionais com estrangeiros e pela aliança entre o Estado e o grande capital nacional e estrangeiro.

O capitalismo associado se consolidou pela predominância do capital, da tecnologia e pela capacidade gerencial estrangeira, reduzindo com isso a possibilidade efetiva do surgimento e efetivação de um projeto nacional soberano e auto-sustentado, pois o grande capital financeiro predomina em escala mundial, impossibilitando a criação de espaços necessários a qualquer possibilidade de alternativa e organização do nacionalismo burguês.

Uma das peculiaridades do capitalismo instituído no Brasil, se assenta em uma configuração de base tripla: na base produtiva está a burguesia nacional (que foi perdendo gradativamente peso e importância), as empresas estatais e o capital estrangeiro comandando setores importantes na cadeia produtiva.

O capital estrangeiro pode ser definido como um elo essencial entre os três pilares da estrutura produtiva, pois, como defende OLIVEIRA (1977, p. 123):

“O capital estrangeiro comanda a parcela mais importante dos ramos dos bens de consumo duráveis e, parcela também importante da produção de bens de capital, penetrando já agora na própria produção dos chamados bens de consumo não duráveis”.

A subordinação do Estado toma-se obrigatória pelas contingências geopolíticas e determinações de subjugo à dívida externa, tendo como pano de fundo a acumulação internacional do capital. Ficam assim, evidenciadas na dinâmica de integração ao contexto reprodutivo do mercado mundial, a superioridade tecnológica, financeira, política, militar e ideológica das grandes metrópoles.

Estas se consolidam através dos setores hegemônicos impondo pressão às estruturas estatais da sociedade periférica que toma-se quase impotente, gerando uma dissociação entre o Estado e a sociedade, já que este acha-se subordinado à reprodução do capital, em escala internacional.

IANNI (1989, p. 259) expressa considerações sobre a dissociação entre o Estado e a sociedade, afirmando:

O forte comprometimento do Estado com o capital implica a expansão do Poder Executivo, em detrimento do Legislativo. Em um país de tradição política autoritária, no qual predominam o pensamento e a prática que privilegiam a missão ‘civilizatória’ do Estado na sociedade, o alargamento do poder econômico do Estado implica a expansão do Executivo; implica o alargamento do poder político e cultural do Executivo. Tanto assim que o Estado se transforma em um poderoso agente da indústria cultural, por suas implicações não só econômicas, mas também políticas e culturais.

Independentemente do momento histórico da formação do capitalismo no Brasil, o Estado assumiu o capital como seu maior fundamento. Se considerarmos os contextos políticos diversos que se estabeleceram ao longo do percurso enfocado por esse estudo, e se nos determos sobre o âmbito social e educacional, percebemos que as desigualdades se acentuaram.

As práticas e valores oligárquicas, populistas e militaristas que se efetivaram em distintos momentos, privilegiaram apenas alguns segmentos da sociedade, delineando a aparente vigência de um liberalismo econômico.

ROMANELLI (1978, p.194.) cita Celso Furtado destacando que este analisa com propriedade a evolução do modelo econômico brasileiro efetivado pelas lideranças do movimento de 1964. Nessa análise se distinguem duas fases: - a iniciada em 1964 e definida como período de recuperação econômica, onde o governo se ocupa da captação de recursos e recuperação do nível de investimento público, e a fase de retornada da expansão (1968 em diante), com acentuado desenvolvimento do setor industrial. A industrialização que foi instaurada pode ser caracterizada como típica das sociedades periféricas, já que se estabelecem a partir de estratégias que privilegiam apenas certas camadas sociais que alimentarão o processo por seu poder de consumo, como também promovem o arrocho salarial das classes trabalhadoras.

CARDOSO; FALETTO citados por Romanelli (1978, p. 114), complementam a análise sobre a fase de transição das sociedades latino-americanas de fortalecimento do mercado interno para a da diferenciação da economia capitalista, afirmando que “a primeira pode ser sustentada pelas ‘relações estáveis entre populismo e nacionalismo’, enquanto a segunda - ‘baseada na formação de bens de capital e no fortalecimento de grupos empresariais’ - está marcada pela crise do populismo e pela organização política representativa dos grupos dominantes”.

No período militarista predominou o capital conjugado com as razões do Estado, dando a tônica do apelo voltado ao “milagre brasileiro”. Os valores e a ordem do dia eram emoldurados pelo discurso da economia e não da política. Os governos não se dedicaram a discursar à opinião pública e ao povo. Falavam aos trabalhadores, aos subordinados, procurando estabelecer objetivos e meios relacionados ao “trabalho, produtividade, progresso, desenvolvimento, segurança e ordem”.

Na década de setenta, a preponderância do Estado na economia brasileira não é meramente resultante de planejamento ou concepções, antes decorre de situações que obrigaram o governo a uma intervenção crescente no sistema econômico. Várias circunstâncias contribuíram para isso, como a crise econômica internacional, a

ambição de industrializar rapidamente o país e o desejo de controlar as atividades do setor estrangeiro.

O quadro que se delineava nos anos setenta, era de um Estado dividido em frentes diferentes de atuação, muitas vezes que se chocavam frontalmente, mas mesmo com tais necessidades de reformulação, diversifica-se o sistema econômico, com o maciço predomínio da indústria nas esferas da vida econômica. A presença do capital estrangeiro se consolida em numerosos setores da economia, influenciando fortemente a indústria cultural.

A respeito da política educacional desse período, GERMANO (1994, p.266) defende que esta “caracterizou-se realmente por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola.[...] 60,6% da população economicamente ativa estava incluída numa faixa que compreende os que nunca estudaram ou que ficaram na escola, no máximo até o primário, constituindo uma força de trabalho virtualmente analfabeta”.

Em uma retrospectiva da história econômica brasileira o que merece ser destacado é que até a Revolução de 1930, a economia se revelava como primária exportadora e a partir desse marco histórico começa a industrialização substitutiva de exportações. Dois marcos assinalam de forma expressiva a formação de um sistema industrial poderoso, abrangente e diversificado: o Programa de Metas do governo Kubitschek (1956-1960) e durante o período da ditadura militar (1967-1973).

Desde a década de sessenta passa a ser incrementado o complexo industrial-militar, articulado nos âmbitos do poder que se instituiu e pelo Estado. Foi reforçada a aliança entre as Forças Armadas com a indústria e a burguesia industrial. As razões e objetivos do Estado passam a se confundir com as razões das Forças Armadas, fortalecendo-se na forma de expressiva economia política.

A política educacional do regime militar reflete nesse momento a necessidade de formar o trabalhador a partir das novas técnicas de produção, mas o aumento da

produtividade é assegurado tanto pelo excedente estrutural da força de trabalho, como pela introdução da nova tecnologia desenvolvido nas metrópoles. O processo de internacionalização do mercado interno é crescente e torna-se necessário aumentar ou garantir o poder de compra dos consumidores. Surge, no entanto, um conflito pois o congelamento dos salários do trabalhador foi reivindicado pelas empresas multinacionais, para assegurar-lhes uma taxa maior de lucro. O trabalhador perde mais uma vez seu poder aquisitivo.

A resposta a esse quadro veio pelas lutas sociais, greves e revoltas populares que foram habilmente aproveitadas pelos governantes, empresários e militares para reforçar a aliança entre os poderes civis e militares. A questão social foi transformada em problema de polícia, de segurança nacional ou de administração pública e as forças que controlam o poder estatal passam a criminalizar setores amplos da sociedade, sem examinar ou propor soluções para as questões. Com isso, o poder estatal é fortalecido política e economicamente, mas se estabelece um vazio entre o Estado e amplos segmentos da sociedade.

A educação foi pensada como fator de desenvolvimento desde a implantação do regime de 1964, mas só foram efetivadas medidas e reformas a partir de 1968, já que nesse ano tiveram início as mudanças mais profundas e determinantes na vida da sociedade e da economia.

Juntamente com a contenção e a repressão que caracterizaram essa fase, houve um crescimento da demanda social pela educação. ROMANELLI (1978, p. 196) destaca que:

Os órgãos governamentais passam a atuar com função mediadora entre os interesses externos e internos na reorganização da educação brasileira, que vivia um momento de crise. Esta, na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID) - para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização

do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o período dos chamados 'Acordos MEC-USAID'.

Esses convênios tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a uma estrutura. Ao provocarem protestos de vários segmentos sociais, tiveram também o efeito de agravamento da crise nacional.

Quando surgiu o antagonismo entre o modelo econômico e a ideologia política que vigorava entre alguns segmentos sociais (aspirações dos estudantes e da classe média), as leis da reforma da organização escolar são propostas como uma maneira de se ajustar a educação das massas ao projeto político e econômico que se pretendia implantar.

Na reorganização da educação brasileira, os órgãos governamentais que haviam assumido o papel de acumulador de capital, assumem função mediadora entre os interesses internos e externos, procurando conter a expansão do ensino para não comprometer a política econômica adotada. A reforma geral do ensino se concretizou pelas Leis 5.540 de 28 de novembro de 1968, que determinou as normas para o funcionamento do ensino superior, seguida de outros decretos que a regulamentaram, e pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus.

2.1 A REFORMA UNIVERSITÁRIA - LEI 5540/68 de 28 de novembro de 1968

O Grupo de Trabalho designado para elaborar e traçar as diretrizes da reforma universitária, justifica suas pretensões afirmando que, na concepção da reforma universitária, foram definidos como princípios fundamentais a eficiência, a modernização, a flexibilidade administrativa e a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Os termos do decreto os explicitam de forma concreta e objetiva, embora ressaltando que por se tratar “de uma obra de espírito como a Universidade, tão complexa em seu ser e suas operações e tão diversa em seus interesses e objetivos, não poderia consumir-se em esquemas de ação e funcionamento que lhe sejam impostos”. (MEC, 1972, p.15)

No entanto, é destacado que pela condição de verdadeiro poder espiritual, a Universidade só poderá exercer, com eficácia, essa magistratura do espírito articulando-se num sistema de influências recíprocas, com todos os outros poderes da cultura, incluindo também o Estado. Por considerar a Universidade como ponto onde se cruzam os movimentos sociais e culturais, como agente do desenvolvimento, sua reforma afeta o poder público por estar incluída na ordem dos interesses coletivos e do bem comum em geral. Por isso, se justifica e se impõe a ação estimuladora e disciplinadora do Estado.

O grupo também define que a Universidade não pode ser considerada como a única instância de decisão de sua inserção e papel na sociedade, visto que as habilitações profissionais conferidas pelo saber propiciado pelo ensino superior, concernem ao conjunto de toda nação, bem como das instituições organizadas nos planos econômico, social, cultural e do próprio Estado. Afirma que o movimento estudantil teve o mérito de proporcionar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva.

Tentando justificar que a reforma universitária não implica em termos de pura eficiência instrumental, o Grupo de Trabalho afirma que está consciente de que essa perderá sentido se não for associada ao processo das reformas sociais e que por isso deverá ser vista como um dado da totalidade nacional, e que embora não se possa negar que o problema da universidade seja antes de tudo um problema político, essa não pode deixar de ser tratada em seus aspectos técnico-científicos. Também enfatiza que não se limitou a conceber a reforma sob o aspecto puramente tecnológico.

Num mundo em que a vida humana está tão profundamente centrada na ciência e na tecnologia, a universidade tem de preparar os cientistas e técnicos de que necessita a comunidade para responder o desafio do desenvolvimento. Contudo, se a universidade não pode ser o refúgio de puros intelectuais desenraizados ou de um saber sem compromissos, divorciada da realidade prática, tampouco poderá ser reduzida a uma agência provedora de técnicos. (MEC, 1972, Reforma Universitária, p. 21)

Os recortes destacados do Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária, explicitam um objetivo que poderia ser atingido se a universidade viesse a cumprir com a finalidade essencial expressa nesse relatório, de promover a integração do homem em sua circunstância histórica, elevando a universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tomando-a a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento. Entretanto, se a Lei 5.540 foi promulgada em 28 de novembro de 1968, logo a seguir, dia 13 de dezembro do mesmo ano, entrava em vigor o Ato Institucional nº 5, que tirava as garantias individuais públicas e privadas dos cidadãos brasileiros, bem como concedia ao Presidente da República plenos poderes para atuar como Executivo e Legislativo, impedindo qualquer dessas possibilidades de desenvolvimento da crítica.

Quando estuda a articulação da escola média com a superior, o Grupo de Trabalho, lança na verdade, as bases para a Lei 5.692 que entraria em vigor em 1971, ao afirmar que o ensino médio brasileiro apresenta visíveis inconvenientes (grifo nosso) de ordem social, pedagógica e administrativa, pois reflete a estratificação da

sociedade num dado momento, em vez de converter-se num fator de democratização. No momento em que não exige que estudos especiais e formas de trabalho sejam cultivados no colégio, o ensino médio se omite em relação àqueles que por esta forma deixam de desenvolver muitos traços de inteligência específica. (MEC, 1972, Reforma Universitária, p. 29)

O ensino secundário, seria na concepção do Grupo de Trabalho, a grande estrada real da Universidade, e o grande preferido pela maioria dos que procuram menos preparar-se para a vida e para o trabalho, do que ensaiar os passos de um vestibular convertido em autêntica especialização.

A nova legislação tinha que operar em duas dimensões, procurando conter o grande afluxo às universidades e criando mecanismos de seleção e de expulsão do aluno de dentro das universidades. Para tanto seria necessária uma nova lei de ensino de 1^o e 2^o graus, visando a profissionalização do nível médio, que reteria o aluno antes deste chegar à universidade e o encaminharia logo para o mercado de trabalho. Para não permitir o crescimento da pressão sobre a universidade, foi alterada a forma de seleção, que passou a obedecer ao sistema classificatório, admitindo o número de candidatos correspondente ao número de vagas, independentemente do nível de conhecimentos. Nesse momento toma forma a política de contenção, negando a democratização e a liberação anunciadas.

O aumento considerável de alunos na universidade gerou a degradação da qualidade do ensino, para tanto foram introduzidas medidas de contenção e expulsão do aluno em seu percurso universitário. Foi criado o jubramento, definido pelo então Ministro da Educação, Ney Braga, como um verdadeiro “vestibular interno”, concedendo direito às universidades de eliminarem os alunos que durante o básico não tivessem atingido uma certa média fixada por cada universidade.

Para que essas e outras medidas de contenção não provocassem protestos dos estudantes, foi promulgado o Decreto-lei 477, em 26 de fevereiro de 1969, que atribuía às autoridades universitárias e educacionais (MEC):

O poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional. Durante o tempo de suspensão (três anos) os estudantes atingidos ficariam impedidos de se matricularem em qualquer outra escola de nível superior do país. Previa, também, a demissão de funcionários e professores surpreendidos nas mesmas atividades, impedindo-os de trabalharem no ensino superior brasileiro durante cinco anos”.

(FREITAG, 1977, p. 80)

É premente analisar como a política educacional foi expressa não só pelo contexto histórico em que foi gerada, como também pelos conteúdos da lei.

A lei da reforma universitária exprime dois princípios aparentemente contraditórios, ao enfatizar a racionalização das estruturas e dos recursos e a “democratização” do ensino. Isso na verdade expressa a combinação do jargão democrático dos economistas da educação com as idéias liberais dos adeptos de um ideal de democracia que se fundiram para atingir um objetivo definido: diminuir a pressão sobre a universidade, absorvendo o máximo dos candidatos ao vestibular (democratização), mas contendo-os através da racionalização dos recursos.

FREITAG (1977, p. 81-82) defende a necessidade de se considerar também a lei por sua estrutura contraditória, pois além das dimensões contenção-liberação, faz-se necessário considerá-la sob o aspecto racionalidade-irracionalidade, destacando sua possível eficácia e os desperdícios, mas principalmente há que se questionar o autoritarismo verificado e a propalada democratização que não houve. Se nos países europeus as reformas universitárias foram discutidas ao longo de dois anos, com a participação de estudantes, professores, pessoal administrativo, sindicatos, partidos,

igreja, jornal, rádio, televisão, enfim; com uma respeitável representatividade, aqui no Brasil foi apenas assunto de gabinete.

O que pode ser verificado pelo quadro descrito, é que a educação a partir de 1964 passou a ser alterada e determinada profundamente por leis, decretos, pareceres e resoluções, que foram idealizadas com o objetivo de reformar toda a organização escolar brasileira.

SAVIANI (1989, p. 133) mostra-se perplexo diante da constatação do silêncio quase geral que reinou em torno da lei 5.540, se comparado com o grande alarido que se verificou sobre a lei 5.692. Justifica que “talvez a explicação esteja no fato de que a lei da reforma universitária tenha surgido num momento de crise nacional e após manifestações veementes de protestos de estudantes em geral, e de grande parte do corpo docente, enquanto que a reforma do 1º e 2º graus ocorreu em meio à euforia do governo Médici e do ‘milagre brasileiro’”.

Muitos dos professores que participaram de forma entusiástica para a reforma do ensino de 1º e 2º graus, haviam participado de protestos contrários à lei da reforma universitária. A causa dessa contradição pode ser entendida pela valorização e posição efetiva da Legislação no quadro da educação brasileira. O estudo da Legislação do ensino, em nosso país, se realiza comumente, nas cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino, muitas vezes de forma a crítica e formalista. Isso acaba por contribuir para que essas análises e estudos sejam desmotivadores, gerando uma aversão pela forma insípida e árida como são trabalhadas. Dessa forma, também, acabam por destacar e dar ênfase à apresentação e análise dos textos legais, valorizando o ideal em detrimento do real.

A legislação do ensino deveria ser entendida como um referencial privilegiado para a análise crítica da organização escolar, pois muito mais que matéria árida, pode possibilitar compreensões sobre o real significado da legislação. “Não basta ler nas

linhas, é preciso ler nas entrelinhas. Não é suficiente ler o texto, é preciso examinar o contexto”. (SAVIANI, 1989, p. 134)

Partindo desse pressuposto, Saviani empreende estudo considerável sobre a lei da reforma universitária, extrapolando a letra da lei. Admite que as leis 5.540/68 e 5.692/71 representam efetivamente uma inovação em relação à lei 4.024/61, porém uma inovação de ordem política, pois analisando os objetivos de uma lei é possível traduzir o seu espírito. Sugere que é preciso fazer uma distinção entre objetivos proclamados e objetivos reais. Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as múltiplas intenções, estabelecendo um horizonte de possibilidades, situando-as num plano ideal que prescindir do consenso, da identidade de aspirações e interesses. Os objetivos reais, entretanto, apontam para alvos concretos de ação, onde efetivamente está empenhada a sociedade, com sua definição sobre o que preservar e mudar. Se situam esses, portanto, num plano onde se defrontam os interesses divergentes e antagônicos que passam a determinar a ação das forças que conduzem o processo. Os objetivos reais podem, assim, se configurar como conquistas parciais dos objetivos proclamados, tendendo a mascarar os objetivos reais.

Cabe destacar que no momento que se busca o espírito de uma lei, o que se quer saber é de sua fonte inspiradora, de sua doutrina, dos princípios que a sustentam. Para conseguir essa resposta, há que se indagar sobre o que os objetivos revelam.

Explica-se por essa abordagem, porque os objetivos proclamados pela Lei 4.024/61 não foram revogados pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71, mesmo que essas não estejam impregnadas do espírito da primeira, pois se a continuidade sócio-econômica só pôde ser mantida pela ruptura política, conclui-se que o espírito dessa lei acabou por ser alterado. A Lei 4.024 caracterizava-se pela inspiração liberal e as Leis 5.540/68 e 5.692/71 por uma tendência tecnicista. Enquanto o liberalismo põe sua ênfase na qualidade em detrimento da quantidade, nos fins em detrimento dos métodos

(técnicas), nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais, e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o contrário.

A preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e a produtividade ficam evidenciadas nas Leis 5.540/68, através de medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o sistema de créditos, a profissionalização do 2º grau e o detalhamento curricular. Esses aspectos explícitos presente na Lei 5.540/68 também deveriam produzir os efeitos desejados nos níveis anteriores e por isso a lei 5.692/71 procura corrigir as inadequações como uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior. Pelo espírito das mesmas ficam expressas nitidamente as características do grupo que assumiu o poder em 1964, composto por militares e tecnocratas.

Durante este período tomou forma o golpe dado pela aliança dos liberais com vocação autoritária e defensores da ditadura republicana. Isto favorece a implantação da Lei 5.540/68, servindo como sustentáculo para a suposta modernização inspirada por esse pensamento.

A respeito das reformas implantadas, a universitária, lei 5.540/68 e do ensino de 1º e 2º graus, lei 5.692/72, manifestaram-se os intelectuais.

Anísio Teixeira publicou vários artigos pensando a reforma universitária e esses foram reunidos em sua obra “Educação Brasileira”, onde procura denunciar o processo da reforma do ensino superior brasileiro a partir da legislação, que não levou em conta os processos que estariam em curso no Brasil e em outros países.

Não são mudanças formais de estrutura que nos irão dar a ciência de que precisamos, mas mudanças de mentalidade, de atitudes, como a aceitação do método científico, prática de experimentação no campo da ciência pura e da aplicada.(...) Não há nenhum poder de lei que possa subitamente transformar todos os professores em pesquisadores e dizer se toda universidade vai fazer pesquisa. (TEIXEIRA, 1969, p.233)

Sobre a importância e a motivação para a pesquisa defendia que poucos seriam os professores capazes e interessados por essa prática, pois para isso é fundamental a motivação como também o domínio de todo o conhecimento disponível num certo campo do saber. A pesquisa seria, nesse momento, privilégio e distinção das universidades maiores, mais equipadas e capazes de atrair os novos professores competentes e apaixonados pela busca do saber. Sobre o relatório do GT destaca, com preocupação, a liberalidade proposta que conduziria à multiplicação das faculdades de filosofia e das próprias universidades, como antes havia acontecido, visto que estas cresceriam até formar novas universidades por agregação.

Florestan Fernandes (1975) destaca em sua avaliação sobre o trabalho do GT, que a reforma universitária consentida foi mera manifestação de tutela política, não fluindo da vontade dos que ansiavam por uma qualidade e pela reconstrução da universidade, representando uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. Sobre as medidas sugeridas pelo GT defendia a criação dos mecanismos financeiros de captação de recursos, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a exclusão das verbas do MEC dos planos de contenção de despesas, as sugestões sobre o regime de trabalho docente, a implantação do regime de dedicação exclusiva, a constituição do ciclo de estudos profissionais de graduação, participação e representação estudantil nos órgãos colegiados, a determinação para que os concursos vestibulares se adaptassem ao nível de ensino do segundo grau, a colocação dos cursos de magistério no âmbito da legislação trabalhista, os cursos de curta duração e outras medidas.

Demonstrou preocupação com os limites apontados para o alcance das medidas elogiadas e opôs-se firmemente a outras recomendações do Relatório, como o tratamento dispensado à pós-graduação a partir de fórmulas impostas, a orientação privatista que se apresentava consistente no reconhecimento do regime de fundação, o

descaso com a autonomia universitária e a continuação do poder executivo de escolher reitores e diretores.

A respeito da carreira docente destacou que “...graus, títulos e carreira veiculam-se de tal forma que se incentiva o carreirismo como norma e a mediocridade como fim, procedendo-se ao mesmo tempo, pela burocratização da carreira docente, a uma sorte de simples desnivelamento e socialização do ‘absolutismo’ dos antigos catedráticos”. (FERNANDES, 1975, p. 235)

2.2 A REFORMA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Um dos objetivos prioritários, no momento em que analisamos o texto da lei da reforma universitária, é o de destacar os aspectos voltados à educação moral e cívica. Encontramos somente as seguintes determinações:

No capítulo III - Do Corpo Docente

Artigo 40 - As instituições do ensino superior:

- c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada (grifo nosso) e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

Consideramos fundamental levar em consideração, que dia 13 de dezembro de 1968, foi sancionado o Ato Institucional nº 5, como o instrumento mais poderoso de cerceamento das liberdades e das garantias e direitos individuais do cidadão. As perseguições foram numerosas, em face das organizações e resistências, inclusive por parte dos estudantes e de uma fatia considerável de intelectuais e profissionais da imprensa, e principalmente dos grupos de resistência que atuavam na clandestinidade.

Com o objetivo primordial de potencializar a crença no novo país que seria construído por todos os brasileiros, foi sancionado o Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969, que através de seus dez artigos, detalhava os objetivos de todo um conjunto de determinações que visava de forma contundente, o ensino da educação moral e cívica e que reafirmavam os objetivos da Escola Superior de Guerra.

Por esse decreto publicado no Diário Oficial de 29 de novembro de 1968, a Educação Moral e Cívica passa a ser obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país e apoiada nas tradições nacionais tendo como finalidade:

- a defesa do princípio democrático através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- a preservação, fortalecimento e a pregação dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, o sentimento de solidariedade humana;
- a compreensão dos direitos e deveres do cidadão e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país;
- o preparo do cidadão para o exercício de atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva;
- a obediência à Lei, fidelidade ao trabalho e integração na comunidade.

Essas bases filosóficas citadas na Lei, deveriam motivar a ação de todos os titulares do magistério nacional, visando a formação da consciência cívica dos alunos. Também objetivavam desenvolver a prática da educação moral e do civismo através de

todas as atividades escolares, conduzindo ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.

Para atingir tais metas, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), que teria a incumbência de articular-se com autoridades civis e militares, colaborando na elaboração de currículos e programas de EMC e com organizações sindicais de todos os graus, influenciando e convocando a cooperação das instituições formadoras de opinião pública e de difusão cultural. Também tinha a função de aprovar livros didáticos de cunho moral e cívico.

Sobre a formação de professores e orientadores da disciplina de educação moral e cívica, foi determinado que esta seria em nível universitário, e para o ensino primário, realizada nos cursos normais. Também os centros regionais de pós-graduação seriam incumbidos do preparo de professores desta área, em curso de mestrado. No ensino primário, a disciplina de EMC deveria ser ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias.

Se levarmos em consideração os elementos essenciais da ideologia dominante que predominou no período dos governos militares e que inspiraram o Decreto-lei 869/69, é possível afirmar que esses elementos ideológicos forneceram as bases e determinações para tal realização. Partindo-se da análise do texto elaborado pelo Grupo de Trabalho da reforma universitária e das leis, atos e medidas implementadas, percebe-se que os mesmos receberam um tratamento retórico, de modo a aparentar que incorporavam interesses de determinados setores da sociedade, ao mesmo tempo que ocultavam os interesses que realmente ali estavam contidos.

“A ‘Doutrina de Segurança Nacional’ formulada na Escola Superior de Guerra (ESG) foi baseada na ideologia da National War College, que lhe deu orientação por doze anos. Através de estudos, conferências, debates e palestras, sob a forte influência do clima da Guerra Fria, foi estruturando suas concepções e sua doutrina, Inúmeros

economistas, empresários e representantes de associações de classes participavam das reelaborações do pensamento da Escola”.(DREIFUSS, 1981, pp. 77 a 82)

A importância do binômio “Segurança e Desenvolvimento” que era enfatizada pela doutrina, dava respaldo teórico à mobilização econômica para a acumulação capitalista (desenvolvimento), sem os custos dos movimentos conflitivos da sociedade que seriam neutralizados (segurança).

Por isto, a classe economicamente dominante, após 1964 abriu mão da condução direta da política, confiando-as aos órgãos do governo ou ao alto pessoal dos aparelhos de Estado (como definido por Poulantzas in: Teoria das classes sociais, pp. 218 e 219). A ideologia dominante desse período era representativa dos interesses do capital nacional associado ao estrangeiro e a direção que se visualizava envolvia a reorganização do sistema produtivo. Portanto o eixo ideológico se formou a partir da percepção dos limites que bloqueavam a expansão das forças produtivas e da formulação de estratégias para concretizá-las e para tanto seria decisiva a desmobilização política como alternativa para romper com os limites e oposições que poderiam se configurar.

A ascensão dos militares se deu em resposta aos confrontos sociais que estavam se desenvolvendo. As classes subalternas tinham se tornado agressivas em suas manifestações e reivindicações. O movimento grevista que em 1960 contara com 1,5 milhão de participantes crescera para 2 milhões em 1962 e para 3 milhões em 1963. A classe dominante não viu outra alternativa para impor seus interesses, que a tomada do poder pelas armas e diante de tal contexto foi buscar apoio entre os militares, comprometendo-se com a realização de medidas em benefício deles. Prometeram o restabelecimento da hierarquia, o combate ao comunismo, o reaparelhamento e modernização dos armamentos e a oferta de cargos no governo e empresas privadas.

Todos os objetivos nacionais expressos no Decreto-lei 869/69 eram entendidos como necessidades e cuja realização era indispensável para a sobrevivência da nação. A natureza autoritária dessas concepções era a indicação de quem deveria definir esses objetivos, pois se a ESG pregava a democracia e se era um dos objetivos nacionais a participação de todo cidadão, com as Leis, Decretos e Atos Institucionais; tudo isso havia sido negado compulsoriamente ao cidadão.

O forte apelo ao civismo, ao comportamento moral solidário e de amor ao trabalho, representavam portanto a fórmula idealizada pelos mentores do Decreto, numa busca desesperada de conter os ânimos da população e dar-lhes uma ideologia motivadora para que se pudesse reencontrar o caminho da continuidade econômica, visando sempre a acumulação de capital pela classe dominante e na crença de um Brasil que progredia. Prova disso são as leis e medidas econômicas que causaram grande perda do poder aquisitivo dos trabalhadores na primeira década do governo militar e que, mesmo com toda a propaganda ideológica veiculada e do civismo que fora imaginado como motivador, não impediu que o descontentamento da população acontecesse. A diretriz ideológica ficou evidente pela constatação de que a porcentagem do orçamento alocada para os Ministérios da Educação e da Saúde que era de 13,99% em 1966, fosse decaindo progressivamente até atingir 5,94% em 1974.(ALVES, 1987, p. 155)

O ideal de expansão econômica influenciado pela conjuntura internacional, e reforçado pela política econômica governamental concentrava-se sobre o processo de acumulação do capital e, tornava-se de tal forma obsessivo, que quaisquer meios se justificavam pelos fins. Todos os processos sociais, políticos e culturais, essenciais para a interpretação do processo econômico desencadeado, eram reunidas e determinadas como condições institucionais, O aumento da produtividade no âmbito das empresas ou o crescimento do Produto Interno Bruto eram considerados indicadores seguros do acerto dos programas e medidas, conquanto pudessem significar o agravamento das desigualdades, com a exacerbação da miséria de grandes

contingentes populacionais. Todas as medidas indicam que os trabalhadores jamais foram vistos como destinatários finais da política econômica, mas como meros fatores de produção. Essa visão, provavelmente era reforçada pelo ideário militar, pois a oficialidade encara os soldados como simples instrumentos destinados à consecução de determinados objetivos. Dois meses após a ascensão ao poder pelos militares, foi promulgada a Lei 4.330/64 que restringia o direito de greve, de tal forma que essas se tornaram praticamente inviáveis.

No momento em que o Estado criava a estrutura legal para o seu próprio fortalecimento, construía a partir do pensamento elaborado na Escola Superior de Guerra, os instrumentos que lhe permitiriam controlar todos os setores da sociedade. A simpatia em relação aos Estados Unidos fundamentou a nova visão geopolítica da realidade brasileira.

Segundo esta visão geopolítica que se inaugurara com o governo militar, as diretrizes político-econômicas não podiam deixar de levar em conta determinadas condições geográficas. Considerava-se que as grandes potências se encontravam em confronto radical e não seria possível manter uma posição de neutralidade. As alternativas seriam então, a de submissão ao bloco comunista ou à aliança com o ocidente. Como o continente latino-americano, encontrava-se na órbita de influência dos Estados Unidos, era considerado de extrema importância para a salvaguarda da “democracia”.

Quanto à população em geral e os trabalhadores em particular, as concepções da ESG envolviam diversos conceitos, sugestivos da existência de uma preocupação com a melhoria de suas condições de vida. Assim em diversos momentos, se afirmava que o desenvolvimento deveria visar o aperfeiçoamento do homem, ou proporcionar-lhe um padrão de vida digno, ou ainda, objetivar o bem comum. Todavia, em outros instantes distinguia os indivíduos e grupos “não qualificados”: as massas, daqueles especialmente “qualificados”; as elites, a quem corresponderia um papel de liderança, sem mencionar qualquer participação correspondente dos liderados. Além disso considerava os trabalhadores sob a designação “recursos humanos” como um

componente econômico do “Poder Nacional”. Na prática, entretanto, prevaleceu a percepção dos trabalhadores como meros recursos, fatores de produção destinados a assegurar o desenvolvimento, na forma de acumulação capitalista.

A postura contrária a quaisquer formas de divergências ou conflitos, na versão da ESG, foi justificada através da idéia de inconveniência dos “antagonismos”. Por antagonismo a ESG compreendia a “atividade deliberada, intencional, que se opunha à consecução dos objetivos nacionais”. Em 1971 a definição teve substituída a expressão “que se opõe à consecução” por “contestatória à consecução”. Com essa mudança, criou-se uma distinção entre “oposição” e “contestação”. A primeira, tida como legítima, se referia às divergências quanto aos programas do governo, na consecução dos objetivos nacionais atuais. A contestação que deveria ser neutralizada, por atentar contra a segurança nacional, seria fruto da divergência quanto ao regime político, contrapondo-se aos objetivos nacionais permanentes. A diferença, sutil, não teve qualquer sentido prático, à medida que qualquer oposição era vista como uma tática dentro da orquestração maior da estratégia de dominação comunista e, daí, considerada contestatória. As idéias produzidas na ESG, em pouco tempo, adquiriram uma amplitude bastante significativa. (DREIFUSS, 1981, pp.T7-82)

A terminologia da ESG, bastante específica e distinta dos conceitos clássicos empregados nas Ciências Jurídicas e Sociais, impregnou a maioria dos documentos oficiais. Ela estava presente nas leis e decretos, nos planos e projetos de governo, nos discursos de políticos e autoridades e nos programas de educação cívica.

A preocupação em difundir e consolidar elementos de uma consistente educação moral e cívica pode ser compreendida como uma tentativa de neutralizar as possíveis divergências, que poderiam surgir pela consciência também formada pela inspiração democrática que fora apregoada não só pela tomada do poder, como “Revolução Democrática”, mas principalmente pelo compromisso assumido com a continuidade política e econômica, que visava um furor desenvolvimentista, propiciando sempre a acumulação do capital pelas elites. Tudo isto, emoldurado pelo grande fantasma do

comunismo que deveria ser combatido, e que poderia por fim à adesão ideológica brasileira ao bloco ocidental, liderado pelos Estados Unidos.

3 A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CONFORME A PROPOSTA DA REFORMA DO ESTADO

A palavra cidadania é amplamente utilizada nos mais variados discursos e a sua processualidade envolve diversificadas dimensões, todas elas relacionadas com os interesses que determinam o uso do conhecimento. No desenvolvimento da sociedade capitalista, apregoa-se a defesa da consciência social e profissional, do espírito crítico e da participação política que são utilizados como pré-requisitos para uma melhor adequação do indivíduo aos processos de trabalho e sua colaboração para o incremento da produção, bem como sua participação na vida social.

Quando se aborda a questão da cidadania, a primeira prioridade é estabelecer sua delimitação em um espaço temporal e espacial, pois ser cidadão tem dimensões diferentes de acordo com o ideal de homem que se quer formar, no contexto inerente à cada sociedade.

Um pressuposto fundamental da cidadania é a ordem simbólica que esta apresenta, pois as crenças, valores e significações socialmente estabelecidas e aceitas, é que servirão de mediação entre os indivíduos e o Estado e permitirão a convivência destes, dentro do espaço social. Sendo a educação e o trabalho os pilares fundamentais para a construção histórica da cidadania, a abordagem que se pretende desenvolver, contemplará as nuances do capitalismo no momento da implantação da Reforma Universitária, com a formação do cidadão pretendida neste período.

O período de atuação dos Governos Militares no Brasil, foi caracterizado pela consolidação e apogeu do autoritarismo e pela realização de reformas institucionais, que marcaram e determinaram o campo da educação, via política educacional.

Se optarmos pela definição de política educacional como “o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pelo Estado e que dizem respeito ao aparelho

de ensino” (CUNHA, 1983, p. 439), necessariamente temos que focar a Lei 5.540/68, que delineou um novo caminho para a educação no ensino superior brasileiro. Quando o Estado atua em conjunção com aparelhos repressivos, na instância da sociedade política e com os aparelhos ideológicos’ na instância da sociedade civil, juntos se consolidam como mediadores dos interesses da classe hegemônica. Estes interesses se instauram para preservar as relações de produção e as relações de classe.

Segundo GERMANO (1994, p.1 02), esta forma de Governo que se instaurou em 1964 no Brasil, pode ser caracterizado como uma “ditadura sem hegemonia”, como na definição de Gramsci (1977), pois é um braço do Estado e não uma classe - as Forças Armadas - que conduz o processo de ‘renovação’ burguesa. (...), trata-se de grupos que têm a função de ‘domínio’ e não de ‘direção’, o que se traduz (...) num regime político em que a função de ‘domínio’ (coerção-repressão) se sobrepõe enormemente à função de ‘direção’ (cultural-intelectual) ou de hegemonia.

A coerção e a repressão verificada durante a reforma do Estado no período militar representou um dos momentos onde o recrudescimento das liberdades e garantias do cidadão foram mais ostensivos. A classe hegemônica se serviu do Estado, aproveitando-se de suas determinações e controles para impor o modelo que pretendia fosse seguido pelos cidadãos.

No âmbito da educação, na forma de medidas restritivas, a coerção e a repressão se configuraram pela demissão de reitores e diretores, e pela expulsão de professores e estudantes. No entanto, o movimento estudantil se revigorava, defendendo uma concepção de universidade e não aceitando os planos dos consultores norte-americanos no planejamento do ensino superior brasileiro.

A modernização do ensino superior inspirada no modelo norte-americano já ganhara terreno desde a década de 40, pois a radical mudança de organização de recursos materiais e humanos que foi proposta e difundida pela Universidade de Brasília (UNB), o comprova.

¹ Para Althusser o poder do Estado não existe senão no próprio aparelho de Estado, sob a forma de instituições — escola, família, jurídica, religiosa, política, sindical, de informação e cultural. (1985, p.2’1 e 68)

“As faculdades passavam a ser agregadas e organizadas pela estrutura departamental. O conhecimento se fragmentava em disciplinas e no nível da universidade, a agregação das disciplinas originava os departamentos, por processos indutivos (ao contrário do processo dedutivo que originara as cátedras). Para o estudante essas medidas resultavam no currículo, pelo sistema de créditos¹. (CUNHA, 1988, p. 18)

Na década de 60, a conjuntura mundial estava marcada pelas guerras de libertação nacional, pelas lutas anti-imperialistas e pela vitória do socialismo em muitas partes do planeta. A sociologia burguesa buscava mascarar esta realidade com as teorias de modernização. O capitalismo avançado vinha com toda força sendo colocado como a grande meta. Nesta época, muitos sociólogos abandonaram a questão da modernização como um problema teórico, no bojo dessa ideologia com a qual se confrontavam os acadêmicos.

Já, no processo da reforma do Estado, no período 1964/68, a edificação da universidade brasileira é concebida como reforço da subordinação política e econômica do país, ao modelo capitalista norte-americano. Em 1965 foi formada uma comissão de especialistas que tinha por missão elaborar um estudo detalhado sobre a universidade brasileira, analisando seus impasses e necessidades e para propor a efetivação de uma nova estrutura para seu funcionamento. Pela expressão MECUSATD (Ministério da Educação e Cultura- MEC e United States Agency for International Development - USAID) foram desenvolvidos vários acordos sigilosos, que só vieram a se tornar públicos em novembro de 1966, sendo que as recomendações da comissão que trabalhou durante dois anos, não foram divulgadas.

Por esses acordos o Brasil passou a receber ajuda financeira e assistência técnica para uma abrangente reforma no campo da educação. O treinamento de nossos técnicos tinha como objetivo a adaptação do ensino à concepção taylorista, típica da mentalidade empresarial tecnocrática. Por isso, a ênfase que foi dada ao planejamento

e à organização racional do trabalho pedagógico, à operacionalização dos objetivos, ao parcelamento do trabalho com a especialização das funções e à burocratização, sempre visando maior eficiência e produtividade.

Esse processo de modernização seguia na direção do modelo norte-americano, que visava a clara subordinação da universidade à empresa capitalista, priorizando a formação do cidadão para a produtividade, para a organização racional do trabalho e linhas de comando, correspondentes às doutrinas de Taylor e Fayol.

Muitos intelectuais se opuseram a este processo que era desencadeado, mas, outros tantos o defenderam. Sobre isto CUNHA (1988, p.10) destaca que a universidade, enquanto entendida como aparelho de hegemonia, na perspectiva gramsciana, tem na sua especificidade a formação de intelectuais tradicionais e de intelectuais orgânicos da burguesia. Por isto, “encontra-se ela própria sujeita a uma luta hegemônica que se desenvolve em seu próprio seio, o que explica muitas das crises de identidade desse aparelho.[...] A universidade encontra-se, no Brasil, no cruzamento da Sociedade Política com a Sociedade Civil, combinando de modo próprio a coerção e a hegemonia”.

A força da Sociedade Política, que dispõe de mecanismos consideráveis na participação das decisões, passa a sobrepujar a Sociedade Civil, através de instâncias determinantes, como por exemplo dos aparelhos ideológicos de Estado que contribuem para que se efetivem mudanças no sentido da preservação do status quo das classes privilegiadas.

Para acomodar as tensões que possam resultar de anseios tão diferenciados, o Estado lança mão do planejamento e legislação como meios de reajustar a lei à realidade ou a realidade à uma nova lei. Mas, para se compreender o real significado da legislação, há que ir além da análise da letra da lei; é necessário captar o seu

espírito. Não basta analisar o texto, há que se examinar o contexto.(SAVIANI, 1989, 134)

Assim, a política educacional não só tem suas raízes na infra-estrutura mas, sua realização nas instâncias da superestrutura visa a reposição das relações de produção (infra-estrutura). São portanto, o ponto de partida e de chegada da política educacional. [...] Na política educacional pode-se demonstrar como o Estado é o mediador - sob a aparência de uma instância autônoma e defensora dos interesses universais - dos interesses da classe hegemônica. (FRE LTAG, 1977, p.70-1).

O Estado, ao atuar como defensor de interesses universais, apregoando a liberdade e a igualdade, presentes no texto da Constituição, acaba por estabelecer valores que expressam os interesses da classe hegemônica, onde as máximas burguesas são colocadas como suportes para o renovado interesse dos dominantes em se manter no controle das forças econômicas.

MACHADO (1987, p.83), admite que a dimensão política torna-se determinante na forma de expansão e organização escolar. “Na organização monopolista da produção, o Estado assume forma intervencionista. Ele se destaca, portanto, no controle da expansão e organização escolar e na manutenção de parte da rede escolar. Exercem-se sobre ele imposições, reivindicações e pressões políticas”.

Por isso, a Lei 5540/68 que surgiu num momento de crise nacional, foi não só uma resposta às manifestações dos estudantes e dos professores do ensino superior, como também a confirmação da ação intervencionista do Estado na educação, agindo como mediador dos interesses da classe hegemônica.

Para compreender as motivações dos dirigentes políticos em determinar a elaboração do projeto da reforma universitária, consideramos necessário analisar o contexto das décadas anteriores, visando situar o quadro econômico e social como possível causa estrutural para tais decisões.

A partir da década de 50, dominou no Brasil, uma política educacional com ideologia marcadamente liberal burguesa, modernizada e fundada na ciência. Atendia aos interesses da nova burguesia urbano-industrial que direcionava-se para o capitalismo monopolista, notadamente assentada em capitais estrangeiros.

A fase entre 1945 e 1960, correspondia à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. No campo político despontava o Estado populista-desenvolvimentista. Este representava ainda uma aliança instável entre o empresariado nacional, que desejava aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e, os setores populares que aspiravam por maior participação econômica, com o acesso a bens de consumo e, politicamente por maior poder de decisão.

Nesta fase de euforia desenvolvimentista, segundo FREITAG (1977, p.48), “o capital estrangeiro não é percebido como um inimigo do projeto nacional desenvolvimentista, já que sua penetração não parecia ter nenhum sentido desnacionalizante, [...] mas, simplesmente o de abertura de novas frentes de investimento substitutivo. Com o período fácil de substituição de importações [...] vão aflorando os conflitos que até então só existiam de forma latente. O pacto populista começa a fragmentar-se: as pressões distributivas das massas se tornam cada vez mais dificilmente harmonizáveis com a manutenção da lucratividade das empresas e com as necessidades de acumulação. As classes médias, profissionais liberais, forças armadas, pauperizadas pela inflação, sentem-se excluídas dos processos decisórios do estado populista, que não mais representa seus interesses, o que parece encaminhar-se para rumos de crescente radicalização”.

O projeto de expansão e de gradual absorção do mercado interno, pretendido pelo capital estrangeiro, vai sendo pouco a pouco prejudicado. Surge uma nova polarização: de um lado, os setores populares, representados de certa maneira pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média, e de outro, por um grupo heterogêneo formado por grandes parcelas da classe média (burguesia nacional), pelo capital estrangeiro monopolista e pelas antigas oligarquias. Estava caracterizada, assim uma

coexistência contraditória, conflitiva, de tendência por um lado populista e, por outro lado anti-populista.

A política educacional deste período reflete esta ambivalência dos grupos no poder, pois a grande preocupação é fixada em torno da luta pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Campanha pela Escola Pública.

Com a reorganização da economia brasileira no contexto internacional, as funções dadas à escola pelo Estado Novo não mais se justificam e dos muitos debates travados, resultou a Lei 4024/61 que sintetizaria as duas tendências expressas pelos projetos de lei Mariani e Lacerda. Os setores privados viram assegurados os seus anseios que foram alcançados com o triunfo de parte da proposta Lacerda (tanto o setor público quanto o setor privado deveriam ministrar a educação em todos os níveis), e através de elementos da proposta Mariani, (com a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles), e que reflete os conflitos e contradições que dividiam a classe burguesa.

Os setores economicamente ativos da sociedade brasileira consideraram necessária a ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964. A continuidade da ordem socioeconômica era condição primeira, já que o grupo que exercia o poder político formal assim acreditava, e o grande apoio se consolidou pela crescente mobilização popular cuja vertente era fortalecida pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

O Estado Militar consolidou suas bases de legitimação com a adesão de uma parcela dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Por isso, justificava-se como apelo à liberdade e democracia, sob a alcunha de “revolução democrática”, quando o que se evidenciava era o cerceamento das liberdades. Proclamava-se a erradicação da miséria social, mas as políticas do estado contribuía para o crescimento da pobreza relativa, com a concentração desmedida de renda e com

a intensificação da exploração da força de trabalho, que contava com um contingente muito numeroso de trabalhadores de reserva.

Durante os anos iniciais do regime instituído pelo golpe militar de 1964, várias medidas restritivas se efetivaram, juntamente com a promulgação de atos institucionais, atos complementares contrários à Constituição, decretos, cassações de mandatos de parlamentares, desaparecimento de intelectuais e artistas, demissão de reitores e diretores, expulsão de professores e estudantes.

Na educação, os primeiros reflexos do período após o golpe de 1964 foram observados na proibição de funcionamento da UNE (União Nacional dos Estudantes) e a permissão apenas de funcionamento do DA (Diretório Acadêmico) restrito a cada curso e o DCE (Diretório Central dos Estudantes) para cada universidade. Os dirigentes das entidades educacionais que lutavam pelo ensino público e gratuito foram sendo substituídos pelos que defendiam o subsídio estatal para a escola particular.

Proclamava-se um discurso favorável à erradicação do analfabetismo, à valorização e expansão da rede escolar, onde reformas ousadas foram propostas, mas o que se verificava era uma forte repressão política, onde verbas eram insuficientes e os recursos destinados à educação padeciam de malversação.

No dia 13 de dezembro de 1968, o presidente Arthur da Costa e Silva assinou o Ato Institucional nº 5 - AI-5 e o ato complementar número 38, decretando o recesso do Congresso por tempo indeterminado. O presidente tinha então poderes para decretar o estado de sítio, suspender direitos políticos de qualquer cidadão, cassar mandatos, demitir, remover, aposentar ou por em disponibilidade servidores civis e militares e decretar o confisco dos bens de acusados de enriquecimento ilícito no exercício da função pública. O AI-5 suspendeu a garantia de habeas-corpus nos casos de crimes

políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Nesse “estado de exceção”, a política educacional assume uma expressão de intensa reordenação das formas de controle social e político, usando o sistema educacional reestruturado para assegurar esse controle.

Ao desenvolver estudo sobre esse período, afirma SAVIANI (1997, p. 12):

A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor.[...] o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. E, isso é compreensível porque, se se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação em vigor, não precisavam ser alteradas.(grifo nosso). Bastava apenas ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica.

Em 2 de julho de 1968, o decreto presidencial assinado pelo marechal Arthur da Costa e Silva estipulava o prazo de 30 dias para que o grupo de trabalho, que fora criado para este fim, apresentasse uma proposta de reforma universitária. Também estabelecia que os referidos estudos tinham por objetivo garantir a “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa” da universidade brasileira, objetivando “a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”.

O grupo de trabalho da reforma universitária, designado pelo próprio presidente da República foi constituído por Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Vale, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas, aos quais se juntou posteriormente o deputado Haroldo Leon Peres.

Por sua composição bastante heterogênea, o Grupo de Trabalho apresentou em seu relatório sobre a Reforma Universitária uma concepção de Universidade com duplo ponto de vista: o idealista - no qual a universidade era definida como “urna obra do espírito, expressão da racionalidade criadora e crítica “; e o tecnicista - que a definia como “um dos fatores essenciais do processo de desenvolvimento: um pré- investimento no processo racional de construção da nova sociedade através da transformação global e qualitativa de suas estruturas, visando a promoção do homem na plenitude de suas dimensões. “Entretanto, nessa concepção dual evidencia-se uma nítida inclinação para os aspectos tecnicistas próprios do momento em que se opera a reforma de ensino brasileiro e ademais urna das exigências do ‘processo de modernização “. (ZATNKO, 1998, p.48)

Sofia Lerche Vieira, em seu livro O discurso da reforma universitária, realiza um amplo estudo sobre o relatório do grupo de trabalho, justificando que, pela análise do relatório do GT da reforma universitária é possível obter os mais significativos elementos para a compreensão do que realmente se pretendia ao implantar suas diretrizes. Enfatiza a dualidade presente na conceituação de universidade, já caracterizada no projeto governamental, onde dois aspectos são destacados: de um lado, dá-se uma ênfase mais humanista, e de outro acentua-se a dimensão desenvolvimentista ou tecnicista.

Através do conhecimento dos objetivos expressos no texto da reforma universitária é revelada a ideologia que lhe é intrínseca, o que favorece uma aproximação mais autêntica do discurso elaborado. São assim, revelados aspectos que supervalorizam a dimensão técnica, visando atender à demanda crescente do ensino superior e às necessidades crescentes do mercado de trabalho. A racionalização pretendia inserir a universidade no contexto da nova fase do desenvolvimento brasileiro, nesse período de modernização e propunha um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais, conferindo-lhe maior eficiência e produtividade. Isso demonstra que as estruturas universitárias deveriam se ajustar às características

modernizantes, deixando de lado as tão necessárias mudanças que eram preconizadas pelos professores e estudantes. Para reforçar essa afirmação, recortamos de FREITAG (1977, p. 81):

“A reforma visa práticos, procurando transmitir ao sistema educacional uma espécie de racionalidade instrumental no sentido de uma eficiência técnico-profissional”.

Consideramos fundamental destacar que o artigo 3º, da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, teve todos os parágrafos e incisos vetados, visto que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária. Por outro lado, o artigo 2º que estabelecia como regra a organização universitária, e, admitia, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados, acaba por facilitar a abertura indiscriminada de instituições isoladas de caráter privado, cujos estabelecimentos passam então a representar, via de regra, a expansão do ensino superior.

A lei da reforma do ensino superior se baseou no modelo universitário norte-americano. Estruturou o ensino em básico e profissional, com dois níveis de pós-graduação — mestrado e doutorado — (Art. 17, b); adotou o sistema de créditos, ou seja, de matrícula por matéria e propôs a avaliação por menções, em vez de notas. Estas, como outras inovações, já haviam sido introduzidas no modelo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília dissolução de cátedra (Art. 33 § 1º) e departamentalização (Art. 11, b), implementação de cursos de curta duração (Art. 23, § 1º), adoção de formas jurídicas múltiplas (Art. 4) — são agora generalizadas para todas as universidades brasileiras. Foram mantidas a unidade de ensino e pesquisa (Art. 2) e a obrigatoriedade de frequência do ensino para professores e alunos (Art. 29).

Num esforço de demonstrar a dominância dos interesses tecnicistas em detrimento da ênfase humanista, enfocaremos a luta dos estudantes que nesse processo de implantação da reforma universitária, tiveram papel ímpar em prol da defesa dos

direitos de sua cidadania, já que consideravam determinante para suas aspirações, que a universidade realizasse profundas modificações.

A UNE (União Nacional dos Estudantes) que fora criada em 11 de agosto de 1937, passou a constituir-se ao longo dos anos no principal porta-voz dos setores estudantis mais politizados do país.

“Protestando contra o nazismo, na II Guerra ; exigindo a queda de Getúlio no Estado Novo; lutando em defesa do monopólio estatal de petróleo [...J a UNE foi se notabilizando pelas suas posições políticas corajosas, que fizeram com que fosse uma das primeiras entidades a serem atingidas pelo regime pós-64”.(VIEIRA, 1982, p. 21)

A resistência dos estudantes, que negaram-se a participar da elaboração da lei 5.540/68 pode ser compreendida, já que o movimento estudantil havia se tomado um foco de resistência ao regime militar, sendo a reforma universitária um dos principais temas de interesse da UNE, como também uma de suas principais reivindicações. Uma das causas seriam as aspirações educacionais, despertadas na população com a ideologia democratizante, e que não podiam ser correspondidas pela estrutura de ensino existente, o que gerou um congestionamento na entrada às universidades.

“A causa fundamental para o engajamento político do estudante era sua insegurança de classe, que não via possibilidades de êxito e participação na estrutura de classes vigente, o que o toma porta-voz ideológico de uma luta de classes em favor dos oprimidos”.(FORACHI apud FREITAG, p. 79)

Para reforçar ainda mais o quadro de reivindicações pela reforma universitária, entre 1964 e 1968, acentua-se a concentração de propriedade, capital, renda e mercado em virtude da política econômica adotada. Muitas empresas de pequeno porte faliram, durante o primeiro semestre de 68, o que acirrou as dificuldades de ascensão da classe média no investimento e reprodução do capital. Com isso, a demanda do ensino

superior aumentou, de modo que o crescimento de matrículas resultou insuficiente diante de uma procura cada vez maior.

Para tentar solucionar esse impasse, são sugeridos cursos de curta duração -dois anos- e que representam uma resposta à classe média baixa que reivindicava a democratização da universidade, bem como a oportunidade de ascensão social, através de diploma de curso superior. Também é implantado o sistema de créditos, o que implicava na dissolução dos cursos feitos em classes seriadas, o que dissimulava com aparência democrática, a fragmentação e a desmobilização dos estudantes.

As iniciativas concretas para uma reformulação geral do ensino superior já haviam sido anunciadas, logo após a tomada do poder pelos militares, em 1964. Nas declarações do então Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, ficava claro que a urgência resultava da necessidade de disciplinar o estudantado: “Os estudantes devem estudar e os professores ensinar” (não fazer política).

Parece evidenciar-se, com esta intenção declarada sobre as necessidades de se implantar a reforma universitária, uma preocupação em erradicar o nascente clamor e determinante crítica sobre os objetivos presentes na educação superior. A consciência dos estudantes que se mobilizavam buscando a concretização desses ideais, assinala para uma compreensão da realidade, frontalmente oposta à ideologia da classe dominante, que cerceava toda a atividade cultural nas universidades, e por isso há que se afirmar:

A universidade não vinha cumprindo o seu papel. Culturalmente, por não ser repertório da cultura nacional e por não se preocupar com a pesquisa; profissionalmente, por não formar profissionais para atender às exigências da realidade do país; socialmente, pelo caráter antidemocrático de acesso ao Ensino Superior, bem como por formar profissionais individualistas, sem maior preocupação com os problemas da sociedade. (FAVERO, 1977, p.46)

Embora a universidade não estivesse cumprindo o seu papel e, mesmo havendo um reconhecimento da análise real da sociedade feita pelos estudantes, o Estado

desencadeou o dismantelamento dos movimentos sociais de massa- políticos, associações, movimentos estudantis, imprensa, teatro, etc., que foram reprimidos com violência para que fosse implantada a doutrina de interdependência econômica, financeira, política e educacional.

Os estudantes defendiam a necessidade de colocar a universidade a serviço das classes menos favorecidas. Eles pregavam a autonomia geral e irrestrita (didático, administrativa e financeira), contratação de docentes por período integral, abolição da cátedra vitalícia (a cátedra, segundo eles, esterilizava o ensino e a pesquisa), participação de professores na administração universitária, proibição da reeleição do reitor por duas gestões consecutivas e currículos em consonância com o desenvolvimento e necessidades do país. Afirmavam que deveria haver uma universidade crítica, antidogmática e imune às discriminações de ordem econômica, ideológica, política e social.

O grupo de trabalho (GT) da reforma universitária justificou suas imediatas providências em relação à abolição da cátedra, ao regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrou a autonomia universitária, com atribuições e características especificadas e definidas, mas estes dispositivos relativos à autonomia universitária foram vetados pelo presidente da República.

Sobre essas determinações do poder político, expresso na decisão do poder executivo, ficam caracterizadas que nossas elites e os dirigentes de educação que detinham o poder nesse momento, tudo fizeram para cercear, limitar e até eliminar, uma consciência política que se desenvolvera no bojo da euforia desenvolvimentista. Por isto, cabe destacar essa colocação de TRIGUEIRO MENDES (1998, p4) em Filosofia da Educação Brasileira:

O desenvolvimento é um processo ao mesmo tempo qualificador e politicamente unitivo: ou seja, ele une, qualificando todos até o limite das possibilidades de cada um e de seu meio. A consciência histórica desse fato marca o seu ingresso no estágio do desenvolvimento. Todavia, quando os fatos atingiram esse nível, mas não a consciência, se produz o tipo de desnível que [...] caracteriza a sociedade brasileira, nessas quatro últimas décadas com pequenos intervalos, nos quais a consciência antes se agitava espasmodicamente, e incorporava a nova realidade do país. Há descompasso no desenvolvimento. A consciência histórica, expressa pela coletividade social e acionada pela análise crítica, rente a essa coletividade como um todo no sentido de projeto comum (intelectuais no sentido genérico: pesquisadores, escritores, professores, artistas, etc.; o proletariado, os partidos, os sindicatos, as Igrejas, a opinião pública através da comunicação social e cultural), a consciência histórica, repito ísicj, prepondera sobre a “inércia” dos fatos (na verdade, fatos ideologicamente “congelados” e “ocultos”) colocados abaixo dela e elevando-os ao seu nível; nesse caso, não se trata de trair os fatos, mas, ao contrário, de eliminar a traição dos fatos ao seu dinamismo profundo pelas formas imobilizadas que o bloqueiam.

Ficaram evidenciados dois pólos básicos na Lei 5.540/68: racionalização das estruturas e democratização do ensino. A democratização deveria [!] se traduzir na entrada de um maior número de alunos na universidade, passando o vestibular de seletivo para classificatório e a racionalização assumiu um caráter de controle, pela adoção do jubramento. Esses dois objetivos decididamente não foram cumpridos, mas sim camuflados, pois na verdade a combinação do ideal dos tecnocratas com o apregoado pelos liberais se fundiu, e consolidou atingindo o objetivo pretendido: diminuir a pressão sobre a universidade, absorvendo o máximo de candidatos ao vestibular, e disciplinando-os depois, pela alegação das medidas de racionalização dos recursos.

Uma das formas efetivadas pelas autoridades educacionais para atingir a racionalização foi a de expulsar o estudante da universidade, conforme ficou demonstrado pelo Decreto-lei 477, que atribuiu às autoridades educacionais, ou seja, ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), “o poder de desligar e suspender

estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional. Durante o tempo de suspensão (três anos), os estudantes atingidos ficariam impedidos de se matricular em qualquer outra escola de nível superior do país. Previa, também a demissão de funcionários e professores surpreendidos nas mesmas atividades, impedindo-os de trabalharem no ensino superior brasileiro durante cinco anos”. (Ney Braga, no Jornal do Brasil, 28.05.1974).

No início dos anos sessenta, quando foram iniciadas as discussões que se verificaram na tramitação da Lei 4.024/61, já se pretendia tratar da educação nacional, mas esta ficou limitada à organização escolar e centrou-se em regular o funcionamento e controle do que já estava implantado, visto que as discussões se concentraram no conflito centralização - descentralização, e à maior ou menor extensão das atribuições da União e dos Estados, na organização e controle das escolas.

Conforme SAVIANI destaca (1989, pp. 144-5), as discussões deslocaram-se para o conflito escola particular-escola pública, que envolveu os grupos interessados no controle das verbas públicas destinadas à instrução. (...J Os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada. [grifo nosso].

Isto parece comprovar que as elites dominantes dos países subdesenvolvidos não crêem na educação como fator de desenvolvimento, apesar da retórica em contrário, pois a educação é um dos bens a serem usufruídos pelos componentes das classes favorecidas, pois analisando-se a gênese da produção e usufruto dos bens, percebe-se que a educação está restrita a uma classe. Mesmo quando forças se unem e se mobilizam para permitir que um grande número de cidadãos possam receber a educação que lhes é de direito e garantida pela Constituição, forças poderosas as abatem. O que importa garantir é a continuidade da divisão hierárquica entre o pensar e o agir, pelo segmento que se dedica ao trabalho intelectual e ao outro que vive do

trabalho manual. Uma classe sabe pensar e a outra só executa. Portanto, uma decide porque sabe, e a outra obedece.

Sobre essa evidência TRIGUEIRO MENDES apud SAVIANI et al (1998, p.59) diz que:

Dependendo do grau de arcaísmo ou das deformações ideológicas, existem na camada dirigente: (1) os que rigorosamente não aspiram ao desenvolvimento mediante, entre outras instâncias, a educação. Apenas procuram satisfazer a opinião pública através de gestos mágico-simbólicos, ou mecânicos (...) e processos ritualistas e despistatórios. Eles constituem a fração mais arcaica das elites do poder; (2) os que acreditam que o país para progredir, não precisa da educação do povo mas do refinamento de suas elites, muitas vezes obtido nos países desenvolvidos.

Dessas concepções emergem dois postulados ideológicos fundamentais: o que defende que o progresso depende só do grande preparo de seus dirigentes, dispondo de toda autoridade para imporem ao país a racionalidade técnica que representam; e segundo, o que prega o preparo da elite, sem extrair de um sistema global social, o processo educativo, que consolida a consagração do tecnocratismo. A idéia de eficiência na visão do tecnocrata é muito mais imediatista que a do filósofo, do sociólogo e do estadista propriamente dito. O tecnocratismo se caracteriza pela habilidade técnica, pela capacidade de fazer, o que acarreta muitas vezes a conjunção de dois poderes: o de fazer com facilidade com o de impor com facilidade.

A visão que dominou o cenário político nesse contexto histórico, demonstra que para os tecnocratas que ascenderam ao poder, não havia uma preocupação real com a educação, pois:

Preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em conseqüência, admitir que a defesa dos privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a

homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação. (SAVIANI, 1987, p. 37)

A partir da análise do contexto em que foi instituída a Lei 5540/68, podemos dizer que a mesma representou uma inovação somente em termos políticos, em virtude de sua especificidade de aprovação. Faz-se necessário, entretanto, distinguir os objetivos proclamados na lei, dos objetivos reais que indicam alvos concretos da ação e definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar. Os objetivos reais defrontaram-se com interesses divergentes e até antagônicos, o que determinou o curso da ação e das forças que controlaram o processo.

Quando os estudantes se manifestaram negando-se a participar do debate sobre a educação universitária para qual o governo os conclamava, a reação foi imediata e muitas medidas disciplinares foram implantadas.

Também cabe destacar como foi pensada pelos planejadores da educação, a questão da formação do cidadão, com a introdução da educação moral e cívica nos três níveis de ensino, através do Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969. Essa lei teve como objetivos fundamentais desenvolver o espírito democrático, como dita o Art.2, “através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus”.

Destaca também a necessidade de preservar os valores da nacionalidade e da força da unidade nacional, o aperfeiçoamento do caráter, a dedicação à família e à comunidade e o culto da obediência à lei”. (Art. 2, h)

A ideologia dominante desse período era representativa dos interesses do capital nacional associado ao estrangeiro e a direção que se visualizava envolvia a reorganização do sistema produtivo. Portanto, o eixo ideológico se formou a partir da

percepção dos limites que bloqueavam a expansão das forças produtivas e da formulação de estratégias para concretizá-las. Para tanto seria decisiva a desmobilização política como alternativa para romper com os limites e oposições que poderiam se configurar.

O cidadão que a reforma pretendeu formar, se nos reportarmos a todos os enfoques selecionados e analisados, apontam para um cidadão que foi, primeiramente submetido à repressão, à negação dos direitos constitucionais para que fosse submetido como elemento realizador dos objetivos de um processo de produção que se reorganizava, dentro da proposta de modernização. Teria primordialmente uma formação tecnicista, em detrimento de uma educação humanista ou politizada, para mais facilmente poder enquadrá-lo para o almejado funcionamento do modelo adotado. Seus ideais e pretensões foram desviados e negados, num período que passou para a história brasileira, como um exemplo para não ser seguido.

3.1 UM OLHAR ALÉM DA REFORMA: O PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES, ANÍSIO TEIXEIRA E TRIGUEIRO MENDES

Pela grande propriedade que emerge das concepções sobre a reforma da universidade brasileira, expressa no pensamento dos educadores Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro Mendes, e que iam de encontro aos anseios dos estudantes e professores que levantaram bandeiras por esta tão necessária reformulação do ensino no Brasil, recortamos as considerações que julgamos as mais adequadas e fecundas para o tema tratado. No entanto, os anseios desses educadores não puderam ser concretizados pela Reforma Universitária.

FLORESTAN FERNANDES em “Universidade Brasileira: reforma ou revolução?” (1975) propõe exaustivamente a necessidade inadiável de se destruir as antigas formas de acomodação das “escolas superiores” aos interesses sociais e aos

valores culturais das velhas elites. A defesa da autonomia universitária aparece como uma força sócio-cultural e política, contra o monopólio do saber.

Em sua concepção, o ideal de construir a universidade foi associado ao envolvimento do universitário nos dilemas econômicos e políticos de sua comunidade e, pensada dessa forma, a autonomia universitária passou a significar para os estudantes e professores, um estado de espírito, de participação independente e responsável. Sobre a euforia desenvolvimentista que passava a estabelecer novos padrões de produção, afirma:

“Quando o controle ideológico foi instaurado no seio da universidade, configurou-se como um desígnio reacionário, pressupondo uma volta ao passado. As manipulações desencadeadas com todo o seu teor destrutivo, tomaram-se incompatíveis com o ideal de universidade que estava sendo formada no Brasil, já que no momento em que importamos novos padrões de produção e de avaliação do saber, importamos também novos padrões de organização da personalidade do sábio”. (1975,

Defende que nenhum país pode possuir ciência e tecnologia modernas sem formar cientistas e técnicos com labor intelectual. “Não precisamos da universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos como um meio para avançar da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia. Por isso, pretender universidades e sufocar o radicalismo intelectual que elas pressupõem vem a ser o mesmo que destruir o doente pela cura.” (p.29)

Com a implantação da ordem social competitiva e a expansão do capitalismo no Brasil, uma nova realidade se apresentava: o êxito se deslocava da experiência acumulada para a capacidade da experiência nova, sendo no entanto ambas legítimas e necessárias. Mas, essa tendência era vista com desconfiança e com um sentido

subversivo. “Se a subversão existe, afirma FERNANDES (p. 30), não está só dentro do jovem, ela parte do exterior, de uma sociedade que se renova e exige um novo tipo de juventude. Por isso, a universidade não deve erigir-se separando o jovem do fluxo de reconstrução social, mas propiciar um estado de participação social consciente e responsável”.

“É preciso não temer-se o jovem, ele não é um perigo social nem é um perigo em si mesmo. Contudo., ele poderá tornar-se muito perigoso, se receber uma educação frustrada e alienada socialmente, ignorante sobre os dilemas que pesam sobre o país e sobre a própria juventude.” (p. 31)

Estas reflexões de Florestan Fernandes nos colocam diante da realidade histórica como urna marcha para a frente na luta do homem pelo progresso social, mas a contra-revolução de 1964 teve como grande meta destruir o processo em curso na universidade, que tentava extirpar o controle conservador. Com isso, apenas privilegiou a solução conservadora da reforma universitária, conduzindo as alterações para um sentido puramente técnico.

Como o objetivo da reforma universitária implantada em 1968, não era resolver a crise, mas garantir o controle da situação pelo comportamento político conservador, as inovações não ocorreram ao nível de mobilização, organização e utilização dos fatores educacionais. Foi um impacto de cima para baixo, que passou a ser obedecido pró-forma e que foi neutralizado pela persistência das condições pré-existentes. O governo conseguiu modernizar pela superfície. As primeiras críticas sistemáticas à estrutura, funcionamento e rendimento da universidade brasileira, partiram dos educadores, de professores pesquisadores e dos graduados que obtiveram melhor formação científica.

“Os estudantes começaram propondo a reforma universitária como uma tarefa interna, pensando sua reconstrução espontânea. Mas, a resistência crônica do corpo

docente, a inércia cultural da própria instituição e a apatia política da sociedade brasileira diante da questão, mesmo nos governos ‘populistas’ e ‘pró-esquerdistas’, conduziram os estudantes a radicalizarem suas exigências e a reformulá-las politicamente.” (p. 154)

Quando nega a ordem social vigente, o movimento estudantil pró-reforma nasce com um teor político que os outros movimentos latino-americanos de reforma universitária não possuíam.

Os círculos conservadores que dominavam o cenário político absorveram o impacto e acabaram liderando a modernização, mas o lado positivo da luta desencadeada pelos estudantes é que não há como desconsiderar que os homens não destroem socialmente, senão aquilo que eles querem reconstruir.

A concepção que os idealizadores da reforma universitária defendiam esboçava uma dupla direção crítica. Primeiramente ressaltava a necessidade de evidenciar a qualidade e a variedade das exigências educacionais e culturais que pespontavam da sociedade urbano-industrial no Brasil e que não foram atendidas pela universidade conglomerada ou pela escola superior tradicional.

Depois, aventuava-se para os requisitos necessários educacionais e culturais e para a impossibilidade que se verificava em atendê-los dentro do modelo institucional vigente. Com isto resultava um novo estilo de consciência e de explicação das deficiências quantitativas e qualitativas do ensino superior, e também uma nova formulação da idéia de universidade. Percebeu-se que não era suficiente multiplicar o número de estabelecimentos de ensino superior, mas sim sanar as deficiências que agravavam a situação, difundido a má escola e o mau ensino.

O movimento da reforma, entretanto, não se limitou a essas preocupações. Deu grande destaque às funções potenciais que surgiam como requisitos dinâmicos da emergência e da expansão gradual da civilização urbana-industrial no Brasil.

Além da função de ensinar, três outras foram colocadas como imprescindíveis pelos educadores que defendiam a reforma da universidade: a função de pesquisar, considerada como de importância equivalente à do ensino e ainda mais decisiva para a aceleração e autonomização do desenvolvimento educacional e cultural do país. A função de criação intelectual, coordenada, intensificada e dirigida pela universidade, e da qual a sociedade espera a produção original ou a impulsão de certos tipos de saber. A função de gerar um pensamento crítico, tanto como autoconsciência dos problemas da sociedade nacional e seus dilemas na civilização vigente, quanto sob o modo de reflexão crítica a respeito do destino do homem nessa civilização.

Em suma, conclui FERNANDES, a reforma universitária, após adquirir a consistência e as influências de um movimento social, equacionou novos ideais de organização da universidade. As estruturas arcaicas do ensino superior ao serem criticadas fizeram surgir soluções alternativas, mas a autonomia educacional e cultural da sociedade brasileira que era tão almejada, não se consolidou.

ANÍSIO TEIXEIRA, em sua obra “Educação no Brasil” (1976), destaca que a crise educacional brasileira, para ser melhor entendida prescinde da valorização e importância que se confere à escola como a detentora da grande função que é a educação do cidadão. A escola surgia como instituição altamente especializada e após o século XVIII, passa a cumprir com um papel mais amplo não só mantendo e desenvolvendo a cultura intelectual.

“Se antes a escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas visava formar o intelectual, o profissional liberal e do magistério superior, mantinha a cultura especializada da comunidade, que era distinta da cultura geral do povo e sobretudo distinta e independente da cultura econômica e de produção”. (1976, p. 36)

No fim do século XX, o inundo começa a rever e transformar esta situação com o surgimento de uma nova educação, a educação do trabalho, que caracteriza a percepção de que a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos e intelectuais. Quando a educação escolar era voluntária e destinada àqueles que dispusessem de lazer para recebê-la, os educados constituíam uma elite social. Por isso, a educação escolar se consolidou como idéia de que era um meio para que o indivíduo atingisse uma posição social de caráter dominante, adquirindo-a para poder ascender socialmente, caso pertencesse a uma camada social menos privilegiada. O Estado começa a interferir maciçamente na educação para oferecer um mínimo de educação escolar considerado necessário para a nova vida complexa e progressiva da civilização industrial moderna.

Assim, a escola passou a se preocupar com o fator eficiência, chegando-se a considerar tudo que pudesse ser chamado de prático ou utilitário, como educativo. A escola acadêmica, verdadeiramente formadora do espírito da inteligência passou a ser algo vago, deixando de lado a educação humanista que prioriza o desenvolvimento das potencialidades intelectivas.

A escola tradicional das classes altas da sociedade funcionava com um aparelho realmente seletivo de valores, operando como perpetuadora das injustiças sociais.

“Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, pelas ocupações de profissões, pela sua capacidade demonstrada e confirmada.” (1976, p. 45)

Analisando a questão das modificações do sistema educacional brasileiro, TEIXEIRA aposta na classificação social posterior do aluno como um resultado da redistribuição operada pelo sistema e não como um objetivo pré-determinado visado por certas escolas, para um grupo privilegiado de alunos de recursos.

Afirma que a própria escola começou a demonstrar insatisfação e a lutar para melhorar e adaptar seus métodos às novas condições do tempo e da época. A revolta contra a uniformidade e rigidez do currículo, contra os programas impostos, contra os livros didáticos fracos, mas oficialmente aprovados, foi manifesta e passou a exigir reforma, que pudesse adaptar a escola aos fins de formação do adolescente para as múltiplas ocupações da vida moderna, inclusive com a continuação dos estudos, em níveis posteriores de educação.

Do ponto de vista social mais amplo ou mais elevado, defende que se deve dar à escola a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia e portanto, estender-lhe os períodos letivos, para se tornarem possíveis no saudável ambiente escolar, as influências formadoras adequadas.

Na sua concepção, a escola tem de se fazer prática e ativa, formadora e não formalista. Não pode ser mera instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração de seus alunos, mas a casa que ensina a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade. É sobre a base desse sistema fundamental comum e popular da educação que devem ser formadas as verdadeiras e autênticas elites, dando aos mais capazes as oportunidades máximas de desenvolvimento. A plasticidade e a flexibilidade da escola irá permitir-lhe que se ajuste às condições do aluno e lhe ofereça as condições mais adequadas para o seu aperfeiçoamento.

No artigo publicado em 1960, denominado “Educação e Nacionalismo”, ANÍSIO TEIXEIRA defende que nacionalismo é a tomada de consciência pela nação, de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos. Pelo nacionalismo, os indivíduos da nação se fazem verdadeiramente irmãos e tudo que atinja cada um, passa a atender a todos. Por isto, o nacionalismo aguça em cada um o sentimento de justiça para com os demais habitantes do país, impondo a participação de todos na vida nacional e fazendo crescer a coesão e a consciência de igualdade

entre eles. Passam todos, efetivamente, a se sentirem cidadãos da mesma pátria, com direito à mútua solidariedade e à certa igualdade fundamental.

A importância que confere à transformação da escola brasileira, do nível primário ao superior, é no sentido de fazê-la volver ao próprio país, ao estudo do Brasil, de sua língua, de sua história, de sua cultura e de seus problemas e soluções. de o nacionalismo, concebido em seus aspectos negativos for a tomada de consciência dos que prejudicam o crescimento da nação, dos inimigos deste desenvolvimento, afirma, não há como não descobri-los tanto no interior como no exterior. E os inimigos do interior serão todos os que explorem e roubem o Brasil, seja pelo ato francamente espoliativo, seja por dificultarem que os recursos públicos se apliquem com as prioridades, a eficiência e a justiça indispensáveis, a fim de que se integrem na pátria todos os seus filhos, dentro de um mínimo de igualdade e decência.

O nacionalismo será uma tomada de consciência do nosso atraso, á lúcida percepção de suas causas e à corajosa correção de todas as nossas atitudes, de todos os nossos comportamentos que de um ou outro modo, constituem as raízes desse subdesenvolvimento econômico, político, social e cultural.

“Só a escola, e uma escola verdadeiramente de estudos e de conhecimento do Brasil, poderá mostrar-nos o caminho para esse imenso esforço de emancipação nacional. Tal escola não poderá ser a escola privada, mas a escola pública, pois só esta poderá vir inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil.”
(1960, p. 208)

Em janeiro de 1963, ANÍSIO TEIXEIRA escreve o artigo ‘1963: Ano da Educação’, no qual demonstra sua esperança com o lançamento do Plano Nacional de Educação, pelas propostas que foram colocadas.

“Este ano parece ser o início de uma nova era na vida escolar do país - o programa que ontem esboçou o presidente conta com recursos, primeiro sinal de sua seriedade, obedece a um planejamento e a certa sistematização. Não vai realizá-lo só o governo federal, mas todos os governos estaduais e municipais, apelando ainda o presidente para a boa vontade de todos os que já contam com privilégio da educação”.(p. 1)

“Dos muitos aspectos no novo Plano Nacional de Educação, quero sublinhar este. O Plano Trienal para que nos convocou o Presidente da República não é mais uma panacéia educacional, mas o esforço total da nação para implantar um sistema educacional que nos emancipe e forme o nacional como se formaria o imigrante de que antes podíamos depender. A escola brasileira terá de ser uma escola que em nada se envergonhe das escolas dos países desenvolvidos. É assim que a queremos - nós, das classes privilegiadas - para os nossos filhos. É assim que a devemos desejar para o povo brasileiro”.(p.1-2)

Nesta afirmação de TEIXEIRA, se expressa nitidamente a grande esperança dos intelectuais com o plano inaugurado. IANNI (1989, p.20) também deu ênfase especial à importância do Plano Trienal, defendendo que este sintetizava o máximo de objetividade científica e que consolidaria a conversão da economia colonial em economia nacional.

TRIGUEIRO MENDES,. em 1968, ano da implantação da reforma universitária, publica o artigo “A Universidade e sua Utopia “, reconhecendo a multiplicidade de saberes que caracteriza a universidade contemporânea e sugerindo o exame da conciliação entre o saber literário e o tecnológico, entre o humanístico e o profissional, advertindo que a crise da universidade requer um novo aparelho institucional, sendo a crítica o instrumento adequado para tratá-la, como saber radical e reinstaurador da realidade objetiva.

Destaca, sobre a intensa participação que ocorria no meio estudantil, que a irrupção dos jovens como co-criadores do mundo, em vez de simples herdeiros de um

universo modelado por outros e que esse fato fundamental da cultura moderna, reclama uma estrutura inédita da universidade e, correspondentemente, uma linguagem nova.

“O saber literário e o tecnológico, o humanístico e o profissional, o do passado e do futuro, o pluralismo da multidiversidade não decorre só das diversidades simultâneas, quanto das diferentes perspectivas temporais. Sobre esse saber deve construir-se uma nova unidade, onde a diferença se construa pela intencionalidade, emergindo constantemente da contradição”. (p. 224)

Defende que é preciso reconhecer que a universidade contemporânea tem vivido de ideologias, e que ela precisa, urgentemente, é construir sua utopia, mas destaca “à utopia no sentido etimológico que inspirou a Thomas Morus essa palavra, pois a universidade verdadeira não está hoje em lugar nenhum, mas a nossa imaginação exige que ela comece a existir em algum lugar”.(1968, p.225)

Sobre a relação professor-aluno enfatiza que o aluno não deve reduzir-se ao ser do professor, pois ele modifica o ser do professor, o conteúdo do logos magisterial, pela incidência nele de seu logos próprio, feito de imaturidade - abertura, e não apenas de imaturidade - tábula rasa. O erro mais costumeiro é não concedermos ao jovem que ele tem o seu logos, e que: 1º) só a partir deste se pode engrenar a sua comunicação verdadeira com o logos do mestre; 2º) o logos do aluno é válido por si mesmo, não por simples complacência demagógica ou paternalística dos adultos, embora seja menos rico do que o deles, na medida em que o deles esteja enriquecendo pela memória cultural.

Por isto defende que deve-se atribuir aos jovens o direito de colocar no diálogo, que é o fundamento da universidade, a novidade de sua indagação, a exigência de sua visão com novas raízes, a originalidade de sua percepção na qual os elementos projetados de dentro são mais poderosos que os elementos internalizados de fora.

Uma vez que o que aprende reduz o que está fora ao que está dentro, poder-se-ia parodiar Platão, que dizia que saber é recordar, sugerindo que aprender é um ato criador, interno, do ponto de vista psicológico, e - poderíamos nós acrescentar - instituidor, do ponto de vista cultural. Tem-se de encontrar o modo de captar o logos: do aluno, pelo professor, e deste, por aquele. Não é isto a comunicação intelectual, docente? Não foi este o método de Sócrates? Se o esqueceram as civilizações posteriores, foi que, durante os séculos, se foram acumulando em cima desse diálogo de liberdade e de respeito ao poder de criação e de originalidade de cada logos, as tendências autoritárias, “docentes”, despóticas.(p.226)

Considera que o método pedagógico é o método da conversão; o que significa exatamente esse aceitar, dando; esse receber, recolocando-se no que é dado; esse aprender, tirando de si, o que significa aprender, criando e que a universidade não pode tomar partido por uma ideologia, e fechar as portas à controvérsias sobre as demais. Não pode tampouco instalar dentro de seus muros a guerra entre elas. Nem pode, finalmente, ignorá-las, como se a cultura universitária pudesse ser verdadeira, desidratando-se pela falta de contato com a realidade cultural do mundo.

Afirma que o novo humanismo é baseado na ciência, exatamente porque a ciência, na civilização atual, de simples parte da sabedoria, muitas vezes tomada como oposta à sabedoria, se tornou o principal ponto de partida para organizar a totalidade, a harmonia, a unidade. Assim como na universidade medieval coube esse papel à fé, e até os começos do século XX, à razão no sentido do iluminismo.

Considera fundamental reduzir-se as ideologias, pois nesse nível a universidade encontra a plenitude como instituição da cultura, da continuidade e da vitalidade da cultura, íntegra de passado e presente juntos, pois a integridade da universidade é, estranhamente, não a do acabado, com todas as suas peças, mas a do acabado até agora, a plenitude do rio na superfície mais alta de suas águas. Uma plenitude inacabada, eis o seu paradoxo. Por isso, toda rigidez, todo imobilismo, todo

ideologismo que pretenda ser a consagração de um momento do rio, como se fosse toda a sua longa viagem, é mesquinho e falso.

Defende que a universidade é tensão permanente entre a conservação e a criação da cultura. Depois dessa depuração, todas as verdades, embora diferentes, podem conviver com um mínimo de homogeneidade, ou seja, de objetividade reconhecida pelo espírito. Esse reconhecimento é a ciência quem faz.

Por ter sido um dos fervorosos defensores da pesquisa na universidade, destaca que a pesquisa significa a busca de um novo cogito, instaurador e só na solidão artesanal que ela propicia isso é possível. Solidão da conversão. Quem recebe uma verdade precisa ficar só com ela e revesti-la de seu próprio ser; ao voltar para a comunicação com o nosso parceiro, ela vem embebida do que elaborou a nossa intimidade solitária. E, por isso, a verdade, que se enriquece pela contribuição de todos, tem de alimentar-se na solidão de cada um, na sua apropriação.

Falando sobre o ano da reforma universitária, frisa que a cultura moderna está exatamente num desses momentos. “Só a lealdade, uma decente e corajosa busca de entendimentos sobre ressentimentos, da verdade sobre as verdades, do Homem acima dos homens, por uma consciência inclusiva, abrangedora, séria, poderá salvar a nossa cultura. E salva-la-á na medida em que a universidade, transformada até certo ponto na consciência crítica e profética da sociedade, estiver à altura dessa missão. Nem facilidades demagógicas, nem eriçamentos fanáticos. Estamos em plena hora da fraternidade intelectual: de novos e adultos, como já foi assinalado, como também de todas as perspectivas, de todas as buscas”.(p.227)

Mas o método que a articula, o aparelho reprodutor, a pesquisa fundamental que produz ao logos, se encontra na ciência. Jamais, na civilização, a ética e a ciência precisaram tanto estar juntas.

A questão ética que foi expressa nas afirmações de TRIGUEIRO MENDES converge para a defesa dos ideais humanistas. O caráter humanista da educação foi colocado como contraponto à crescente valorização dos aspectos tecnicista que eram já declarados como a grande tônica do relatório do GT da reforma universitária.

A constatação que fazemos pela análise desses recortes preciosos e que são testemunhos incomuns da história da educação brasileira e principalmente do momento retratado por nossa pesquisa, é de uma propriedade e profundidade admiráveis, mas que se perdem no tempo por não terem sido aceitas pelos que detêm o poder. Na área da educação parece tudo muito mais difícil e daí percebemos, o quanto tais colocações são fundamentais e decisivas para a mudança tão desejada dos nossos padrões culturais, como também para a construção de uma sociedade mais justa, que tantos esclarecidos almejam.

Na proposta da Reforma apresentada e defendida pelos educadores e analisados neste capítulo, destaca-se de forma incomum a defesa da formação crítica do cidadão e a emergência de ensinar o desenvolvimento da criação e da livre expressão das idéias. Após a implantação da Lei 5.540/68, em que pese contradições presentes no texto do Relatório do GT e da própria lei já mencionados anteriormente, vimos também o agravamento das dificuldades para qualquer possibilidade real que contemplasse o cidadão em sua liberdade de expressão.

Todas as aspirações dos educadores que defendiam a formação humanista e participativa foram impossibilitadas pelo cerceamento e controle que passaram a vigorar com o AI-5. A tensão permanente entre a conservação e criação de cultura própria da universidade tenderia dessa forma, a reforçar somente a conservação.

4 A ÉTICA ENQUANTO PROPOSTA DE CIDADANIA NOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS

A abordagem realizada sobre a formação cívica do cidadão nos anos iniciais da implantação da Reforma Universitária e na vigência dos governos militares, apontou para o não atendimento dos anseios pretendidos pelos educadores, estudantes e professores. Nesse período, como já foi destacado, as liberdades constitucionais do cidadão foram aviltadas. Nas universidades vivia-se sob um clima de tensão, pois nas salas de aula não era possível a livre expressão das idéias, pelo controle acirrado que se exercia, visto serem os estudantes e professores universitários o grande foco das preocupações dos ideólogos que ascenderam ao poder.

Hoje vivemos sob o regime democrático em nosso país e, portanto, nas universidades viceja novamente a livre expressão. Nesse contexto é natural que se pense a educação como formadora da cidadania sob outro enfoque. Se a disciplina de Ética pode ser esse veículo, há que se pensar na importância determinante que assume como potencializadora da formação do espírito crítico do educando. Para tanto, nesse capítulo reunimos elementos que se configuram como uma proposta para essa educação, como se segue.

Toda cultura e toda sociedade institui uma moral, isto é, valores relativos ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido e à conduta correta, válidos para todos os seus membros. Muitas vezes, a forte hierarquização da sociedade, onde as diferenças entre classes se tornam profundas, acaba por desenvolver critérios e valores diferenciados para os membros dessas classes.

Entretanto, a existência da moral não significa a presença de uma ética, enquanto entendida como filosofia moral, como reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais.

Podemos dizer que as questões socráticas inauguram a ética ou filosofia moral, já que definem o campo no qual os valores e obrigações morais podem ser estabelecidos, quando se determina o seu ponto de partida: a consciência do agente moral.

“É sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais”. (CHAUI, 1997, p. 341)

Para os gregos era inconcebível a ética fora da comunidade política - a pólis-enquanto comunidade dos iguais, pois a essência humana encontraria na Cidade sua mais alta realização.

Aristóteles, na *Ética a Nicômaco* subordina o bem do indivíduo ao Bem Supremo da pólis. Assim, o vínculo interno entre ética e política implica que as qualidades das leis e do poder dependem das qualidades morais dos cidadãos, como também da Cidade dependem as virtudes dos cidadãos. Destaca que somente na Cidade boa e justa os homens podem ser bons e justos, e somente homens bons e justos são capazes de instituir uma Cidade boa e justa.

Considerado assim, podemos afirmar que temos hoje um Estado (Cidade para Aristóteles) organizado a partir de determinantes jurídico, político e ideológicas que não privilegiam o florescimento da justiça social, pois os homens que a instituíram não foram bons e justos.

Quando Aristóteles (2001, p.18) define na *Ética a Nicômaco* “a política como a ciência suprema e arquetônica por excelência e que determina quais os saberes necessários para as Cidades e que tipos de saberes cada classe de cidadãos deve possuir”, expõe de forma irrefutável os parâmetros que passam a designar até os dias atuais, a política como a ciência que decide o que deve saber cada cidadão, na classe a que pertence. Dessa forma, o poder político que legisla, se consagra como o centro

decisório do como deve ser a ética de cada classe de cidadãos, determinando a educação que cada cidadão deverá receber.

Como possibilitar ao cidadão de hoje o exercício da cidadania pautado na ética, numa sociedade não instituída como boa e justa? Seria possível propiciar a realização moral desse cidadão?

Através do conhecimento propiciado pelas noções de filosofia moral, podemos caminhar em busca da realização de projetos pessoais que podem ser gratificantes, desde que assentados sobre uma esfera moral sempre em crescimento.

No estudo da Ética poderão ser priorizadas fundamentais concepções para o desenvolvimento das potencialidades éticas do indivíduo que será objeto dessa educação.

Se optarmos pela conceituação de Ética como a ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim, deduzindo tanto o fim quanto os meios da natureza do homem, o caminho a ser seguido aponta para a necessidade do auto-conhecimento. No entanto se a opção recair sobre a definição de Ética como a ciência do móvel da conduta humana que procura determinar tal móvel para disciplinar essa conduta, a abordagem deverá tomar uma linha de compreensão das influências e das forças que determinam o indivíduo.(ABBAGNANO, 2000, p.380)

O terreno da Ética é o espaço da reflexão filosófica, que se define como reflexão crítica e sistemática a respeito dos valores da ação humana. Os valores não podem ser vistos como significações estáticas, pois na história das civilizações os valores estão em constante mutação. Numa mesma cultura ocorrem mudanças de valores como também valores diferentes predominam nas variadas culturas, sendo estes sua expressão peculiar.

A Verdade, o Bem e o Belo são valores construídos socialmente e, para compreendê-los, há que se buscar seus fundamentos, bem como os interesses sobre os quais se assentam.

Toda sociedade possui seu ethos ou conjunto de ethos que conferem uma expressão própria àquela organização social. Se olharmos para a etimologia da palavra ethos (do grego= costume), somos conduzidos à idéia de criação cultural, pois não há costume na natureza. São os homens que estabelecem um valor para todo tipo de ação humana, na relação direta com os outros homens.

Deriva daí, que o domínio do ethos é o campo da moralidade, onde se determinam os deveres pela reiteração das ações e da significação a elas atribuída. A ética se apresenta, então, como uma reflexão crítica sobre a moralidade e a ela cabe a função de procurar revelar os valores, buscando sua consistência. Por isso, a ética não se confunde com a moral, pois os critérios da moral visam conduzir à ação e os da ética fazer juízos sobre essa ação, numa busca constante de dar sentido à essa ação, através de um juízo crítico, procurando o fundamento do valor que motiva o comportamento, levando sempre em conta a historicidade presente no interior desse valor.

4.1 A ÉTICA IMPLÍCITA NA PROPOSTA DA REFORMA

Neste estudo que realizamos sobre a ética, enquanto proposta de formação do cidadão, fêz-se determinante levar em consideração o momento histórico. O contexto social em suas determinantes político-econômicas foi destacado para que fornecesse os elementos fundamentais para a compreensão das diferentes propostas de formação pretendidas, nos momentos enfocados.

Na esfera maior representada pela Nação a questão dos valores representa um conjunto de idéias que definem como queremos ser como Nação, que tipo de sociedade desejamos e quais os valores que afirmamos. Para que este conjunto de

valores tenha força, deverá ser desejado por todos, na forma de um consenso democrático, pois quando é gerado numa situação autoritária, não consagra a adesão necessária, como a proposta cívica dos governos militares.

Durante o período dos governos militares foi introduzida na educação de todos os níveis, a educação moral e cívica, pelo Decreto-lei 869/69. Esta disciplina no ensino superior foi configurada através de EPB (Estudo dos Problemas Brasileiros) e em linhas gerais se assentava sobre o conhecimento dos problemas do país, conforme seu nome demonstra, enfocando também as potencialidades e possibilidades que poderiam ser desenvolvidas. Na verdade, pelas análises realizadas nesse trabalho de pesquisa, pôde ser constatado que a valorização dos símbolos nacionais e outras posturas que foram introduzidas via EPB e EMC, se encontravam latentes e estão expressas nas obras dos mais renomados educadores do período da reforma, que defendiam o nacionalismo e encontravam terreno fértil pela intensa participação do estudantado.

Mas, na forma como foi proposta essa conscientização, acabou no descrédito generalizado por parte de professores e alunos, pois tudo era controlado, não havendo possibilidades de livre manifestação das idéias. O grande projeto de industrialização e de incremento à produção aliado ao capital estrangeiro, atingia níveis satisfatórios, em detrimento do poder aquisitivo do trabalhador que se esfacelava.

Após a implantação da Lei 5.540/68, em que pese consideráveis contradições no texto do Relatório do GT e da própria lei, já mencionados anteriormente, vimos também o agravamento de dificuldades para qualquer possibilidade real que contemplasse o cidadão e a sua liberdade, com a decretação do A1-5. Todas as aspirações dos educadores que defendiam uma formação humanista e participativa, ficaram impossibilitadas pelo cerceamento e controles que se instituíram pelo AI-5.

A tensão permanente entre a conservação e a criação da cultura própria da universidade, tenderia então a consolidar apenas a conservação.

As práticas e valores oligárquicos, populistas e militaristas que se fizeram presentes em momentos distintos da história da formação do capitalismo no Brasil, privilegiaram apenas alguns segmentos da sociedade, explicitando um teor de desigualdade social reafirmada época a época. Para tanto, a formação de cada classe de cidadãos continha em suas intenções a necessidade de aceitação e cumprimento de papéis estabelecidos na estrutura sócio-econômica, visando a manutenção dessa sociedade de classes.

“O tradicional padrão de dominação autoritário e o controle pelas oligarquias cunharam um dito que expressa a estratégia quase espontânea: manda quem pode, obedece quem tem juízo”. (ZAJDSZNAJDER, 2001, p.23)

O discurso oficial continha sempre os valores e a ordem para a qual se trabalhava, no sentido de sua manutenção e reforço. O cidadão era antes o trabalhador, subordinado aos objetivos do trabalho com produtividade, desenvolvimento, segurança e ordem.

Paralelo a este contexto, o mecanismo de exclusão social se concretizava forte, pois a cada tentativa de reivindicações populares, a união entre empresários e poder do Estado se reforçava. Os aparelhos repressivos entravam em ação, não sendo privilegiados o exame ou propostas de soluções para essas questões. Este é o exercício de repressão que o Estado lançou mão, nas mais variadas situações, no período da implantação da Reforma. Os textos das leis deste período davam ênfase ao ideal, não priorizando real, como também a análise e o estudo da legislação se realizavam de forma acrítica e formalista.

Dessa forma, acaba por se consolidar a aceitação dos objetivos proclamados, deixando-se de lado a possibilidade de luta pelos objetivos reais que não eram contemplados na lei.

O caráter tecnicista vai assim se consolidando a passos largos, visto que a qualidade não foi prioridade no texto dessas leis, esquecendo-se das aspirações individuais do cidadão e de sua cultura geral para se reforçar a formação profissional.

A contradição fica evidente no texto da lei da Reforma Universitária, que em seu Artigo 40, letra “d”, declara: “as instituições do ensino superior estimularão atividades que visem a formação cívica para a criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional”. Há que se perguntar como seria possível essa consciência de direitos, no momento de cerceamento mais ferrenho pelo qual o cidadão brasileiro já passou, pela implantação do AI-5. Assim, emergiam possibilidades somente para o cumprimento dos deveres.

No Decreto-lei 869/69 foram expressas as finalidades da educação moral e cívica, enfatizando a defesa do princípio democrático, da dignidade da pessoa humana, visando a preservação, fortalecimento e pregação dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, bem como o sentimento de solidariedade humana.

Pelo contexto que se concretizou nesse período, mais uma vez é premente afirmar a impossibilidade de se atingir esses objetivos, pois vivia-se sob o AI-5. Também pela prioridade que se deu ao incremento da produção, que não resultou em retorno como forma de melhoria das condições de vida do trabalhador, tudo leva a crer que, se foram praticados esses pressupostos, concorreram somente para que às classes privilegiadas fossem dadas essas garantias.

Como seria possível o comportamento moral solidário no cenário autoritário que se desenhava?

O aperfeiçoamento do homem apregoado na estrutura legal implantada pelo Estado, poderia ser atingido somente pelos qualificados, pois os trabalhadores eram denominados “recursos” humanos, mas que foram percebidos e tratados como meros recursos, assegurando-se assim o desenvolvimento almejado, na forma de acumulação capitalista.

A insensibilidade ética se reforça assim pelo burocrata que não percebe as necessidades daqueles a quem deve atender, seguindo-se apenas a “letra” do regulamento.

“A não-ética dos governos autoritários transparece na forma de condução tecnocrática das questões econômicas e sociais refletia de algum modo, a ideologia do século [...1 ‘o quantitativo predominando sobre o qualitativo’, o econômico sobre o social e o político”. (ZAJDSZNAJDER, 2001, p.25)

4.2 O ENSINO DA ÉTICA E A CRISE DE VALORES DA ATUALIDADE

Nesse início do século XXI, assiste-se a uma sucessão de transgressões, ameaças à liberdade num preocupante contexto de acontecimentos que gera intranquilidade e medo, e que manifesta claramente a crise de valores que permeia esse quadro. As causas determinantes para o crescimento dessa violência e degradação da vida social podem estar associadas ao processo de urbanização, à distribuição desigual e afrontosa da renda, crise da família, destruição dos valores éticos e morais e outros. Os indivíduos se transformam cada vez mais no “homo economicus”, influenciados e determinados pela economização de todas as esferas da vida, sendo um dos efeitos mais perversos, a própria economização da consciência, pela expansão e domínio das políticas de globalização.

Robert Kurz, no artigo “A Comercialização da alma” publicado em 11 de fevereiro de 2001, no Caderno Mais! da Folha de São Paulo, afirma que “não há mais nenhum oásis emocional, cultural ou comunitário alheio às garras econômicas: o cálculo orientado pelo lucro abstrato e a política empresarial de custos perfazem, no início do século XXI, todo o circuito da existência”.

Essa sociedade onde impera o poder econômico, tomando o cidadão um “homo economicus” por excelência, traz a necessidade de uma renovação que não incentive prioritariamente a ordem social competitiva e onde possa ser propiciada a participação social consciente e responsável, na forma de uma educação não alienante, procurando destacar o recorte histórico em que se desenvolvem essas representações da realidade.

Esse novo tipo de socialização permitiu o surgimento de um outro modelo de família, que veio a substituir o modelo da família nuclear fordista (mãe, pai, filho, carro, cachorro). O celibatário pós-moderno é assexuado, tem computador e celular. Esses são os indivíduos-concorrência solitários, municiados de alta tecnologia e que regrediram socialmente, são denominados de geração. A estrutura de caráter e a forma de consciência desses indivíduos já foram consideradas perturbadas e habilitadas a um tratamento sociopedagógico, no entanto nos dias atuais já são considerados como um modelo social. O capitalismo global em crise prescinde dessa norma de conduta e possibilita a adaptação ao mercado desses indivíduos, o que fica demonstrado pelo número crescente de figuras púberes com a máscara do sucesso estampada no rosto, mas apresentando um conteúdo pessoal que se caracteriza pela banalidade, falta de crítica e conformismo perante a ordem dominante, num nível jamais visto nos últimos 200 anos.

O cego processo de desenvolvimento nas sociedades de mercado produz sempre novas tendências e gostos, às vezes pouco claros, de onde se delinea um perfil que passa a ser fortalecido como modelo de uma determinada época, prevalecendo em esferas isoladas como política, cultura popular, ideologia, produtos e marcas. Os protagonistas da nova economia de mercado, dominam as ações da indústria de entretenimento e se fundem numa espécie de novela do neoliberalismo.

O economismo desenfreado se toma programa também na pedagogia e mesmo que o sistema educacional e pedagógico tenha sempre seguido os imperativos da visão do mundo oficial, hoje os objetivos e conteúdos a serem transmitidos pelo sistema

educacional se tornaram instáveis e as escolas e universidades foram obliteradas em sua tarefa de socialização, pela empresa midiática universal. Sob a pressão do desenvolvimento a própria pedagogia tradicional começa a se dissolver no totalitarismo econômico, assistida e estimulada pela mídia e por todas as instituições oficiais.

Essa dissolução da vida no economismo capitalista, não substitui simplesmente, como novo modelo abstrato de educação, o cânone tradicional da ética burguesa, mas é também exercitada na prática. [...] Numa sociedade economizada, assim diz o postulado, cada disciplina científica, independentemente de seu respectivo conteúdo, é também uma disciplina econômica. Todas as matérias científicas rebaixam-se a subcategorias. Não importa se trata de lingüística, geologia, física, psicologia ou mesmo filosofia: os estudantes devem ser levados desde o início a considerar tudo o quanto aprendem sob o ponto de vista da venalidade. (KURZ, 2001, p. 15)

O cidadão neoliberal se torna dessa maneira um mero potencializador de um mercado que o reifica, humanizando a mercadoria como bem de consumo e coisificando o ser, que deveria transcender esse cidadão. Nesse pacto involuntário, o homem abdica de sua liberdade, pois já não pode escolher e passa a ser somente uma peça do sistema. Numa visão alentadora, Kurz afirma que se levarmos em conta a consideração que as instituições de ensino são em toda parte a lanterna de popa da sociedade, pois são as mais conservadoras de todas as instituições, há que se acreditar que a era do comércio totalitário já se esgota, pois quando uma inovação chega nas instituições de ensino, já se acha fora de moda.

Os últimos vinte anos do século XX trouxeram transformações econômicas, sociais e tecnológicas contundentes. Hoje, no limiar do novo século, estamos diante de um novo paradigma civilizatório e com o qual não sabemos lidar, pois para isto se impõem questões de ordem intelectual, política e sobretudo ética. A revolução da

informação, o fim da guerra fria com a decorrente hegemonia de uma superpotência única e principalmente a internacionalização da economia trouxeram a imposição de um novo equilíbrio de forças nas relações humanas e sociais que esmaecem as antigas aspirações de solidariedade e justiça distributiva entre os homens. Esse novo modelo promove uma brutal concentração de renda em âmbito mundial, multiplicando a desigualdade e banalizando de maneira assustadora a perversão social. Uma elite transnacional desfruta de todos os benefícios das mais avançadas tecnologias, das artes, da cultura e de bens e serviços cada vez mais sofisticados, enquanto as anônimas massas humanas se vêem alijadas desse processo, num fenômeno de exclusão e pauperização sem limites.

Muitos autores preferem optar pela designação de pós-modernidade quando enfocam o quadro preocupante desse início de século. Em seu livro “As conseqüências da Modernidade”, Anthony Giddens afirma que o primeiro responsável pela denominação e popularização do termo pós-modernidade foi Jean-François Lyotard.

Na concepção de Lyotard, pós-modernidade se refere a um deslocamento das tentativas de fundamentar a epistemologia e da fé no progresso planejado humanamente.

Essa condição seria caracterizada por uma evaporação da grand narrative- o enredo dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível. [...] Uma resposta-padrão ao tipo de idéias expressas por Lyotard é procurar demonstrar que uma epistemologia coerente é possível - e que um conhecimento generalizável sobre a vida social e padrões de desenvolvimento social podem ser alcançados. [...] Á desorientação que se expressa na sensação de que não se pode obter conhecimento sistemático sobre a organização social, resulta, em primeiro lugar, da sensação de que muitos de nós temos sido apanhados num universo de eventos que não compreendemos plenamente, e que parecem em grande parte estar fora de nosso controle. (grifo nosso) (GIDDENS, 1991, p.1 2)

Já, por modernidade compreende-se o período histórico que se iniciou com a Renascença, determinada pela passagem da era medieval para o capitalismo. A experiência central da modernidade é a do ser humano dirigindo seu destino, através do uso da razão, pelo raciocínio e pela ciência com o controle da experiência. É um período em que a luz racional entra em luta contra as trevas da autoridade religiosa que predominou durante o período medieval. Com efeito, na Idade Média toda a cultura girava em torno da figura divina, centrada na idéia de Deus, enquanto na modernidade o homem passa a ser o centro de todas as questões. O racionalismo passa então a fornecer as bases para todas as indagações a respeito da vida, do mundo e das aspirações humanas.

No dicionário de Filosofia de ABBAGNANO (1992, p. 821) encontramos, Racionalismo: em geral a atitude de quem confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em determinado campo.

Desde os primórdios da Filosofia, a palavra razão foi considerada como oposta a quatro atitudes mentais: -ao conhecimento ilusório, da mera aparência das coisas que não alcança a realidade ou a verdade delas;- às emoções, aos sentimentos, às paixões, que são cegas, caóticas, desordenadas, contrárias umas às outras;- à crença religiosa, pois nesta, a verdade nos é dada pela fé numa revelação divina, não dependendo do trabalho de conhecimento realizado pela nossa inteligência ou pelo nosso intelecto;- ao êxtase místico, no qual o espírito mergulha nas profundezas do divino e participa dele, sem qualquer intervenção do intelecto ou da inteligência, nem da vontade. (CHIAUL 1997, p.59-60)

Hoje as pessoas buscam respostas fora do racionalismo e o que se observa é uma valorização crescente do esoterismo, na busca de um viés religioso para tentar se reequacionar diante desta crise racionalista.(FREI BETTO in Buarque et ai, 2000, p.33)

Nesse momento, há que se ressaltar a importância que se deve conferir a uma educação que privilegie a formação ética, não simplesmente como um reforço ou

cimentação das práticas neoliberais, mas a de uma educação formadora e não formalista, em que o cidadão que se pretende preparar para a sociedade não seja visto tão somente como um trabalhador, mas como um homem onde as potencialidades possam ser desenvolvidas através de uma formação humanista.

Durante os governos militares no Brasil, a preocupação primordial se centrava na questão do fortalecimento do Estado, mas com a adoção das medidas adotadas pela política neoliberal nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso, o grande lema foi a privatização.

“A privatização não é só econômica, é também filosófica, metafísica. Tem reflexos na nossa subjetividade. Também estamos nos tomando seres cada vez mais privatizados, menos solidários, menos interessados nas causas coletivas e menos mobilizáveis para as grandes questões”. (FREI BETTO in Buarque et al, 2000, p.37)

Muitos pensadores e estudiosos discutiram exaustivamente sobre a capacidade que temos de tornar o outro “um estranho”. Mostraram que a contingência das imagens que temos “do que é ser humano” pode levar-nos a desconhecer o outro como semelhante.

Reunindo várias idéias sobre o tema, Jurandir Freire realiza estudo sobre o alheamento em relação ao outro, destacando:

Ao contrário do ódio, da rivalidade explícita ou do temor diante do adversário que ameaça privar-nos do que julgamos fundamental para nossas vidas, o alheamento consiste numa atitude de distanciamento, em que a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral. Desqualificar moralmente o outro significa não vê-lo como um agente autônomo e criador potencial de normas éticas ou como parceiro na obediência a leis partilhadas e consentidas ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral. (FREIRE in BUARQUE et ai, 2000, p. 79)

As elites nacionais apoiam-se nesse modelo de subjetivação ou individualização. Na perspectiva desses indivíduos, os pobres e miseráveis são cada vez menos percebidos como pessoas morais, pois como privilegiados que se encontram no topo da hierarquia social acabam por entender que os desfavorecidos formam um resíduo social que não pode ser absorvido, e com o qual devem aprender a conviver, decidindo puni-los ou controlá-los em caso de insubordinação.

Essa imagem da realidade social foi construída e reafirmada a partir das idéias neoliberais, pelos meios de comunicação e passou a ser aceita como visão de mundo, principalmente pelo efeito gerado com o desastre histórico dos regimes totalitários de esquerda. Com isso, as elites passaram a desfrutar de uma tranqüilidade ideológica antes nunca permitida, já que se mantêm livres da oposição política de esquerda, das reivindicações dos sindicalistas e da contestação dos jovens e intelectuais.

As velhas idéias de Nação, Estado ou País foram aposentadas, pois a nova organização social está globalizada e pertence à comunidade internacional. As elites podem hoje ser configuradas como personagens de um mundo fictício, irreal, que se situa entre o país em que vivem e o mundo ou “comunidade internacional” onde imaginam viver.

Entretanto, essa indiferença ou deslocamento do real para o imaginário, propiciou uma reação igual e contrária. Temos hoje um quadro onde os desfavorecidos começaram a entender o seu não pertencimento a um povo, classe ou nação e que potencializa e incentiva o crescimento do banditismo, onde a vida dos privilegiados tornou-se um simples objeto de troca, de barganha. Essa massa cada vez mais numerosa de assaltantes, seqüestradores, bandidos de aluguel, somente consegue ver na elite ou nos privilegiados do sistema, corpos que podem ser assassinados em troca de qualquer bem material.

A sociedade brasileira tornou-se uma réplica dos piores momentos das sociedades ocidentais. Ela evoca o que Hannah Arendt descreveu como o “mundo agonizante” criado pelo desvario totalitário ou pela loucura imperialista em certos países dominados. Naquele mundo, disse ela, ‘os homens aprendem que são supérfluos através de um modo de vida em que o castigo nada tem a ver com o crime, em que a exploração é praticada sem lucro, e em que o trabalho é realizado sem proveito’ e, finalmente, em que, ‘a insensatez é diariamente renovada’. (FREIRE in Buarque et al, 2000, p.82)

A resposta a todo esse quadro que assistimos em nosso cotidiano, pode ser caracterizada como uma reação impotente, ou como denominou Max Weber (1993) como estratégias de “salvação” individual.

O ideal de boa vida burguesa coloca os indivíduos em estado de ansiedade permanente gerando a incapacidade para olhar qualquer outra coisa que não a si mesmos. Difundem-se cada vez mais os negócios rendosos destinados a realizar a felicidade, confirmando o mito da “salvação” individual preconizado por Weber. Esse “comércio da felicidade” é organizado de maneira a suprir o sentimento de falta, de deficiência, da privação que pede sempre a compensação de ganhar mais dinheiro para ter mais atenção para consigo, mesmo que seja realizando o sonho de consumo que sempre é reiterado.

O exercício da cidadania se expressa como resposta a esse quadro, através da impotência, pois um dos pressupostos básicos da cidadania é a relação intrínseca entre indivíduo e Estado. Se considerarmos que o Estado se dissolve diante da supremacia do mercado, esta relação fundamental é interceptada, anulada.

A cultura narcísica no Brasil faz com que os privilegiados economicamente dediquem tempo e dinheiro aos cuidados com a manutenção da juventude e com a beleza, enquanto a desagregação das instituições como a família, que sempre representou para muitos o refugio contra as dificuldades do mundo e do social e como espelho da moralidade, caminha acelerada.

“A tagarelice mundana, ociosa e desprovida de imaginação, foi promovida a ideal de vida liberal, moderno e com cara de revolução de costumes”. (FREIRE in Buarque et ai, 2000, p. 86)

Mas, esse quadro desalentador acentua-se quando a análise se situa nas expressões e pensamentos da juventude, que manifesta descrença em qualquer possibilidade de mudança. Sem o entusiasmo e a participação política de outros tempos, os jovens vivem a consciência da própria futilidade ou da busca de um sentido que possibilite a efetivação de um sentimento alentador.

Por isso, é premente a necessidade de se discutir valores dentro do quadro institucional que nos coloca como sujeitos sociais, buscando novas posturas que repensem a transmissão do saber e os valores da tradição cultural humanista, que nos torne capazes de caminhar na busca da transformação que possa restituir à figura do próximo, a sua dignidade moral.

Cristovam Buarque (2000), faz interessante estudo procurando determinar o papel dos intelectuais no tocante à sua responsabilidade e participação sobre essa realidade carente de mudanças e que atravessa uma crise de valores sem precedentes. Afirma que “há momentos na história em que o papel dos intelectuais é beneficiar-se de uma definição clara e hegemônica dos propósitos éticos da sociedade em que vive e, [...] dedicar-se a tomar o seu mundo mais belo, mais justo e mais rico por meio de suas idéias e de suas artes”.(BUARQUE et ai, 2000, p. 91)

Sua abordagem ressalta uma visão saudosista sobre o período paradigmático que nosso país viveu, entre o pós-guerra e 1964. Nessa época a sociedade estava consciente que desejava desenvolver-se economicamente, industrializar-se e urbanizar-se, visando sempre a melhoria do padrão de vida da população. Questionava-se qual a melhor maneira de conduzir esse processo de enriquecimento, pois a grande preocupação não era a riqueza em si.

Floresceram nesse período as artes plásticas, o cinema, a música e a literatura. Discutiam-se as opções capitalista e socialista, nacionalista ou entreguista, na busca de definição de um modelo civilizatório, e era compartilhada a mesma ética civilizatória por conservadores e revolucionários, buscando responder a questão da divisão dos bens que a sociedade produzia.

A situação muda radicalmente quando da ascensão dos governos militares, com a implantação da ditadura, em 1964. O modelo adotado tolheu a liberdade e nesse momento ser intelectual significava ser de esquerda.

Com o fim da ditadura militar em 1985, são derrotados os obstáculos à liberdade, e os intelectuais se deparam com uma ordem letárgica que se instalara: o mundo entrou em uma crise de valores. Os questionamentos deslocam-se nesse momento para a forma de liberdade, o conceito de riqueza e a luta pela justiça social. A crise ecológica impõe a revisão do conceito de meio ambiente e a necessidade de se repensar como a riqueza pode ser gerada, não destruindo a natureza. Essa crise instaurada efetiva a ruptura sobre a compreensão e definição de processo civilizatório.

Quando um paradigma entra em crise, faz-se necessário um esforço amplo de todos os segmentos para tentar superar as dificuldades e propor novos caminhos, repensando toda a organização da estrutura social.

(BUARQUE et al, 2000, p. 94-95) concorda com as colocações de Kurz, no artigo “A comercialização da alma”, quando defende:

Faz-se necessário um pensamento mais aberto, ético e estético. Até recentemente a técnica econômica era suficiente para construir o futuro imaginado; hoje, o nosso sistema social perdeu consistência lógica e a economia não explica toda a dimensão da crise civilizatória, não é capaz de formular um projeto e menos ainda de construir uma civilização conforme os anseios sociais. O tempo da economia como elemento determinante está acabando. (grifo nosso)

Os intelectuais de hoje são tão prisioneiros do economicismo, quanto os intelectuais medievais eram do pensamento teológico que dominava. Os pensadores ocidentais por mais de cem anos foram influenciados e determinados pela visão econômica defendida por Adam Smith e que se dividiu na defesa das teorias marxistas em dois blocos: os clássicos e neoclássicos com suas inúmeras variantes.

Dessas posições fundamentais se desenvolveu todo o pensamento sociológico, antropológico e filosófico, que originou esse processo civilizatório que caminhava em direção à satisfação das necessidades materiais do homem, propiciada pelo aumento da produtividade resultante do avanço técnico.

“O pensamento passou a ser apenas um instrumento de deleite. [...] deixava-se aos economistas - socialistas ou capitalistas - o papel de construtores dos caminhos rumo à utopia. O papel de pensar foi destinado exclusivamente ao esforço de fazer a economia funcionar de maneira eficiente”.(BUARQUE, 2000, p. 96)

Diante destas considerações recorreremos à crítica como um caminho possível para procurar fundamentar uma formação para a cidadania. A consciência do profissional deve ser conduzida ao desenvolvimento do espírito crítico como a retórica maior para a formação de uma consciência de cidadania.

A atual 3ª Revolução Industrial baseada na incorporação crescente dos avanços científicos e tecnológicos da microeletrônica, da informática e da engenharia genética, requer uma nova forma de organização de trabalho para atender às exigências mais imediatas de produção e de competitividade internacional. Assim, conhecimento e cidadania são dois lados da mesma moeda com a qual o trabalhador mantém-se no mercado competitivo. O espaço de atuação política encontra-se cada vez mais reduzido. Influenciados pelos adeptos do neoliberalismo, divulgados pela mídia, os movimentos e protestos de massa acabam por revestir-se de características reacionárias

e ameaçadoras. E como se poderia esperar, “evaporam-se quase por completo a figura do cidadão e da democracia”. Então a ética, conforme colocamos, tem papel fundamental para dar um novo enfoque e um redirecionamento na conjuntura vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre que uma pesquisa é iniciada, muitos aprendizados e constatações se consolidam, mas a maior das gratificações resulta da descoberta e de revelações antes insuspeitadas. Para responder a todas as questões propostas por este trabalho, foi considerado como fundamental desenvolver estudo para conhecer as concepções ideológicas dos educadores e planejadores da educação, no período da Reforma Universitária. E este se configurou como extremamente gratificante, propiciando a comparação entre o que foi decidido e implantado pelos dirigentes da educação e o que realmente era pretendido e defendido pelos pioneiros da reforma, como também pelos estudantes e professores.

A pergunta central deste trabalho objetivou responder como se deu a formação do cidadão na proposta da reforma do Estado e de como esta foi superada, se conformando sob a forma da disciplina de Ética, a partir do ano de 1993.

A formação cívica que foi tornada obrigatória pelo Decreto-lei 869/69, priorizava como indispensáveis, a criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional, permeada destacadamente pelo civismo, pelo espírito solidário, entre outros.

O estudo realizado sobre as idéias concebidas pelos idealizadores da reforma, comprovou que, na verdade, este também era o pressuposto fundamental apregoado pelos intelectuais, que logo após a tomada do poder pelos militares foram cassados e expulsos das universidades. A grande diferença de propostas se deu pela forma ditatorial como estas foram implementadas e principalmente pelo cerceamento que se verificou não só com o AI-5, como também pelo Decreto-lei 477 que expulsava das universidades professores e alunos que se envolvessem em atividades e manifestações políticas.

O que ficou fortemente evidenciado é que este apelo exacerbado pelo civismo, onde as concepções foram pré-determinadas pelo CNMC e aplicadas em todas escolas do país, despertaram resistências não só dos estudantes, já que estes se tomaram o grande alvo da repressão desencadeada, mas também pelo constrangimento dos professores tanto de EPB, no ensino superior, como de Educação Moral e Cívica no 1 e 2º graus, que sentiam que suas disciplinas eram menosprezadas, ou que não tinham o mesmo valor que as demais.

O contexto educacional do período anterior aos governos militares foi palco de intensa participação estudantil, onde as manifestações eram freqüentes, principalmente em torno da bandeira da reforma da educação, como um desafio às estruturas arcaicas e exigindo a negação da ordem social vigente, pelas tendências nacionalistas que emergiam com muita força.

Florestan Fernandes afirmou que “esse movimento nasce com uma impregnação política que os primitivos movimentos latino-americanos não possuíam”.(1975, p. 155)

Em verdade, essas manifestações foram uma resposta a uma realidade cultural inexorável, onde coexistiam duas dialéticas de desenvolvimento: as nações hegemônicas alterando suas técnicas de organização e de dominação e tomando a dianteira tecnológica, forçando transformações no mundo capitalista subdesenvolvido e impondo-lhes novas condições externas de dependência econômica e cultural; e as sociedades capitalistas subdesenvolvidas lutando com grandes dificuldades para acompanhar esse processo.

No bojo desses acontecimentos é que foi construído o modelo de cidadania idealizado pelos educadores, e que em linhas gerais pregava a universidade crítica, a participação estudantil nas decisões, a consciência nacionalista, o incentivo à pesquisa e a luta por uma sociedade mais justa, com educação para todos.

No entanto, o que acaba por ser implantado pela reforma universitária, via Lei 5.540/68, expressa a determinação das elites culturais aliadas ao poder do Estado, que decidiu por fim a todos esses anseios. Imediatamente após a tomada do governo pelos militares em 1964, o regime que se instituiu tomou medidas severas para que a universidade não se tornasse crítica, se utilizando inclusive da triagem político-ideológica dos novos docentes e contendo e reprimindo o movimento estudantil.

Apesar de toda repressão verificada, a crise da universidade continuou se aprofundando. “Foi para inverter essa tendência que o Estado promoveu a ‘reforma universitária’ de 1968, arrebatando uma bandeira hasteada pela UNE três décadas antes, no momento mesmo de seu nascimento, fonte fértil de crítica da universidade e, por extensão, da sociedade que a mantém e dela se previne ou defende”. (CUNHA, 1983, p.260)

Os pressupostos que embasavam as concepções de cidadania na disciplina de EPB apontavam para uma tentativa de formar uma consciência com inspiração democrática, com forte apelo ao civismo, ao comportamento moral solidário e de amor ao trabalho, apregoando o “milagre econômico” através do slogan “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

Mas, esse ideal de expansão econômica concentrava-se sobre o processo de acumulação de capital, gerando aumento de produtividade como também o agravamento das desigualdades sociais. Isso comprova que a formação da cidadania nesse período, constituiu-se basicamente em uma maneira de atender à necessidade das classes dirigentes e detentoras do poder econômico, na concretização de sua perpetuação no poder, e o cidadão enquanto portador da esperança de melhoria em suas condições de vida, foi menosprezado em detrimento de objetivos da classe dominante, que foram atendidos.

Há que ser destacar o quadro político do período, que se achava fortemente influenciado pelas tendências ideológicas socialistas e que poderia dessa forma por fim à adesão ideológica brasileira ao bloco liderado pelos Estados Unidos. Por isso, técnicos americanos já se faziam presentes em muitas áreas do governo brasileiro, e na área educacional pela atuação da comissão MEC-USAJD.

O estudo realizado sobre a proposta da disciplina de Ética enquanto formadora da cidadania, possibilitou compreensões sobre a determinante importância da Ética como possibilidade efetiva de qualificação do cidadão. Quando o homem desqualifica o outro e não o vê como capaz, como agente autônomo e criador potencial de normas éticas, se consagra a indiferença que anula o outro em sua humanidade. Por isso, o quadro social atual, onde é visível uma preocupante crise de valores, pede soluções e a educação aparece de forma irrefutável, como o caminho para essa superação. Também, cabe destacar que as aspirações dos educadores e estudantes que deram a tônica durante todo o período da implantação da Reforma Universitária, podem ser contemplados nos estudos propiciados por esta disciplina.

Se a formação da cidadania se faz necessária, há que se atentar para que através da disciplina de Ética seja possível privilegiar o cidadão no sentido do desenvolvimento de seu senso crítico e de seu auto-conhecimento. Pelo enfoque que estimule reflexões sobre a moral instituída, pode-se conduzir o educando à ampliação de sua esfera moral. Com isto não será simplesmente potencializada a defesa da ordem que se impõe ao cidadão visando o cumprimento dos pressupostos do Estado, mas será também propiciado o crescimento pessoal e que contribuirá decisivamente para a construção de uma sociedade melhor.

Cumpra-se destacar que as hipóteses iniciais propostas como objetivos puderam ser cumpridos, já que as análises sobre o referencial teórico se mostraram consistentes e adequadas.

Entretanto, algumas limitantes se apresentaram durante a elaboração desta pesquisa, pois a bibliografia a que tivemos acesso enfocava a reforma universitária e o contexto sócio-político e econômico do período. As questões que foram propostas e que pediam respostas, priorizavam a formação do cidadão pensada e efetivada nesse contexto e foram alçadas das nuances contextuais, a partir do texto do Relatório do GT da reforma. Essa lacuna pode ser interpretada como uma resposta ao triste cenário configurado na vigência das leis e decretos que vigoravam no período e que concorriam para a anulação de qualquer exercício possível de cidadania.

Mas, para quem se aventurou na busca desses dados, o enriquecimento permitiu uma constatação: a razão que confere sentido a uma busca de definições, sempre é motivada por vivências. Por isso ser encarado como um desafio, propiciou o mérito e a gratificação de se extrair das entrelinhas as respostas buscadas e necessárias. E este, sem sombras de dúvidas, é o sentido maior do espírito investigativo. Singularmente, demos nossa contribuição.

Ao final de tantas descobertas, cabe afirmar que embora haja um esforço da resistência, pela elaboração competente e sensível de nossos intelectuais de educação, que não deixam de retratar e propor o que precisa ser mudado e como pode ser mudado, as políticas oficiais confirmam um estado de comprometimento com as elites conservadoras e com os interesses internacionais, que culminam com a anulação de qualquer possibilidade real de mudança. Quando se desvelam as formas como são operadas as instâncias decisórias e que muitas vezes determinam de forma absoluta nosso destino e perpetuação como pátria deseducada, urge a consciência de que temos que educar as novas gerações priorizando e valorizando a sua manifestação. Talvez dessa nova geração surjam idéias que repensem o caminho da mudança e da valorização da cidadania, com exercício pleno dos direitos e onde a ordem jurídica possa contemplar um maior número de cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil: 1964-1984. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ARANTES, Paulo et ai. A filosofia e seu ensino. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Coleção “Obra-Prima de cada autor”. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BERBEL, Neusi.(org) Metodologia da problematização. Fundamentos e aplicações. Londrina: Editora UEL, 1999.
- BOBBIO, N. “Política” in BOBBIO, N. et ai. Dicionário de Política. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas públicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRASIL. Leis, decretos, etc.. Ordenação em texto único das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Legislação Conexa. Brasília, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Reforma Universitária. Brasília: Distrito Federal, 1972.
- BUARQUE, Cristovam et al. O Desafio Ético. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

BUFFA, Ester et ai. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1991.

_____. A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CARDOSO, Fernando H. ; FALETTO, Enzo. Dependência e desenvolvimento na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

CERRONI, V.. La libertad de los modernos. Barcelona: Editores Martinez Roca, 1972.

CHAUÍ, Marilena de S.. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____.Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, J. F.. “Narcisismo em tempos sombrios”, in FERNANDES, H. R. (org). Tempo do desejo - Psicanálise e sociologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1989

CUNHA. Luiz Antonio. A universidade crítica. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

_____.A universidade reformanda. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, C. R.. Educação e contradição. São Paulo: Cortez/Associados, 1985.

DREIFUSS, René A.. 1964: A conquista do estado: ação política, poder e golpe de estado. Petrópolis: Vozes, 1981.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 2000

FÁVERO, M. L.. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____ Da universidade modernizada à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

_____ O desafio educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

_____ Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERREIRA, Nilda. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1992.

GRACIANI, Maria Stela Santos. O ensino superior no Brasil e a estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

GRAMSCI, Antonio. A concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____ Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

HOBBSBAWM, Eric J.. A era das revoluções (1789/1848). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

IANNI, Octávio. Estado e Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989. INGENTEROS, José. O homem medíocre. Curitiba: Livraria do Chain Editora, 1999.

KUHN, Thomas. S.. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KURZ, Robert. A Comercialização da alma. Folha de São Paulo, Caderno Mais! 11 de fevereiro de 2001.

_____ O colapso da modernização. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n° 9394/96 Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A.. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Lia Z.. Estado, escola e ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARSHALL, T. H.. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEC (org. Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968). Reforma Universitária. Brasília, Distrito Federal, 1972.

MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Suplemento de 1967 e 1968, nº 12.

OLIVEIRA, Francisco de. A economia da dependência imperfeita. Rio de Janeiro, Graal, 1977.

PRADO JR, Caio. O que é filosofia. São Paulo: Brasiliense: 1991, 18º edição. PINTO, Álvaro Vieira. A questão da universidade. São Paulo: Cortez, 1994.

POULANTZAS, Nicos. Poder político e classes sociais. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1986.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. São Paulo:Cortez, 1993.

RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo: Cortez, 1998.

SALOMON, Délcio V.. Como fazer uma monografia. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: LDB- trajetória, limites e perspectivas. Autores associados: São Paulo, 1997.

_____ Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

_____ Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1991.

_____ Ensino Público e algumas falas sobre UNIVERSIDADE. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI et al. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SOUZA, Herbert José de. Ética e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1994.

TAVARES, Maria da Conceição. Da substituição de importações ao capitalismo financeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1976.

_____ 1963: Ano da Educação. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n° 122, janeiro 1963, p. 1-2.

_____ Educação e nacionalismo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 34, n° 80, out./dez. 1960, p. 205-208.

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Livraria e Editora Polis, 1980.

TRIGUEIRO MENDES, Dermeval . Desenvolvimento, Tecocracia e Universidade. Revista da Cultura Vozes, ano 69, n° 6, 1975.

_____ A Universidade e sua Utopia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.50, n° 112, 1968, p.223-231.

_____ A Universidade e seus problemas atuais. In: Concepção do educador e da universidade. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, p. 2 1-40.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. Normas para apresentação de trabalhos. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

VALLE, LÍlian do. A Escola e a Nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. O discurso da Reforma Universitária. Fortaleza: Edições UFC-PROED, 1982.

WEBER, Max. The Sociology of Religion. Boston: Beacon Press, 1993.

WEFFORT, Francisco C. (organizador) Os clássicos da Política. São Paulo: Ática, 2000, Vol. 1 e II.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Planejamento, Universidade e Modernidade. Curitiba: All-Graf Editora, 1998.

ZAJDSZNAJDER, Luciano. Ser Ético. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

ANEXO

RESOLUÇÃO N° 36/93- CEP

Retira dos currículos da Universidade as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros.

O CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA, órgão normativo, consultivo e deliberativo da administração superior, no uso de suas atribuições e considerando o artigo 21 do Estatuto da Universidade Federal do Paraná e a revogação do Decreto-Lei n° 869, de 12 de dezembro de 1969, pela Lei n° 8663, de 14 de junho de 1993,

RESOLVE:

Art. 1° - Retira dos currículos dos cursos ministrados pela Universidade, as seguintes disciplinas:

.ao nível do 2 grau — Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

.ao nível da graduação — Estudos de Problemas Brasileiros 1 (SROO 1)
Estudos de Problemas Brasileiros 11 (SROO2) e
Estudos de Problemas Brasileiros (SR4OI).

.ao nível de pós-graduação Estudos de Problemas Brasileiros, com os respectivos códigos. constantes das resoluções dos currículos de cada curso.

Art. 2° - Os alunos dos cursos de graduação com matrícula em Estudos de Problemas Brasileiros (SR001, SR002 ou SR401), neste período letivo, terão suas matrículas canceladas pelo DAA — Departamento de Assuntos Acadêmicos.

Art. 3° - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogando-se a Resolução n° 1 1/87-CEP e demais disposições em contrário.

Sala das sessões, em 16 de julho de 1993

CARLOS ALBERTO FARACO
Presidente

8.2. Lei nº 5.540. de 28 de Novembro de 1968

Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

O presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Capítulo 1 Do Ensino Superior

Art. 1º — O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º — O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º — As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

§ 1º — Vetado

a) vetado

b) vetado

c) vetado

d) vetado

e) vetado

f) vetado

g) vetado

§ 2º Vetado

a) vetado

b) vetado

c) vetado

d) vetado

e) vetado

f) vetado

§ 3º — Vetado

a) vetado

b) vetado

c) vetado

d) vetado

§ 4º — vetado

Art. 4º — As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.

Parágrafo único — O regime especial previsto obedecerá às peculiaridades indicadas nesta Lei, inclusive quanto ao pessoal docente de nível superior, ao qual no se aplica o disposto no art. 35. do Decreto-lei nº 81, de 21 de dezembro de 1966.

Art. 5º - A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das universidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente.

Parágrafo único — A aprovação dos regimentos das unidades universitárias passará à competência da Universidade quando esta dispuser de Regimento Geral aprovado na forma deste artigo.

Art. 6º — A organização e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior serão disciplinados em regimentos, cuja aprovação deverá ser submetida ao Conselho de Educação competente.

Art. 7º — As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, sendo, — no primeiro caso, sujeitos a autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento.

Art. 8º — Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível, incorporar-se à universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federação de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

Parágrafo único — Os programas de financiamento do ensino superior considerarão o disposto neste artigo.

Art. 9º Vetado.

Art. 10 — O Ministério da Educação e Cultura, mediante proposta do Conselho Federal de Educação, fixará os distritos geoeeducacionais para aglutinação, em universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior existentes no País.

Parágrafo único — Para efeito do disposto neste artigo, será livre a associação de instituições oficiais ou particulares de ensino superior na mesma entidade de nível universitário ou federação.

Art. 11 — As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

- a) unidade do patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidades de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações ou de uma área ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combina-

ções dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa;

g) vetado.

Art. 12 — Vetado.

§ 1º — Vetado.

§ 2º — Vetado.

§ 3º — O Departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins.

Art. 13 — Na administração superior da universidade, haverá órgãos centrais de supervisão de ensino e de pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional.

§ 1º — A universidade poderá, também, criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para integração de suas atividades.

§ 2º — A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino.

Art. 14 — Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível.

Parágrafo único — Nos órgãos a que se refere este artigo, haverá, obrigatoriamente, representantes da comunidade, incluindo as classes produtoras.

Art. 15 — Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira.

Parágrafo único — Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera da sua competência.

Art. 16 — A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades e Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias ou estabelecimentos isolados far-se-á com observância dos seguintes princípios:

I — O Reitor e o Vice-Reitor da universidade oficial serão nomeados pelo respectivo Governo e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente.

II - Quando, na administração superior universitária, houver Órgão de-

liberativo para as atividades de ensino e pesquisa, principalmente se constituído de elementos escolhidos pelos Departamentos, a lista a que se refere o item anterior será organizada em reunião conjunta desse órgão e do Conselho Universitário ou colegiado equivalente.

III — O Reitor e o Diretor da Universidade, unidade universitária ou estabelecimentos isolados, de caráter particular, serão escolhidos na forma dos respectivos estatutos e regimentos.

IV — O Diretor da unidade universitária ou estabelecimento isolado, quando oficial, será escolhido conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino, salvo nos casos previstos no § 1º 9 deste artigo.

§ 1º — Os Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino superior, mantidas pela União, salvo o disposto no § 3º 9 deste artigo, serão indicados em listas de seis nomes pelos respectivos colegiados e nomeados pelo Presidente da República.

§ 2º — Será de quatro anos o mandato dos Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores, vedado o exercício de dois mandatos consecutivos.

§ 3º — Vetado.

§ 4º — Ao Reitor e ao Diretor caberá zelar pela manutenção da ordem e disciplina no âmbito de suas atribuições, respondendo por abuso ou omissão.

Art. 17 — Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;

c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;

d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 18 — Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades de mercado de trabalho regional.

Art. 19 — Vetado.

Art. 20 — As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais. As atividades de ensino e os resultados de pesquisa que lhes serão inerentes.

Art. 21 — O concurso vestibular, referido na letra “a” do art. 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único — Dentro do prazo de três anos, a contar da vigência desta lei, o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular, de acordo com os estatutos e regimentos.

Art. 22 — Vetado.

a) vetado.

b) vetado.

c) vetado.

Art. 23 — Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1º — Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º — Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos.

Art. 24 — O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização. Dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão.

Parágrafo único — vetado.

Art. 25 — Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.

Art. 26 — O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

Art. 27 — Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do art. 15 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os dos cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional, na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional.

§ 1º — O Ministério da Educação e Cultura designará as universidades

federais que deverão proceder ao registro de diplomas correspondentes aos cursos referidos neste artigo, expedidos por universidades particulares ou por estabelecimentos isolados de ensino superior, importando o registro em idênticos direitos.

§ 2º — Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas neste artigo, os diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados do ensino superior mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade.

Art. 28 — Vetado.

§ 1º — Vetado.

§ 2º — Entre os períodos letivos regulares, conforme disponham os estatutos e regimentos, serão executados programas de ensino e pesquisa que assegurem o funcionamento contínuo das instituições de ensino superior.

Art. 29 — Será obrigatória, no ensino superior, a frequência de professores e alunos, bem como a execução integral dos programas de ensino.

§ 1º — Na forma dos estatutos e regimentos, será passível de sanção disciplinar o professor que, sem motivo aceito como justo pelo órgão competente, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho a que esteja obrigado, importando a reincidência nas faltas previstas neste artigo em motivo bastante para exoneração ou dispensa, caracterizando-se o caso como de abandono do cargo ou emprego.

§ 2º — A aplicação do disposto no parágrafo anterior, far-se-á mediante representação da instituição ou de qualquer interessado.

§ 3º — Se a representação for considerada objeto de deliberação, o professor ficará desde logo afastado de suas funções, na forma do estatuto ou regimento.

§ 4º — Considerar-se-á reprovado o aluno que deixar de comparecer a um mínimo, previsto em estatuto ou regimento, das atividades programadas para cada disciplina.

§ 5º — O ano letivo poderá ser prorrogado por motivo de calamidade pública, guerra externa, convulsão interna e, a critério dos órgãos competentes da Universidade e estabelecimentos isolados, por outras causas excepcionais, independentes da vontade do corpo discente.

Art. 30 — A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º — À formação dos professores e especialistas, previstos neste artigo, realizar-se-á nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º — A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos na forma regimental.

Capítulo II Do Corpo Docente

Art. 31 — O regime do magistério superior será regulado pela legislação própria dos sistemas de ensino e pelos estatutos ou regimentos das universidades e dos estabelecimentos isolados.

Art. 32 — Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta Lei:

a) as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação de saber;

b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.

§ 1º — Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisa.

§ 2º — Serão considerados, em caráter preferencial para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.

Art. 33 — Os cargos e funções do magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de campos específicos de conhecimentos.

§ 1º — Vetado.

§ 2º — Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira.

§ 3º — Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País.

Art. 34 — As universidades deverão progressivamente e na medida do seu interesse ou de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicção exclusiva às atividades da universidade.

Art. 35 — O regime a que se refere o artigo anterior será prioritariamente estendido às áreas de maior importância para a formação básica e profissional.

Art. 36 — Os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas

Art. 37 — Ao pessoal do magistério superior, admitido mediante contrato de trabalho, aplica-se exclusivamente da legislação trabalhista, observadas as seguintes regras especiais:

I — a aquisição de estabilidade é condicionada à natureza efetiva da admissão, não ocorrendo nos anos de interinidade ou substituição, ou quando a permanência no emprego depender da satisfação de requisitos especiais de capacidade apurados segundo as normas próprias de ensino;

II — a aposentadoria compulsória, por implemento de idade, extingue a relação do emprego, independente de indenização cabendo à instituição complementar os proventos da aposentadoria concedida pela instituição da Previdência Social, se estes não forem integrais.

Capítulo III Do Corpo Discente

Art. 38 — O corpo discente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como em comissões instituídas na forma dos estatutos e regimentos.

§ 1º — A representação estudantil terá por objetivo a cooperação entre administradores, professores e alunos, no trabalho universitário.

§ 2º — A escolha dos representantes estudantis será feita por meio de eleições do corpo discente e segundo critérios que incluam o aproveitamento escolar dos candidatos, de acordo com os estatutos e regimentos.

§ 3º — A representação estudantil no poderá exceder de um quinto do total dos membros dos colegiados e comissões.

Art. 39 — Em cada universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior poderá ser organizado diretório para congregar os membros do respectivo corpo discente.

§ 1º — Além do diretório do âmbito universitário, poderão formar-se diretórios setoriais, de acordo com a estrutura interna de cada universidade.

§ 2º — Os regimentos elaborados pelos diretórios serão submetidos à aprovação da instância universitária ou escolar competente.

§ 3º — O diretório cuja ação não estiver em consonância com os objetivos para os quais foi instituído, será passível das sanções previstas nos estatutos ou regimentos.

§ 4º — Os diretórios são obrigados a prestar contas de sua gestão financeira aos órgãos da administração universitária ou escolar, na forma dos estatutos e regimentos.

Art. 40 - As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos

discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;

b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;

c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;

d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

Art. 41 — As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único — As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.

Capítulo IV Disposições Gerais

Art. 42 — Nas universidades e nos estabelecimentos isolados, mantidos pela União, as atividades técnicas poderão ser atendidas mediante a contratação de pessoal na forma da legislação do trabalho, de acordo com as normas a serem estabelecidas nos estatutos e regimentos.

Art. 43 — Os vencimentos dos servidores públicos federais de nível universitário são desvinculados do critério de duração dos cursos.

Art. 44 — Vetado.

Art. 45 — Vetado.

Art. 46 — O Conselho Federal de Educação interpretará, na jurisdição administrativa, as disposições desta e das demais leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional, ressalvada a competência dos sistemas estaduais de ensino, definida na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 47 — A autorização ou o reconhecimento de universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior será tornado efetivo, em qualquer caso, por decreto do Poder Executivo após prévio parecer favorável do Conselho Federal de Educação, observado o disposto no art. 44 desta Lei.

Art. 48 — O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento solado de ensino superior ou a autonomia de qualquer universidade, por moti-

vo de infringência da legislação de ensino ou de preceito estatutário ou regimental, designando-se Diretor ou Reitor pro-tempore.

Art. 49 — As universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente, observado o disposto no artigo anterior.

Art. 50 — Das decisões adotadas pelas instituições de ensino superior, após esgotadas as respectivas instâncias, caberá recurso, por estrita arguição de ilegalidade:

a) para os Conselhos Estaduais de Educação, quando se tratar de estabelecimentos isolados mantidos pelo respectivo Estado ou universidades incluídas na hipótese do art. 15 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

b) para o Conselho Federal de Educação, nos demais casos.

Art. 51 — O Conselho Federal de Educação fixará as condições para revalidação de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior estrangeiros, tendo em vista o registro da repartição competente e o exercício profissional no País.

Capítulo V Disposições Transitórias

Art. 52 — As atuais universidades rurais, mantidas pela União, deverão reorganizar-se de acordo com o disposto no artigo 11 desta Lei, podendo, se necessário e conveniente, incorporar estabelecimentos de ensino e pesquisa também mantidos pela União, existentes na mesma localidade ou em localidades próximas.

Parágrafo único — Verificada, dentro de doze meses, a partir da data de publicação desta Lei, a juízo do Conselho Federal de Educação, a impossibilidade do disposto neste artigo, as universidades rurais serão incorporadas às federais existentes na mesma região.

Art. 53 — Vetado.

Art. 54 — Vetado.

Art. 55 — Vetado.

Art. 56 — Vetado.

Art. 57 — Vetado.

Art. 58 — Ficam revogadas as disposições em contrário.

Art. 59 — A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 28 de novembro de 1968; 1479 da Independência e 809 da República.

A. COSTA E SILVA

TARSO DUTRA

(D.O. n.º 231, de 29 de novembro de 1968).

Decreto —Lei n° 869, de 12 de setembro de 1969

Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências.

Os ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, usando as atribuições que lhes confere o art. 1° do Ato Institucional n° 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1° do artigo 2° do Ato Institucional n° 5, de 13 de dezembro de 1968, decretam:

art. 1° — É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País.

art. 2° — A Educação Moral e Cívica, apoiando—se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;**
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;**
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;**
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;**
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;**
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio—político—econômica do País;**
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;**
- h) o culto de obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.**

Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;**
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais.**

Art. 3° - A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§1º - Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de Organização Social e Política Brasileira.

§2º — No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduação, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob forma de Estudo de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais, visando ao mesmo objetivo.

art. 4º — Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas e ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5º, e provados pelo Ministro da Educação e Cultura.

art. 5º - É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC)

§ 1º — A CNMC será integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 2º — Aplica—se aos integrantes da CNMC o disposto nos § 2º, 3º e 5º do art. 8º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

art. 6º — Caberá especialmente à CNMC:

a) articular—se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de Governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no art. 2º;

b) colaborar com o Conselho Federal de Educação na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;

c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;

d) influenciar e convocar a cooperação, para servir os objetivos da Educação Moral e Cívica, das instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação; das entidades de classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;

e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-Lei.

Parágrafo único. As demais atribuições do CNMC, bem como os recursos e meios necessários, em pessoal e material, serão objeto da regulamentação deste Decreto-Lei.

Art. 7º — A formação de professores e orientadores da disciplina Educação Moral e Cívica far—se—á em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais.

§ 1º — Competirá ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação adotar as medidas necessárias à formação de que trata este artigo.

§ 2º — Aos centros regionais de pós—graduação incumbirá o preparo de professores dessa área, em curso de mestrado.

§ 3º — Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 4º - No ensino primário, a disciplina Educação Moral e Cívica será ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias.

§ 5º — O aproveitamento de professores e orientadores na forma do § 3º será feito sempre a título precário, devendo a respectiva remuneração subordinar—se, ‘nos estabelecimentos oficiais de ensino, ao regime previsto no art. 111 do Decreto—Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

§ 6º - Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista.

Art. 8º - É criada a Cruz do Mérito de Educação Moral e Cívica a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem, em esforços e em dedicação, à causa da Educação Moral e Cívica.

Parágrafo único. A CNMC proporá ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

Art. 9º — A CNMC elaborará projeto de regulamentação do presente Decreto—Lei, a ser encaminhado ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, a contar da data da publicação deste Decreto—Lei.

Art. 10 — Este Decreto—Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 12 de setembro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

AUGUSTO HAMANN RADEMAKER GRÜNEWALD

Aurélio de Lyra Tavares

Márcio de Souza e Mello

Tarso Dutra