



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO E DOUTORADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

ANTONYO LEAL JUNIOR

A REFORMA DA EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR (1964-1971): A influência ideológica do regime como violação de direitos fundamentais e humanos

Cascavel
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO E DOUTORADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A REFORMA DA EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR (1964-1971): A influência ideológica do regime como violação de direitos fundamentais e humanos

ANTONYO LEAL JUNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

Cascavel
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Leal Junior, Antonyo

A reforma da educação na ditadura militar (1964-1971) :
A influência ideológica do regime como violação de direitos
fundamentais e humanos / Antonyo Leal Junior;
orientador(a), Adrian Alvarez Estrada, 2020.
115 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2020.

1. Ditadura Militar. 2. Reforma da Educação . 3. Violação
de Direitos Humanos. I. Alvarez Estrada, Adrian . II.
Titulo.



ANTONYO LEAL JUNIOR

A REFORMA DA EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR (1964-1971): A influência ideológica do regime como violação de direitos fundamentais e humanos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Elizângela Treméa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)

Cascavel, 18 de agosto de 2020

À Roberta Soares Cardozo Leal,
Davi Cardozo Leal e Inácio Cardozo Leal.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Adrian Alvarez Estrada, pela confiança, pela dedicação ao trabalho e por permitir que eu chegasse até aqui.

Agradeço à banca examinadora – Professora Dra. Elizangela Tremea e Professor Dr. Valdecir Soligo, pelas valorosas orientações na Banca de Qualificação e pelo exemplo de profissionalismo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE de Cascavel, em especial, o professor Dr. Alexandre Felipe Fiuza, pelas oportunidades de melhores possibilidades de sempre aprender.

Aos professores José Miguel Garcia Medina, Rosana Becker e Celito de Bona, que me ajudaram a dar o passo inicial à pesquisa acadêmica.

À minha esposa, Roberta, que oportunizou que eu desenvolvesse minha pesquisa, enquanto trabalhava e cuidava de nossos filhos, Davi e Inácio.

À minha sogra, Circe, e aos meus cunhados, Arthur e Silvia, que me acompanharam e me apoiaram durante esse período.

Aos meus pais, Antonio e Rosemir, que oportunizaram a minha instrução acadêmica, desde a infância até a graduação.

Aos meus irmãos, Francis e Diego, que me acompanharam e me apoiaram durante esse período.

A todos os amigos e colegas de turma, em especial, Sander Fernando de Paula, Darlon Dezan, Josiane Maria Vendrame e Angélica Limberger (in memoriam), pela amizade sincera e por compartilharem comigo os seus conhecimentos, aprendizados, angústias e vitórias no processo de aprendizagem da produção do conhecimento.

Moral e Cívica II
Eu me lembro
usava calças curtas
e ia ver as paradas
radiante de alegria.
Depois o tempo passou
eu caí em maio
mas em setembro
tava pelaí por esses
quartéis onde sempre
havia solenidades cívicas
e o cara que me tinha torturado
horas antes, o cara que
me tinha dependurado
no pau-de-arara
injetado éter no meu saco
me enchido de porrada
e rodado prazerosamente
a manivela do choque
tava lá – o filho da puta
segurando uma bandeira
e um monte de crianças,
emocionado feito o diabo
com o hino nacional.

Alex Polari de Alverga

LEAL JR, Antonyo. **A REFORMA DA EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR (1964-1971):** A influência ideológica do regime como violação de direitos e fundamentais e humanos. Cascavel, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020, (Dissertação de Mestrado), p. 115.

RESUMO: A dissertação “A reforma da educação na ditadura militar (1964-1971): A influência do regime como violação de direitos fundamentais e humanos”, desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel/PR, na linha de “Educação, Políticas Sociais e Estado”, tem o objetivo de analisar como a influência ideológica do regime, sobretudo o da segurança nacional, influenciou na reformulação normativa do sistema educacional, que ocasionou a violação de direitos fundamentais e humanos. Para desenvolvê-la, apoiou-se na pesquisa documental, com ênfase nos documentos: Atos Institucionais, Constituição de 1967, Constituição de 1969, Leis, Decretos-leis e Decretos. O subsídio teórico para analisá-los leva em consideração a teoria de Pierre Bourdieu, sedimentada no construtivismo estruturalista, que se pauta na análise das relações sociais mediante o que considera como campo, habitus e capitais. E, ainda, também trabalha com a ideia da violência simbólica como forma de demonstrar como grupos dominantes se sobrepõem aos dominados. Constatou-se que as reformas no sistema educacional foram realizadas, em razão da segurança nacional, para estancar a ameaça comunista no país, bem como para estruturar o desenvolvimento econômico nacional mediante a instrução escolar voltada à formação de mão de obra para satisfazer a necessidade do sistema capitalista. Tais movimentos, por não serem aceitos por parte da sociedade, resultaram em prática de condutas ilícitas, como é o caso da tortura e das prisões ilegais, o que ocasionou a violação de direitos fundamentais e humanos, como a vida, a liberdade e a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura Militar. Reforma da Educação. Violação de Direitos Humanos.

LEAL JR, Antonyo. **THE REFORM OF EDUCATION IN THE MILITARY DICTATORSHIP (1964-1971)**: The ideological influence of the regime as a violation of fundamental and human rights. Cascavel, Paraná: State University of Western Paraná - UNIOESTE, Graduate Program in Education, 2020, (Master's Dissertation), p. 115.

ABSTRACT: The dissertation “Education reform in the military dictatorship (1964-1971): The influence of the regime as a violation of fundamental and human rights”, developed at the State University of Western Paraná - UNIOESTE, campus of Cascavel / PR, on the line “Education, Social Policies and State”, aims to analyze how the ideological influence of the regime, especially that of national security, influenced the normative reformulation of the educational system that caused the violation of fundamental and human rights. To develop it, it relied on documentary research, with an emphasis on documents: Institutional Acts, 1967 Constitution, 1969 Constitution, Laws, Decree-laws and Decrees. The theoretical support for analyzing them takes into account the theory of Pierre Bourdieu, based on structuralist constructivism, which takes into account in the analysis of social relations the field, habitus and symbolic violence as a way of demonstrating how dominant groups overlap with groups dominated. It was found that reforms in the educational system were carried out, due to national security, to stem the communist threat in the country, as well as to structure national economic development through school education aimed at training manpower to satisfy the need of the capitalist system. Such movements, as they are not accepted by society, resulted in the practice of illegal conduct, as is the case with torture and illegal prisons, resulting in the violation of fundamental and human rights, such as life, freedom and education.

KEYWORDS: Military dictatorship. Education Reform. Violation of Human Rights.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-1	Ato Institucional nº 1
AI-2	Ato Institucional nº 2
AI-3	Ato Institucional nº 3
AI-4	Ato Institucional nº 4
AI-5	Ato Institucional nº 5
AIB	Ação Integralista Brasileira
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CIEx	Centro de Informações do Exército
CFE	Conselho Federal de Educação
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudo de Problemas Brasileiros
ESG	Escola Superior de Guerra
IPM	Inquérito Policial Militar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBAN	Operação Bandeirantes
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
STF	Supremo Tribunal Federal
STM	Superior Tribunal Militar
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade Federal de Brasília
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E HUMANOS.....	24
1.1 ASPECTOS GERAIS.....	24
1.1.1 Historicidade dos direitos fundamentais e humanos.....	24
1.1.2 Definição de direitos fundamentais.....	28
1.2 AS DIMENSÕES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	30
1.2.1 A primeira dimensão dos direitos fundamentais.....	30
1.2.2 A segunda dimensão dos direitos fundamentais.....	32
1.3 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E HUMANO.....	34
2 AS REFORMAS NORMATIVAS DO SISTEMA EDUCACIONAL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR.....	40
2.1 A LEGITIMAÇÃO NORMATIVA DA DITADURA MILITAR DE 1964-1985.....	40
2.2 A REFORMA CONSTITUCIONAL.....	47
2.2.1 A Constituição de 1946 como paradigma para a Constituição de 1967.....	49
2.2.2 A reforma na Constituição de 1967.....	51
2.2.3 A reforma na Constituição de 1969.....	53
2.3 AS REFORMAS INFRACONSTITUCIONAIS.....	55
2.3.1 Lei federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.....	57
2.3.2 Decreto-lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969.....	59
2.3.3 Decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969.....	61
2.3.4 Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.....	62
2.3.5 Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.....	63
2.3.6 Lei Federal nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983 (Lei de Segurança Nacional).....	64
3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR SOB O ASPECTO DA TEORIA DE BOURDIEU.....	67
3.1 A RELAÇÃO DO CAMPO E DO HABITUS COM A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	67
3.2 A QUESTÃO IDEOLÓGICA COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	80
3.2.1 A ideologia do golpe civil-militar de 1964 conforme o AI-1.....	82
3.2.2 A ideologia como violência simbólica na educação moral e cívica.....	87
3.3 A VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	105

INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica começou em meados de 1998, quando fui admitido no Curso de graduação em Direito da UNIJUÍ/RS, o qual foi concluído, em 2004, na UNIPAR/PR. Logo após a colação de grau, ingressei na pós-graduação lato sensu da UNIVEL/PR, em Direito do Trabalho, tendo concluído em 2006.

Já advogado, em 2008, passei a atuar como assessor jurídico na Reitoria da Unioeste, função que exerci até dezembro de 2011. O contato diário com professores da instituição, para discutir assuntos relacionados aos temas afetos a ela, despertou o desejo de um dia ser docente.

O sonho foi realizado em meados do ano de 2015, quando fui convidado pela UNIVEL para participar de uma banca de admissão para o corpo docente. Fui admitido como professor assistente, tendo sido designado para lecionar a disciplina de Direito Processual Civil II.

O vínculo com a UNIVEL se estendeu até meados de 2018 e, durante esse período, também lecionei outras disciplinas, por exemplo, Direito Civil: pessoas e bens, Direito Administrativo e Introdução ao Estudo do Direito.

Além das atividades em sala de aula, realizei pesquisa e orientação de acadêmicos em trabalhos de conclusão de curso, tendo publicado dois artigos em coautoria com orientandos em revistas jurídicas.

Neste momento, leciono no Curso de Direito da UNIPAR, campus de Cascavel, nas disciplinas de Direito Constitucional e Direito Civil.

A atividade de pesquisa acadêmica despertou o interesse e a necessidade de contribuir mais com a produção de conhecimento e o passo seguinte era a inserção em programa de pós-graduação stricto sensu. Para isso, por ser mais próximo da área do Direito, inscrevi-me no programa de pós-graduação stricto sensu do Centro de Educação, Comunicação e Artes da UNIOESTE (campus de Cascavel), com concentração em Sociedade, Estado e Educação e linha de pesquisa em Educação, Políticas Sociais e Estado, tendo sido admitido para a turma 2018-2020.

No projeto inicial, havia a intenção de pesquisar sobre a educação infantil no Município de Cascavel, a fim de verificar de que forma os gestores públicos estavam

cumprindo a Lei da Primeira Infância (Lei Federal nº 13.257/2016), que preconiza a universalização da educação infantil.

Ao participar das disciplinas do programa e das orientações com o professor-orientador, fui amadurecendo a ideia que tinha sobre os mais variados temas que envolvem a educação no país e, principalmente, como a minha pesquisa poderia ter alguma relevância acadêmica. Desse modo, percebemos que uma pesquisa na área do Direito Educacional, com abrangência nacional, seria mais apropriada para essa etapa, definindo o tema sobre como o direito à educação foi estruturado durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

Embora o Regime Militar no Brasil tenha ocorrido no período de 1964 a 1985, nesta pesquisa, o recorte histórico de análise é de 1964 (início do regime) a 1971 (edição da Lei de Segurança Nacional), bem como em relação às normativas jurídicas (editadas nesse intervalo); é preciso, antes de tudo, ressaltar que a figura do Golpe Militar não é novidade na história brasileira, haja vista ter ocorrido também, no dia 15 de novembro de 1889, um levante político-militar que deu início à República Federativa Presidencialista, liderada pelo Marechal Deodoro da Fonseca contra o governo imperial (CASTRO, 2019).

Segundo Nunes (2010), o Brasil recente é um país marcado por intervenções militares: a proclamação da República, em 1889; o apoio manifestado a Vargas, em 1930; a sua deposição, em 1945; e, por fim, o Golpe Civil-Militar de 1964.¹ Esse último foi instaurado pelos militares sob o pretexto ideológico de combater um suposto avanço comunista no país, mediante o restabelecimento da ordem e da hierarquia nas Forças Armadas, a fim de proteger a ordem capitalista e a segurança nacional; assim, foi criada a chamada “Doutrina da Segurança Nacional” (CASTRO, 200²).

Pode-se afirmar, dessa forma, que havia viés ideológico no agir dos militares, pois, conforme Marilena Chauí (2008), ideologia: “é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (CHAUÍ, 2008, p. 8). Segundo Chauí (2008), o que caracteriza uma ideologia é considerar as ideias de forma independente da realidade histórico-social,

¹ Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>. Acesso em: 28 jul. 2020.

²

visto que, na verdade, somente a realidade histórica e social é que pode proporcionar a compreensão das ideias. Os militares acreditavam que a ordem democrática, instaurada com o fim da Segunda Guerra Mundial, não teria sido capaz de deter a ameaça comunista existente no próprio país, considerando-a como subversão da ordem vigente, embora tal “ameaça” nunca tenha se concretizado no Brasil (CASTRO, 2020). É justamente pelo fato de nunca ter se concretizado tal ameaça comunista, que subverteria a ordem (ocultação da realidade), que a chamada “Doutrina da Segurança Nacional” pode ser considerada como ideologia, já que se trata de uma ideia desvinculada da realidade.

Oficialmente, a Ditadura Civil-Militar teve início em 31 de março de 1964 e, em 1º de abril de 1964, foi consolidada com a deposição do Presidente da República, João Goulart (Jango), pelas tropas do Exército, que marcharam de Minas Gerais e São Paulo em direção ao Rio de Janeiro. Mesmo com a insistência de Leonel Brizola, Jango resolveu seguir para o exílio no Uruguai. Com isso, o Presidente do Senado, Senador Auro de Moura Andrade, declarou vaga a presidência da república, assumindo interinamente o Deputado Ranieri Mazzilli.

Ainda em 1964, o general Castello Branco foi eleito Presidente da República pelo Congresso Nacional (BORDIN, 2014). Antes disso, o poder havia sido exercido pelos militares, que formaram o Comando Supremo da Revolução, composto pelo brigadeiro, Francisco de Assis Correia de Melo (Aeronáutica), pelo vice-almirante, Augusto Rademaker (Marinha) e pelo general, Arthur da Costa e Silva (Exército).

Para legitimar o golpe, mesmo sem previsão legal ou constitucional, o Comando Militar baixou o chamado “Ato Institucional”, também conhecido como AI-1, que criou regras de exceção com evidentes violações de direitos humanos, cassou mandatos parlamentares, suspendeu direitos políticos de cidadãos, além de demitir funcionários públicos. Importante salientar que tanto esse quanto os demais atos, que viriam a se tornar normas, foram recepcionados e comemorados por importantes setores da sociedade, como é o caso dos empresários, dos proprietários rurais e até mesmo da imprensa (CASTRO, 2019).

No que tange à educação, as décadas de 1950 e 1960 foram consideradas os “anos de ouro”, em razão do crescimento da prática da política educacional. Segundo Damasceno (2016), a educação, como política pública estatal, somente teve espaço a partir da Constituição de 1934, pois, nas constituições que a

antecederam, previa-se apenas que a instrução primária era um direito subjetivo de todos, porém, sem qualquer obrigação por parte do Estado. Entre 1937 e 1945, as reformas propostas, para que um plano educacional nacional fosse implementado, também não tiveram resultados, pois, embora o ministro da educação, Gustavo Capanema, tenha apresentado ao Presidente Getúlio Vargas um anteprojeto de lei, para criar esse plano, não foi efetivado, em razão do golpe que Getúlio concretizou, em 1937, o que estabeleceu a Ditadura do Estado Novo. Assim, houve a outorga da Constituição de 1937, que previa a responsabilidade da União para fixar as bases e diretrizes educacionais. Nesse período, as reformas propostas por Capanema assumiram um tom moralista.

Segundo Damasceno (2016), já com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1946, a educação foi mantida como um direito de todos, mas agora também como obrigação do Estado, inclusive, com a destinação de uma parte da arrecadação de tributos para o seu financiamento. Ainda:

Com o advento das décadas de 50 e 60, a planificação educacional passou a ser subordinada aos ditames do desenvolvimento e reprodução do capital sob a égide da tecnocracia³ (DAMASCENO, 2016, p. 131).

Sobre essas duas visões de planejamento da educação, Saviani afirma que:

No período compreendido entre 1946 e 1964 observa-se uma tensão entre duas visões de Plano de Educação que, de certo modo, expressa a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista que atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país libertando-o da dependência externa, e aquelas que defendiam a iniciativa privada se contrapondo à ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal do ensino. Ambas essas tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão no Congresso Nacional do projeto da nossa primeira Lei

³ A tecnocracia, concebida como o governo da técnica, instaurada com intensidade no estado brasileiro a partir do golpe militar de 64, estava diretamente relacionada à supressão das liberdades democráticas e à célere modernização das relações capitalistas de produção, isto é, sem democracia, era impossível criticar, fiscalizar, bem como controlar as decisões econômicas e sociais, adotadas pelos tecnocratas, em relação às políticas implementadas pelos governos que se sucederam entre 1964 e 1985. A consequência daí derivada foi a institucionalização do tecnicismo como ideologia oficial de Estado. Assim, a difusão generalizada dessa ideologia ganhou materialidade, particularmente, após a edição do Ato Institucional nº 5 (AI 5), em dezembro de 1968. A partir de então, a Ditadura Militar, com base na censura imposta aos meios de comunicação de massa, produziu um conjunto articulado de ideias, valores, opiniões e crenças, segundo o qual a tecnocracia era a melhor forma de se governar a sociedade brasileira (BITTAR e JR, AMARILIO, 2008).

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 1999, p. 127).

Com a derrubada de João Goulart, em 1964, e a alçada dos militares ao Poder, fez com que atos autoritários fossem realizados por parte do Estado que se instituiu, tendo se caracterizado por autoritarismo jurídico, repressão, desaparecimento de pessoas contrárias ao regime, passeatas contrárias e favoráveis ao governo, etc.

Se, por um lado, a Ditadura impunha a manutenção da ordem nas escolas, foi nesses espaços que mais se verificou a influência de movimentos culturais, progressistas e políticos como forma de resistência e de conscientização das camadas mais pobres da sociedade do momento que viviam (SCOCUGLIA, 2010). O referido autor (2010) frisa que, diferentemente das demais intervenções militares ocorridas no país, o Golpe de 1964 deu início a um projeto de política estatal hegemônica, que precisava convencer a sociedade de seus propósitos, criando discursos e forjando intelectuais, a fim de que se legitimassem no poder. Para isso, o Superior Tribunal Militar (STM) foi determinante para garantir, mediante os Inquéritos Policiais Militares (IPM), que fosse difundido o senso de justiça, com a punição dos infratores considerados inimigos da nação, os chamados “subversivos”. Professores, estudantes, jornalistas, políticos, advogados, entre outros foram acusados e processados pelo STM, que estendeu sua competência militar para os civis.

Esta pesquisa se propõe a verificar as alterações no regime normativo e suas consequências ao sistema educacional pelo Governo Militar, a fim de constatar se houve violação de direitos fundamentais (ou humanos). As condutas desse regime, caracterizadas pela perseguição de professores e estudantes, instauração de IPM's etc., demonstra que tais ações foram motivadas por uma ideologia: a ideologia da segurança nacional, a qual, sob as lentes de Pierre Bourdieu, pode ser discutida em razão de seu caráter violento. A violência, por sua vez, verifica-se tanto na reformulação do sistema educacional como no agir persecutório de professores e estudantes, já que há o aspecto legal (normatização), que legitimou essas condutas.

Como forma de intervenção no processo educacional, os IPM's foram determinantes para desmontar o avanço do movimento político-cultural da educação, por exemplo, a perseguição de integrantes da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), que utilizava o método Paulo Freire de alfabetização no interior

do Nordeste, sob o pretexto de aniquilar a subversão e o comunismo (SCOCUGLIA, 2010).

Chegamos, assim, à problemática de que se faz necessário analisar a educação sob a perspectiva de violação dos direitos fundamentais e humanos, dada a relevância acadêmica e social, pois possibilita que se possa fazer uma análise crítica sobre o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1971), sobretudo, em relação às medidas estatais de reformulação do sistema educacional e também porque, ainda, não há um reconhecimento, por parte de seus atores, sequer, sobre o fato de que tenha sido praticado um golpe de estado.

Um teórico fundamental para realizarmos essa análise é Pierre Bourdieu, o qual iniciou seus estudos em 1951, na Faculdade de Letras de Paris. Em 1954, graduou-se em Filosofia e assumiu o cargo de professor secundário. Já em 1958, esteve no cargo de professor assistente na Faculdade de Letras, em Argel; e, em 1960, integrou-se ao Centro de Sociologia Europeia, tendo se tornado secretário geral.

Foi nas décadas de 1960 e 1980 que desenvolveu sua obra e contribuiu de maneira significativa para a formação do pensamento sociológico do século XX. Na década de 1970, passou a lecionar em universidades de Harvard, Chicago e no Instituto Max Planck. Recebeu o título de doutor “honoris causa” das universidades Livre de Berlim, em 1989, Johann-Wolfgang-Goethe de Frankfurt e Atenas, em 1996.

O ano de 1982 foi decisivo para a consolidação de sua produção de conhecimento, pois propôs uma “sociologia da sociologia”, em que traçou um olhar crítico acerca da formação do sociólogo como censor e detentor de discurso sobre verdade do mundo social. E, ainda, pode-se identificar em sua obra que sempre foi pessimista⁴ em relação à escola e ao sistema educacional, pois prevalece em sua obra a ideia de que as estruturas sociais, reproduzidas pela escola, são inevitáveis; nesse sentido, as diferenças culturais se relativizam, tornando difícil que sejam superadas.

Afirmava ser uma grande ilusão o sistema escolar funcionar como

⁴“Prevalece, na obra de Bourdieu, a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais, por meio da escola, é, basicamente, inevitável. As diferenças culturais e escolares entre as classes seriam relativas e, portanto, dificilmente poderiam ser transpostas. A ampliação do acesso (e mesmo do aproveitamento) das classes médias e populares à escola, por exemplo, seria acompanhado de uma elevação paralela do nível e da qualidade da escolarização das elites, de tal forma que as diferenças relativas entre as classes tenderiam a se manter, aproximadamente, as mesmas. De fato, quando a análise é feita no plano macrosocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p.34).

facilitador de mobilidade social, pois, para ele, a escola é o ambiente em que não há atenuação das diferenças sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Além disso, dedicou grande parte de seus mais de 40 anos de vida acadêmica para o estudo do campo da educação e influenciou gerações de intelectuais de diversas áreas do conhecimento.

Bourdieu morreu em 2002, na cidade de Paris, depois de terminar um curso sobre sua própria obra e que serve de fundamento para o seu último livro “Esboço para uma autoanálise”.

No que tange à metodologia, não se trata, aqui, de fazer uma análise pormenorizada do método bourdieusiano, já feito em diversos estudos, como é o caso de sua primeira obra, publicada em 1964, em parceria com Jean-Claude Passeron, intitulada “Os Herdeiros: Os estudantes e a cultura”, na qual foi discutida a relação da escola com a democratização da cultura. Já em 1970, Bourdieu publica, também em parceria com Passeron, o livro “A Reprodução: Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino”, em que descreve os mecanismos pelos quais a violência simbólica faz parte da instituição escolar e de seus agentes.

Em 1998, Bourdieu publica o livro “Escritos de Educação”, para analisar as desigualdades escolares estruturadas com base nas desigualdades sociais. No desenvolvimento de seus estudos, Scartezini (2010/2011) afirma que Bourdieu buscou:

[...] elaborar novas maneiras de compreender suas instituições, suas relações, seu modo de vida, sua sociedade e a si próprio. Sua adesão ao pós-estruturalismo, muitas vezes definida por comentaristas de sua obra, acaba por dirigir-se no sentido oposto àquele proposto pelo autor, já que o mesmo buscava um conhecimento sem doutrinas e sem amarras intelectuais, aberto às diferentes influências e que não possuísse uma fórmula elaborada a priori, tal qual um engenheiro elabora sua planta de construção. Há em sua teoria a possibilidade efetiva de mutação das estruturas de poder a partir de pressões coletivas. Assim, a compreensão das estruturas de poder e de como elas agem no indivíduo possibilitariam a modificação dos limites do campo social (SCARTEZINI, 2011, p. 27).

Nosso objetivo é apontar alguns elementos centrais de seu método, que contribuirão para o desenvolvimento de nossa dissertação.

Bourdieu criou um método para analisar a sociedade, o qual chamou de construtivismo estruturalista, conceituado da seguinte forma:

Por estruturalismo, ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc. –, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos daquilo que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BOURDIEU, 1990, p. 151 *apud* PETERS, 2013, p. 51)

Para sua análise da realidade social, Bourdieu utiliza uma tríade conceitual: capitais, campo e habitus. Por capitais, afirma ser herança marxista, em que há a determinância das estruturas econômicas como forma de estabelecer a conduta do indivíduo. Por campo, Bourdieu entende ser o espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, os grupos e também as estruturas sociais. Enfim, é o local onde as coisas acontecem na sociedade. Já o habitus, é compreendido como matriz geradora de comportamentos, de modo que organiza nossos hábitos, propiciando sentido às nossas ações (ESTÁCIO; AGUIRRE, 2012).

Ao comentar sobre o conceito de habitus, Lúgia Mori Madeira (2007), assevera que o:

habitus é a matriz geradora, constituída historicamente, que opera a racionalidade prática, inerente a um sistema histórico de relações sociais. É uma espécie de criador inventivo, contudo sempre limitado pelas estruturas objetivas da sociedade (MADEIRA, 2007, p. 22).

Além da tríade conceitual básica, que caracteriza o método bourdieusiano, também, encontramos em seus estudos o conceito de violência simbólica, a qual é corriqueiramente utilizada para compreender a realidade social no campo jurídico e na educação.

Nesta pesquisa, a concepção de violência simbólica tem enorme importância, pois implica a capacidade de imposição consentida de um arbitrário cultural (Golpe Civil-Militar, apoiado por importantes setores da sociedade) aos dominados (o povo) (MADEIRA, 2007).

Bourdieu afirma tratar-se a violência simbólica como uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais

precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

Para ele, “[...] em termos de dominação simbólica, a resistência é muito mais difícil, pois é algo que se absorve como o ar, algo pelo qual o sujeito não se sente pressionado; está em toda parte e em lugar nenhum, e é muito difícil escapar dela” (BOURDIEU e EAGLETON, 2007, p. 270).

Afirma ainda que esta violência impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que se instalam em sua base (BOURDIEU; PASSERON, 1975. p. 19).

Para ele, a violência simbólica do Estado legitima sua ação planejada ao impor, por exemplo, conteúdos, crenças valores etc., de um grupo social que domina os demais por meio da escola, fazendo com que o discurso seja aceito de maneira natural, além de reproduzi-lo. Assevera também que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20).

Ribeiro (2011) assevera que, na ação pedagógica, há uma arbitrariedade e uma reprodução social nas relações de força como forma de sua manutenção. Essas relações de força são colocadas em posição dominante e a ação pedagógica torna-se evidente com a presença de uma autoridade pedagógica arbitrária. Por sua vez, a existência dessa ação pedagógica depende da utilização de ideologias que escondam a realidade. Na obra “A Reprodução”, Bourdieu (1975) afirma que:

Os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas e garantidas (BOURDIEU, 1975, p. 34).

Ademais, a violência simbólica esconde a origem da força como mecanismo dessa problemática, impondo significados como se fossem legítimos. Nesse sentido, Medeiros (2007) afirma que:

Trata-se de um tipo de violência, de uma forma particular de constrangimento, exercida com a cumplicidade daqueles que dela são vítima, que extorque submissões que não são percebidas como submissões, extorquindo também crenças socialmente inculcadas (MEDEIROS, 2007, p. 21).

Há indícios, assim, de acordo com as premissas anteriores, de que o grupo dominante no período da Ditadura Militar (1964-1985) impôs uma comunicação pedagógica violenta por meio do sistema educacional, que produziu e reproduziu violação de direitos fundamentais e humanos. Nesse período, portanto, instaurou-se a política do conhecimento oficial com base ideológica, cujos conteúdos transmitidos e métodos eram organizados de forma a perpetuar a ordem social.

Além do mais, considera que o Estado, ao agir, exerce monopólio da violência, seja ela física ou simbólica (SANTOS, 2015). Tanto é verdade que afirma:

O golpe de Estado do qual nasceu o Estado [...] testemunha um golpe de força simbólico extraordinário que consiste em fazer aceitar universalmente, nos limites de um certo território..., a ideia de que todos os pontos de vista não são válidos e que há um ponto de vista que é a medida de todos os pontos de vista, dominante e legítimo (BOURDIEU, 2012, p. 116, apud SANTOS, 2015, p. 184).

A partir daí, pode-se verificar a pertinência da utilização do método de Bourdieu para analisar como a educação e o sistema educacional foram tratados durante o Regime Militar.

Entretanto, é imprescindível que, antes da análise da conduta do regime militar em relação às reformas no sistema educacional, no período entre 1964 e 1971, se conceitue e caracterize a educação como direito social e humano vigente no sistema jurídico brasileiro, a fim de não restar dúvidas sobre a existência de uma ideologia no agir do regime, que era caracterizada pela violência real e simbólica.

Para Bourdieu, a violência simbólica do Estado legitima sua ação planejada ao impor, por exemplo, conteúdos, crenças, valores etc., de um grupo social que domina os demais por meio da escola, fazendo com que o discurso seja aceito de maneira natural e reproduzido. O autor também assevera que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1975, p. 20). Há indícios, assim, de que o grupo dominante, no período da Ditadura Militar, impôs uma comunicação pedagógica violenta por meio do sistema educacional, que produziu e reproduziu violação de direitos fundamentais (ou humanos). Nesse período, portanto, instaurou-se a política do conhecimento oficial com base ideológica, cujos conteúdos transmitidos e métodos eram organizados de forma a perpetuar a ordem social.

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa é verificar se as reformas realizadas no sistema educacional, entre os anos de 1964 a 1971, foram movidas por fatores ideológicos e violentos, que resultaram em condutas, as quais violaram o direito à educação sob o aspecto social e humano.

Para atingir esse objetivo, é necessário: a) verificar se foram realizadas reformas no sistema educacional, no período do Regime Militar; b) verificar, com base na teoria bourdieusiana, se houve influência ideológica por parte do Regime Militar na implementação da(s) reforma(s) do sistema educacional; c) verificar se a influência ideológica do referido regime, nas reformas do sistema educacional, violou o direito social e humano à educação.

Para o estudo, por se tratar de uma pesquisa documental, as fontes primárias utilizadas foram as legislações; as secundárias abrangeram as referências bibliográficas, como livros, artigos, dissertações, teses e quaisquer outras fontes de pesquisa que contribuam para o embasamento teórico-metodológico do estudo em tela.

A abordagem efetivada foi a qualitativa, a fim de possibilitar que o trabalho refletisse na própria realidade da educação, enquanto direito social previsto na Constituição, considerando que o objeto: “[...] é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Isso porque, desde sua primeira previsão constitucional até a Carta Cidadã de 1988, a educação foi inserida no ordenamento jurídico de formas bastante diversas, conforme veremos mais adiante em nosso texto.

Segundo Michel (2009), o pesquisador estabelece uma relação entre a pesquisa e seu estudo, modificando-se com o passar do tempo, em se tratando de pesquisa qualitativa. Creswell (2010) afirma que é na descrição específica e contextualizada, em um local específico, que a pesquisa qualitativa se revela. Nesse sentido, este trabalho não é quantitativo, porque prescinde de dados estatísticos sobre a implementação de políticas públicas educacionais, as quais podem ser identificadas e compreendidas a partir da análise do texto da lei, em confronto com as posições teórico-metodológicas.

Para atender ao objetivo proposto, o presente trabalho estrutura-se em três capítulos, de forma a possibilitar que a pesquisa evidencie uma reflexão sobre o assunto e seja capaz de responder aos questionamentos sobre o tema.

No primeiro capítulo, abordamos os aspectos conceituais, características, classificação e eficácia dos direitos fundamentais no ordenamento jurídico, a fim de localizar o direito à educação no tempo e no espaço, além dos aspectos relativos à educação como direito humano.

No segundo capítulo, evidenciamos as reformas do sistema educacional, realizadas durante o período entre 1964 a 1971, notadamente, sob os aspectos constitucionais e legais, a fim de contextualizar se (e como) o poder exercido pelo regime ditatorial influenciou a reformulação do sistema educacional.

Por fim, no terceiro capítulo, analisamos, sob o prisma do campo, do *habitus* e da violência simbólica, compreendida por Pierre Bourdieu, a imposição de um projeto de país almejado pelos militares, com forte apelo à segurança nacional, ao patriotismo, à nacionalidade, ao espírito religioso e ao sentimento de união dos cidadãos, tendo havido na educação uma expressão significativa desse tipo de violência, mediante a implementação de disciplinas escolares impregnadas com essa ideologia, como é o caso da disciplina de Educação Moral e Cívica.

1 A EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E HUMANOS

1.1 ASPECTOS GERAIS

1.1.1 Historicidade dos direitos fundamentais e humanos

Os direitos fundamentais nem sempre existiram na história da humanidade, pois seu surgimento está ligado com o do estado constitucional moderno, que tem, na dignidade da pessoa humana, a essência a qual deve ser preservada, mediante a regulação da conduta das sociedades. Isso para visar que não se envolvam em conflitos e, também, caso isso ocorra, que haja uma saída pacificadora e justa para os indivíduos.

A ideia dos direitos fundamentais está vinculada a acontecimentos históricos da idade antiga, média e início da moderna, tendo havido a consolidação na Revolução Francesa (1789-1799), Inglesa (1760-1840) e Americana (1776-1783) pelo reconhecimento e a positivação dos direitos essenciais da pessoa (ARAGÃO, 2001).

Norberto Bobbio (2016, p. 62-68) confirma a historicidade dos direitos fundamentais, afirmando que nascem de certas circunstâncias, como é o caso das “lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. Ou seja, quando há condições propícias, também, há a necessidade de se reconhecer a proteção das individualidades do ser. Bastos (1996) trata dessa historicidade como maneira de propiciar significado a essas liberdades.

O que é importante analisar é a formação histórica dessas liberdades. A sua significação exata não pode ser apreendida senão avaliando-se o lento processo pelo qual se deu a sua aquisição (BASTOS, 1996. p. 152).

Não somente isso, mas também se faz importante registrar que foi apenas a partir das primeiras Constituições ⁵ que os direitos fundamentais ficaram reconhecidos e estavam ligados às transformações sociais, as quais geraram novas

⁵ As “Constituições” a que Sarlet se refere são aquelas dos Estados Nacionais, que se submetem ao Estado de Direito, e não somente os textos constitucionais brasileiros.

necessidades por conta da evolução do Estado Liberal. Tais demandas também fizeram surgir a distinção dos direitos fundamentais em gerações (SARLET, 2011).

A evolução dos direitos fundamentais tem como princípio a Idade Média e, em relação a ela, Burns (1970) nos remete à Magna Carta de 1215, na Inglaterra (em latim, *Magna Carta Libertatum*), afirmando tratar-se do primeiro documento que reconheceu formalmente os direitos do homem. Não se trata de uma Constituição em si, mas apenas de um documento firmado entre a Monarquia e os Senhores Feudais. No caso, conforme afirma Bastos (1996, p.152), o referido documento foi redigido pelo Rei João Sem Terra, em razão do enfraquecimento de seu poder diante do Parlamento Inglês, o que resultou na concessão de privilégios à nobreza.

Assim, o texto da Magna Carta de 1215, sobre a garantia da liberdade, está descrito da seguinte forma:

Nenhum homem livre será detido ou aprisionado, ou privado de seus direitos ou bens, ou declarado fora da lei, ou exilado, ou despojado, de algum modo, de sua condição; nem procederemos com força contra ele, ou mandaremos outros fazê-lo, a não ser mediante o legítimo julgamento de seus iguais e de acordo com a lei da terra (COMPARATO, 1999, s/p.).

O objetivo dessa garantia era a proteção da liberdade do indivíduo frente ao poder do Estado e que, séculos depois, com o final da Segunda Grande Guerra Mundial, em 1945, resultou em proteção prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, na cidade de Paris. São essas garantias, além do próprio direito à educação, que foram abordadas neste trabalho, no capítulo terceiro.

Mais tarde, esse direito à liberdade também foi garantido mediante o *habeas corpus*, subscrito por Carlos II, rei da Inglaterra, em 1679. Comparato (2005) afirma que sua finalidade foi garantir que não houvesse prisão preventiva ou ameaça de constrangimento à liberdade de locomoção. Sobre os efeitos dela, João Gualberto Garcez Ramos (1999) leciona que o funcionário público, que praticasse ato restritivo ilegal da liberdade de alguém, poderia ser condenado a pagar multa e até mesmo a perder o cargo público.

Além do aspecto histórico para a conquista das liberdades, enquanto Bastos (1996) afirma que a origem dos direitos fundamentais está ligada diretamente ao pensamento cristão, pois o Antigo Testamento difundiu a ideia de que o homem foi

criado à imagem e semelhança de Deus, assim como ao pensamento Iluminista Francês e à Independência Americana, ocorridos no século XVII, Silva (2010) e Sarlet (2011) entendem que, além disso, esses direitos também têm origem na filosofia clássica greco-romana. Assim, esta última estabeleceu um modelo político baseado no homem livre e dotado de individualidade.

Não somente isso, mas é importante salientar que Silva (2010) correlaciona a ligação do cristianismo com os direitos fundamentais como fonte remota do direito natural porque este veio justamente para se contrapor ao pensamento cristão, quando refuta a divinização do poder monárquico. Para ele, o direito natural afirmava que a convivência humana estava acima das arbitrariedades de quem determina o poder e devia ser usada apenas como instrumento de realização das faculdades inerentes, por natureza, a todo gênero humano. Sarlet (2011), por sua vez, afirma a superação do pensamento cristão pelo pensamento do direito natural, que tinha em Santo Tomás de Aquino um dos precursores do próprio jusnaturalismo⁶.

Bastos (1996) chama a atenção para a influência exercida pela Declaração Americana de 1776 e pela Declaração Francesa de 1789, no surgimento das liberdades públicas que viriam a se consubstanciar em direitos fundamentais. Ambas as declarações de direitos foram influenciadas pelo pensamento liberal de autores como Locke, Montesquieu e Rousseau. Porém, a Americana dedicava-se a causas específicas das Colônias, ao passo que a Francesa se considera válida para toda a humanidade.

Por fim, a historicidade dos direitos fundamentais ainda ressoa no pensamento materialista histórico-dialético, que surgiu com a contribuição teórica de Karl Marx em várias de suas obras. Sua principal contribuição foi a crítica à submissão do proletariado ao domínio da burguesia capitalista, fazendo surgir a discussão sobre a criação de outros direitos fundamentais: os direitos sociais e econômicos. É na obra “Manifesto do Partido Comunista”, de 1848, de Karl Marx, que se encontra o postulado de liberdade e igualdade; também, na “Doutrina Social da Igreja”, pelo Papa Leão XIII, em 1891. Enquanto o primeiro defende que tal conceito se efetiva apenas em um estado socialista, o segundo defende uma ordem mais justa aos trabalhadores ainda sob o regime capitalista (SILVA, 2010).

⁶ O jusnaturalismo se afigura como uma corrente jurisprudencial de fundamentação do direito justo, que remonta às representações primitivas da ordem legal de origem divina, passando pelos sofistas, estoicos, padres da igreja, escolásticos, racionalistas dos séculos XVII e XVIII, até a filosofia do direito natural do século XX (DUTRA, 2017).

Silva (1996) esclarece, ainda, que o pensamento marxista é relevante porque, ao refutar o pensamento liberal em que prevalece a ideia fixa do indivíduo, o homem, por se constituir como um ser social, não basta a si mesmo para se considerar um ser total, porque a sua essência é um conjunto de relações sociais. A partir disso, então, criou-se a ideia de que o que se protege não é o indivíduo, mas a sociedade.

Conforme se poderá verificar mais adiante, o direito à educação tem uma tênue ligação com o pensamento marxista porque foi a partir da contribuição de Karl Marx que a conduta afirmativa do Estado se fez presente na sociedade, mediante a obrigação de implementar políticas públicas destinadas a todos (SILVA, 1996).

Além disso, tal conduta afirmativa por parte do Estado também resulta na obrigação assumida pelos países, ao assinarem o tratado internacional, que resultou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), como é o caso do Brasil⁷. Essa norma os obriga a promover a proteção dos direitos inerentes ao ser humano, como é o caso do direito à vida, à liberdade, à educação e a não serem os indivíduos submetidos à tortura, bem como a penas e tratamentos cruéis.

Artigo 3°. Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

[...]

Artigo 5°. Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

[...]

Artigo 26°. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948).

Para este trabalho, esses três dispositivos normativos são relevantes, pois serviram de base para o estabelecimento de normas fundamentais nas Constituições, conforme foi abordado na próxima subseção.

⁷ Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 29 jul. 2020.

1.1.2 Definição de direitos fundamentais

Apresentados alguns aspectos acerca do histórico dos direitos fundamentais e de que forma se sedimentaram nas sociedades, surge a necessidade de conceituá-los.

Segundo Silva (2010), a conceituação minimalista dos direitos fundamentais encontra dificuldade pela utilização em variadas expressões, por exemplo, direitos naturais, direitos humanos, direitos do homem, direitos individuais etc. O autor refuta todos esses atributos sob o argumento de que não refletem a expressão mais adequada, na medida em que não levam em consideração as concepções e ideologias políticas de cada ordenamento jurídico, considerando essenciais tais predicados para definir os direitos fundamentais. Para tanto, considera que a expressão “direitos fundamentais do homem” é a mais adequada, por relacionar-se exatamente às referidas ideologias, as quais garantem, sob a ótica do direito positivo, a convivência digna e livre, sem as quais a pessoa não se realiza, não convive e não sobrevive.

Sarlet (2011) prefere utilizar o termo “direitos fundamentais” tão somente e explica que, na doutrina e no direito positivo (constitucional e internacional), encontram-se expressões como “direitos humanos”, “direitos individuais”, “direitos do homem” etc. Como não há consenso sobre qual termo se revela mais adequado, pelo menos em relação à Constituição Federal de 1988, o uso da expressão “direitos fundamentais” é mais adequado, pois se caracteriza por uma diversidade semântica, já que ora aborda “direitos humanos” (art. 4º, inc. II), ora “direitos e garantias fundamentais” (art. 5º, §1º), ora “direitos e liberdades constitucionais” (art. 5º, inc. LXXI) e também “direitos e garantias individuais” (art. 60, §4º, inc. IV).

Contrariamente aos termos utilizados nas Constituições anteriores, a expressão “direitos fundamentais” da Constituição de 1988, tem inspiração na Lei Fundamental da Alemanha de 1949 e na Constituição Portuguesa de 1976. Naquelas, as expressões utilizadas eram da seguinte forma: a) na Constituição de 1824 há a menção às “Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”; b) já na Constituição de 1891 havia o termo “Declaração de Direitos”; c) por fim, nas Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969 utilizou-se o termo “Direitos e Garantias Individuais”. (SARLET, 2011).

Além do mais, há a necessidade de se distinguir os direitos fundamentais dos direitos humanos. Isso porque os primeiros estão relacionados ao reconhecimento dos direitos do ser humano na esfera constitucional de determinado Estado, ao passo que direitos humanos estão ligados ao direito internacional, independentemente de estar vinculado à determinada ordem constitucional, pois trata-se de garantia universal e supranacional.

Galindo (2005), ao diferenciar os direitos humanos dos direitos fundamentais, enfatiza que:

direitos do homem e direitos humanos (ou direitos do homem) são sempre todos os direitos inerentes à natureza humana, positivados, ou não, distinguindo-se dos fundamentais, que são os direitos constitucionalmente positivados ou positivados em tratados internacionais, ainda que com uma eficácia e proteção diferenciadas (GALINDO, 2005, p.1-22 apud SARLET, 2011, p. 30).

Os direitos humanos também podem ser distinguidos dos direitos fundamentais pelo critério ligado ao direito jus natural⁸ e o positivo⁹. Nesse sentido, como os direitos humanos são inerentes à condição humana e da dignidade, ao serem incorporados ao sistema jurídico-normativo, adquirem caráter vinculante em relação a todos os poderes constituídos (SARLET, 2011).

Situados sobre a forma mais correta para se referir aos direitos fundamentais, resta conceituá-los. Trata-se de categoria jurídica, instituída com a finalidade de proteger a dignidade humana em todas as dimensões (ARAUJO, 2005).

Ao tratar da natureza jurídica e eficácia das normas sobre direitos fundamentais, Silva (2010) afirma estar implícita e ser essência do próprio conceito de constituição, não havendo necessidade mais de retomar velhas disputas sobre o valor jurídico, na medida em que, desde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, a sua previsão passou a constar nas constituições. Para tanto, contrapõe-se a Duguit e Pontes de Miranda, ao considerar que não são normas de valor supraconstitucional ou de natureza supra estatal. Em suma, são direitos constitucionais que nascem e se fundamentam no princípio da soberania do povo,

⁸ Vide Nota de Rodapé nº 6.

⁹ Segundo Hans Kelsen, o direito positivo é conhecido como o pensamento que dispõe a superioridade da norma escrita sobre a não escrita (direito natural). A norma positiva é posta pelo homem, possui eficácia limitada, sendo válida somente nos locais nos quais a observa, bem como é constantemente alterada (MATOS, 2006).

constituindo-se em mecanismos de freios e contrapesos¹⁰ dos poderes estatais e dos particulares, para impedir arbitrariedades e, por consequência, a violação dos direitos humanos.

Para saber quais direitos podem estar sendo violados, fundamentais ou não, torna-se importante, para este trabalho, trazer a lume o conceito e as características dos direitos fundamentais e como são dimensionados pela literatura jurídica.

1.2 AS DIMENSÕES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Diante dos aspectos históricos que marcaram o reconhecimento dos direitos fundamentais nas Constituições, a literatura jurídica costuma tratá-los, usando o termo “gerações” ou “dimensões”, havendo consenso na existência de três gerações ou dimensões de direitos fundamentais, mas, atualmente, já se considera uma quarta e quinta dimensões. Nesse sentido, os direitos fundamentais serão tratados, aqui, como “dimensões” e não como “gerações”, pois, como diz Sarlet (2011), o termo geração evidencia que haveria uma substituição gradativa de uma geração por outra, enquanto que o termo dimensão retrata o constante processo de transformação, que reflete a realidade social, política, cultural e econômica de cada povo ao longo do tempo.

1.2.1 A primeira dimensão dos direitos fundamentais

Os direitos fundamentais reconhecidos nas primeiras Constituições escritas foram validados em virtude do pensamento liberal da burguesia, que predominou nas sociedades ocidentais do século XVIII, cujas raízes estão nas doutrinas iluminista e jusnaturalista dos séculos anteriores, defendidas por Hobbes, Locke,

¹⁰ “Ementa: RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM REPERCUSSÃO GERAL (TEMA 595). [...]1. O poder de veto atribuído ao Chefe do Poder Executivo afigura-se como importante mecanismo para o adequado funcionamento do sistema de freios e contrapesos (checks and balances), ínsito a uma concepção contemporânea do princípio da separação dos poderes. 2. A Constituição reconhece que a palavra final em matéria de processo legislativo cabe ao Poder Legislativo, razão pela qual lhe defere autoridade suficiente para rejeitar o veto do Executivo e aprovar o projeto de lei tal como originalmente aprovado (artigo 66, §§ 4º, 5º e 7º, da CRFB/88). [...]. (RE 706103, Relator(a): LUIZ FUX, Tribunal Pleno, julgado em 27/04/2020, PROCESSO ELETRÔNICO REPERCUSSÃO GERAL - MÉRITO DJe-119 DIVULG 13-05-2020 PUBLIC 14-05-2020)”. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur424016/false>. Acesso em: 15.05.2020

Rousseau e Kant. O entendimento que se consolidou foi o de que o Estado tinha o dever de realização da liberdade do indivíduo. (SARLET, 2011).

Para Daniel Sarmento (2006):

Dentro deste paradigma, os direitos fundamentais acabaram concebidos como limites para a atuação dos governantes, em prol da liberdade dos governados”. Eles demarcavam um campo no qual era vedada a interferência estatal, estabelecendo, dessa forma, uma rígida fronteira entre o espaço da sociedade civil e do Estado, entre a esfera privada e a pública, entre o „jardim e a praça”. Nesta dicotomia público/privado, a supremacia recaía sobre o segundo elemento do par, o que decorria da afirmação da superioridade do indivíduo sobre o grupo e sobre o Estado. Conforme afirmou Canotilho, no liberalismo clássico, o „homem civil” precederia o „homem político” e o „burguês” estaria antes do „cidadão”. (...) No âmbito do Direito Público, vigoravam os direitos fundamentais, erigindo rígidos limites à atuação estatal, com o fito de proteção do indivíduo, enquanto no plano do Direito Privado, que disciplinava relações entre sujeitos formalmente iguais, o princípio fundamental era o da autonomia da vontade” (SARMENTO, 2006, p. 12-13).

Por sua vez, Paulo Bonavides (1993) afirma que:

Os direitos fundamentais de primeira dimensão representam exatamente os direitos civis e políticos, que correspondem à fase inicial do constitucionalismo ocidental, mas que continuam a integrar os catálogos das Constituições atuais (apesar de contar com alguma variação de conteúdo), o que demonstra a cumulatividade das dimensões (BONAVIDES, 1993, p. 476).

No período ditatorial (1964-1985), os direitos fundamentais foram redigidos de maneira a assegurar a todos o direito a vida, a liberdade, a segurança e a propriedade, em consonância com o previsto no artigo 1º da DUDH.

Nesse período, o país teve duas Constituições, sendo uma de 1967¹¹ e outra de 1969¹², que, na verdade, trata-se de uma Emenda Constitucional (Emenda nº 01/1969), a qual alterou integralmente o texto da anterior, tornando a Constituição um texto rígido. Esse tema será abordado, com maior profundidade, nos capítulos segundo e terceiro, em que serão examinadas as principais alterações ocorridas nessas duas normas, notadamente, em relação ao sistema educacional no período da Ditadura Militar, iniciada em 1964.

¹¹ “Art. 150 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 1967, s/p.).

¹² “Art. 153. A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 1969, s/p.).

1.2.2 A segunda dimensão dos direitos fundamentais

Não há consenso entre os juristas acerca do período em que os direitos fundamentais de segunda dimensão foram concebidos. Sarlet (2011) nos remete aos eventos do século XIX para considerar três fatores que foram predominantes ao nascimento de ideias, as quais, posteriormente, seriam reconhecidas como direitos fundamentais nas Constituições. Para o autor, a industrialização causou impactos sociais e econômicos graves; as doutrinas socialistas e a previsão formal do direito à liberdade e igualdade já não geravam mais qualquer garantia de gozo desses direitos, resultando em movimentos que reivindicavam o aumento dos direitos e a cobrança de que o Estado deveria promover justiça social. Ou seja, se, por um lado, o liberalismo defendia a não intervenção do Estado nas relações sociais, tal ideia passou a ser mitigada, colocando-se no Estado o dever de promover o bem-estar social.

Para Bonavides (1993),

[...] são os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividades, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social, depois que germinaram por obra da ideologia e da reflexão antiliberal deste século. Nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-los da razão de ser que os ampara e estimula. (BONAVIDES, 1993, p. 517).

Por sua vez, Ferreira Filho (2011, p. 66-71), frisa que os direitos sociais têm origem no final da Primeira Grande Guerra Mundial, a partir de 1919, pois as condições em que toda a Europa se encontrava eram de devastação política, social e econômica. Na Alemanha, houve a ascensão da esquerda radical que lutava para tomar o poder em favor dos trabalhadores e dos soldados. Porém, sequer havia condições de se convocar uma assembleia constituinte em Berlim, sendo que a primeira reunião aconteceu na cidade de Weimar. Nesse momento, foi elaborada uma Constituição republicana, que promoveu garantia de direitos individuais e direitos à vida social. A Constituição de Weimar de 1919 serviu de inspiração para todo o mundo, como é o caso da Espanha, de 1931. No Brasil, a influência foi percebida na Constituição de 1934, tendo sido a primeira a tratar da Ordem Econômica e Social.

Moraes (2000) concebe os direitos sociais como liberdades positivas ¹³ e atribui ao Estado a obrigação de melhorar as condições de vida dos hipossuficientes, para que haja igualdade social. Acerca da educação, apresenta o conceito dado por José Celso de Mello Filho:

é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático (MELLO FILHO, 1986, p.533 apud MORAES, 2000, p. 190).

No que tange à natureza dos direitos sociais, são considerados direitos subjetivos, ou seja, não servem apenas para agir, mas também para exigir. O sujeito passivo é o Estado, que tem o dever de cumprir tais exigências. Mesmo assim, deve ficar claro que, quanto ao cumprimento dos direitos sociais, o Estado é visto como um representante da sociedade e expressão personalizada desta. É a partir dessa concepção que melhor se compreende o fundamento dos direitos sociais, pois pressupõem que haja uma sociedade e, por isso, não se confundem com os direitos naturais como eram concebidos pelas doutrinas iluministas do século XVIII. Os direitos sociais estão relacionados à sociabilidade humana, pois é necessário que, na sociedade, haja cooperação e apoio mútuo para que todos os integrantes sejam beneficiados. Nesse ponto, o Estado se manifesta como prestador de serviços públicos dos direitos sociais (FERREIRA FILHO, 2011).

Enfim, os direitos sociais podem ser tidos como prestação de medidas pelo Estado, que possibilitem melhores condições de vida às pessoas mais fracas, a fim de igualizar situações desiguais. A consequência efetiva-se na criação de condições materiais, que propiciem o gozo de igualdade real e o exercício da liberdade (SILVA, 2010).

Sob essa perspectiva é que a educação será tratada a seguir. Um direito social em que as pessoas têm a possibilidade de exigir e o Estado tem obrigação de agir. A atuação do Estado, diferentemente dos direitos fundamentais de primeira dimensão, deve ser ativa e mediante políticas públicas de promoção de direitos,

¹³ Ao tratar do assunto, Moraes (2000) fala sobre o desejo do ser humano de ser senhor de si próprio. Já Coser (2019) assevera que o ser humano busca o direito de escolher os fins e os meios para atingir esse desejo.

como é o caso daqueles previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, mas sempre levando em consideração que deve conjugar, nessa atuação, a garantia dos direitos fundamentais de primeira dimensão com os de segunda dimensão.

1.3 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E HUMANO

A educação de que tratamos, nesta pesquisa, é aquela compreendida como educação escolar (instrução), a qual tem como princípio fundante a cidadania, na medida em que possibilita a inserção do indivíduo no espaço social e político da sociedade da qual faz parte.

Segundo Cury (2002), por se tratar a educação como direito previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso das pessoas à educação básica. Sobre isso, Bobbio (1992) assevera que:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (BOBBIO, 1992, p. 75 apud CURY, 2002, p. 247).

Como direito fundamental de segunda dimensão, ou seja, como direito que deve objetivamente ser realizado pelo Estado e exigido subjetivamente pela sociedade, a educação teve papel de destaque na Constituição Federal de 1988. Nela, houve um redimensionamento para a coletividade e não apenas para atender aos interesses individuais, porque, ao ser compreendida como um direito social, insere o indivíduo no mundo da cultura pela ação positiva do Estado e, portanto, pela sociedade, representando a vontade pela busca de um modo de vida a ser preservado (DUARTE, 2007 apud SANTOS, 2019).

Esse dever objetivo do Estado revela-se no papel que as políticas públicas devem ter, pois a própria educação tangencia um espectro político na sociedade.

Segundo Arendt (apud SANTOS, 2010), no texto “A crise da educação no mundo contemporâneo”, de 1957, esse papel político desempenhado pela educação está ligado à formação do sujeito para o cultivo e o cuidado do mundo comum. A compreensão desse mundo se encontra na distribuição de conhecimentos, culturas, saberes, a fim de que a ideia liberal da igualdade de oportunidades deixe de ser apenas formal e passe a ser material, ou seja, com equidade e justiça social (BRITO FILHO, 2014).

Nesse sentido de distribuição de justiça social e equidade é que o artigo 205 da Carta de 1988 foi redigido, para “possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Para tanto, Silva (2010) menciona que o cumprimento dos objetivos, descritos no artigo 205, somente pode ocorrer em um sistema educacional democrático, em que a educação formal se realize na escola e segundo os princípios enunciados no artigo 206, ou seja, a igualdade, a liberdade, o pluralismo, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais, a gestão democrática da escola e o padrão de qualidade.

Por outro lado, Mello Filho concebe a educação, diferenciando-a da instrução, por ser:

mais compreensiva e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepara-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático (MELLO FILHO, 1986, p. 533).

Cury (2002) esclarece que a educação concebida sob o aspecto da instrução é aquela que é devida pelo Estado como função precípua de possibilitar que o indivíduo se autogoverne, bem como seja dotado de liberdade e capacidade de participar da sociedade como pessoa livre. De todo modo, no seu entender, o objetivo do Estado Liberal é garantir que todos tenham igualdade de oportunidades, a fim de reduzir a desigualdade social decorrente dos conflitos da distribuição capitalista da riqueza.

Ainda sob o aspecto da instrução, se, por um lado, a educação é um direito que pode ser exigido gratuitamente do Estado, por outro, esse mesmo Estado deve

exigir, por exemplo, que os pais se encarreguem dessa obrigação no sentido de oportunizar aos filhos que recebam educação-instrução ofertada pelo Estado (CURY, 2002). Nesse sentido, aponta Stuart Mill (1983):

A educação, portanto, é uma dessas coisas que é admissível, em princípio, ao governo ter de proporcionar ao povo. Trata-se de um caso ao qual não se aplicam necessária e universalmente as razões do princípio da não-interferência [...] É pois um exercício legítimo dos poderes do governo impor aos pais a obrigação legal de dar instrução elementar aos filhos (MILL, 1983, p. 404).

No Brasil, o direito à educação foi erigido como direito constitucional na Constituição de 1934. Anteriormente a ela, o país teve dois textos constitucionais: a Constituição do Império (1824) e a Constituição da República (1891).

No tocante ao direito à educação, previsto constitucionalmente em 1824¹⁴, o texto limitou-se a garantir acesso à instrução primária gratuita somente aos que eram considerados cidadãos (PISTINIZI, 2010).

Já a Constituição de 1891, pela influência liberal, foi completamente omissa quanto ao dever do Estado de oportunizar educação, sobretudo, aquela compreendida como instrução gratuita.

A Constituição de 1934, por sua vez, sistematizou o direito à educação, possibilitando a elaboração de um conceito amplo sobre o tema, conforme se verifica no Art. 149¹⁵. Ao contrário do texto anterior, a Constituição de 1934 eliminou a omissão quanto à gratuidade do ensino, estabelecendo expressamente esse direito, além da obrigatoriedade da frequência. Entretanto, não se priorizou a livre iniciativa e a exploração econômica que, de forma indireta, restava por enaltecer os estabelecimentos privados de ensino, em detrimento da proteção social e da instrução pública, conforme se verifica no artigo 150, parágrafo único¹⁶.

¹⁴ “Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. (...); XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824, s/p.).

¹⁵ “Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (BRASIL, 1934, s/p.).

¹⁶ “Art 150 - Compete à União: (...); Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; d) ensino, nos estabelecimentos particulares,

Já sob o domínio da Ditadura Vargas, um novo texto constitucional passou a vigorar no país, em 1937. No tocante à educação, essa Constituição estabeleceu, no artigo 125¹⁷, o dever direto da família na educação dos filhos e, ao Estado, um dever de colaboração para suprir as deficiências do ensino privado. Não obstante o incentivo dado à iniciativa privada, o artigo 130¹⁸ garantiu a gratuidade do ensino primário e o dever de solidariedade aos alunos mais necessitados.

A partir de 1945, iniciou-se, no país, um grande movimento pela redemocratização que colocaria fim ao isolamento político causado pela “Era Vargas”. O pontapé inicial aconteceu mediante a Lei Constitucional nº 09 de 28 de fevereiro de 1945. Com essa regra, vários dispositivos da Constituição de 1937 foram alterados, possibilitando que eleições fossem realizadas. Assim, em setembro de 1946, foi promulgada uma nova Constituição, a Constituição de 1946 (FREIRE, 2020)¹⁹.

Nesse período, o direito à educação foi inserido no ordenamento jurídico como um direito constitucional subjetivo de todos e dever objetivo do Estado, conforme se verifica no texto dos artigos 166²⁰ e 167²¹, que caracteriza o estado democrático.

Mais tarde, em 1948, o Brasil assinou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que oferece à educação a devida importância que tem para o desenvolvimento humano, ao inseri-la no Preâmbulo que “[...] o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce,

ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna” (BRASIL, 1934, s/p.).

¹⁷ “Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (BRASIL, 1937, s/p.).

¹⁸ “Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937, s/p.).

¹⁹ FREIRE, Américo. **Entre dois governos: 1945-1950 - Redemocratização e eleições de 1945.**

Disponível em:

<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AAEraVargas2/artigos/DoisGovernos/Redemocratizacao>. Acesso em: 29 jul. 2020.

²⁰ “Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946, s/p.).

²¹ “Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1946, s/p.).

através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]”. E, ainda, já dentro das normas que sujeitam todos os países signatários, prevê, no artigo 26, que o direito à educação visa à “[...] plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...].” (ONU, 1948).

Com a Ditadura Civil-Militar, iniciada em 1964, houve a manutenção da higidez formal da Constituição de 1946, conforme previsto no Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964, porém, em 1967, um novo texto constitucional foi estabelecido no Brasil. Trata-se da Constituição de 1967. Nela, o direito à educação foi estabelecido como um direito subjetivo das pessoas, sem que houvesse um dever objetivo do Estado, ou seja, não há indícios de que o direito à educação, nesse período, tivesse o status de direito fundamental. Na verdade, a partir da Constituição de 1967, os direitos fundamentais foram restritos, primeiro porque, conforme será abordado mais adiante, o próprio golpe de estado é um ato violador da DUDH²².

Percebe-se isso na regra do artigo 168 ²³ visto que, a exemplo da Constituição de 1937, a educação não foi priorizada como um dos objetivos estatais. Da mesma forma, durante o período ditatorial, a Constituição de 1967 foi integralmente alterada pela Emenda Constitucional nº 01, de outubro de 1969. Acerca da educação, a principal alteração na regra constitucional foi o estabelecimento do dever do Estado, conforme se verifica no texto do artigo 176²⁴.

Considerando que o recorte temporal, objeto desta pesquisa, é aquele que vai desde o golpe de 1964 até os anos finais da Ditadura (1985), não será abordado

²² Os direitos fundamentais sofreram restrições com os Atos Institucionais. Herkenhoff (1994) afirma que os Atos n. 1 e 2 não se compatibilizam com as franquias presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelas seguintes razões: “a) os punidos, a muitos dos quais se imputaram atos delituosos, não tiveram o direito de defesa previsto no art. 11 da Declaração; b) o direito de receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos eventualmente violadores dos direitos reconhecidos pela Constituição e pela lei – previsto no art. 8o da Declaração – também foi desrespeitado pelo artigo que revogou o princípio da ubiqüidade da Justiça e excluiu de apreciação judiciária as punições da Revolução; c) o tribunal independente e imparcial, a que todo homem tem direito, não o é aquele em que o próprio juiz está sujeito a punições discricionárias. Assim, a total supressão das garantias da magistratura viola o art. 10; d) a exclusão discricionária do grêmio político (suspensão de direitos de cidadão) contraria o art. 21, que confere a todo homem o direito de participar do governo de seu país” (GROFF, 2008. p. 121).

²³ “Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967, s/p.).

²⁴ “Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1969, s/p.).

o direito à educação, previsto na Constituição de 1988. Entretanto, é importante que se faça referência ao fato de que, a partir dessa Constituição, o direito à educação passou a ser considerado como fundamental, previsto no artigo 6º²⁵, ou seja, dentro do rol de direitos fundamentais de segunda dimensão, também chamados de direitos sociais, em que todas as pessoas têm o direito subjetivo de obter do Estado, o qual tem o dever objetivo de promovê-la a todos gratuitamente. Por fim, o artigo 205²⁶ estabelece esse direito como um dever objetivo do Estado.

Diante das considerações acima, constata-se que, quer para liberais, quer para progressistas, o direito à educação – ao menos do ponto de vista teórico – é o que permitirá a instrução do indivíduo/cidadão e, conseqüentemente, a liberdade e a igualdade de oportunidades para minimizar a desigualdade já existente, possibilitando-lhe sensação de pertencimento à sociedade.

Desse modo, ainda que o direito à educação tenha sido estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e nas Constituições de 1967 e 1969, era um direito subjetivo do cidadão e eximia o Estado do dever objetivo de proporcionar a todos a oportunidade de se instruírem. Com isso, nos capítulos posteriores, será possível observar as conseqüências tanto benéficas, produzidas em razão da normatização desse direito, quanto malélicas, ao ser manipulado pelo Estado Ditatorial.

²⁵ “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, s/p.).

²⁶ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p.).

2 AS REFORMAS NORMATIVAS DO SISTEMA EDUCACIONAL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR

O objetivo deste capítulo é abordarmos sobre a criação de um novo Estado, o estado de exceção²⁷, que ocorreu mediante a ruptura do processo democrático, construído desde a redemocratização do país, em 1946, por um movimento militar revolucionário que se legitimou sob o aspecto jurídico/normativo pelos chamados Atos Institucionais, além de outras normas, cujas vigências foram mantidas; também, de novas normas, que passaram a ter vigência, como é o caso da Constituição de 1967.

Antes de adentrar o assunto relacionado às reformas normativas do sistema educacional, faz-se necessário compreender de que maneira tais normas passaram a reger legitimamente o sistema educacional. Para isso, trataremos, primeiramente, das normas político-jurídicas, que legitimaram a Ditadura Militar, para, depois, tratar das normas que alteraram todo o sistema educacional.

2.1 A LEGITIMAÇÃO NORMATIVA DA DITADURA MILITAR DE 1964-1985

O dia 1^a de abril de 1964 – iniciado em 31 de março – entrou para a história do Brasil como a data em que o Presidente da República, João Goulart (Jango), foi deposto de seu cargo por um movimento revolucionário, chamado de “Revolução Vitoriosa”, praticado pelas forças armadas com apoio da sociedade civil. É importante salientar que a “Revolução de 1964” é defendida somente por aqueles que não admitem ter ocorrido um golpe de estado, enquanto que a Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada pela Lei Federal nº 12.528, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) e regulamentada pelo Decreto Presidencial nº 8.738, de 15 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), depois de minuciosa investigação, concluiu que, de fato, houve um golpe de estado civil-militar, que depôs o Presidente da República²⁸.

²⁷ O *estado de exceção* identifica um período de anormalidade constitucional que se pretende, recorrentemente, reger, limitar e nomear, com objetivos de normalização, em termos constitucionais e, no limite, também com balizas legais e regulamentares (GODOY, 2020).

²⁸ “Há cinquenta anos um golpe de estado militar destituiu o governo constitucional do presidente João Goulart. Instaurou por longo tempo no país um regime autoritário que desrespeitava os direitos humanos; no qual os direitos sociais de muitos eram ignorados; em que os opositores e dissidentes foram rotineiramente perseguidos com a perda dos direitos políticos, a detenção arbitrária, a prisão e

Jango, que estava na cidade de Porto Alegre/RS, foi deposto pelas tropas do Exército que marcharam de Minas Gerais e São Paulo em direção ao Rio de Janeiro. Com a ocorrência, Leonel Brizola insistiu que Jango se exilasse no Uruguai. Mesmo não tendo aceito o pedido e tendo permanecido no país, o Presidente do Senado, Senador Auro de Moura Andrade, declarou vaga a Presidência da República, assumindo interinamente o Deputado Ranieri Mazzilli. Ato contínuo, o general Humberto de Alencar Castello Branco foi eleito Presidente da República pelo Congresso Nacional. Antes disso, o Poder de fato havia sido exercido pelos militares que formaram o Comando Supremo da Revolução, composto pelo brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo (Aeronáutica), pelo vice-almirante Augusto Rademaker (Marinha) e pelo general Arthur da Costa e Silva (Exército) (BORDIN, 2014).

Para legitimar seus atos, mesmo que sem previsão legal ou constitucional²⁹, o Comando Militar baixou o chamado “Ato Institucional”, redigido por Francisco Campos, sob o pretexto de combater a corrupção e a ameaça comunista que se espalhava pelo país, criando regras de exceção ao cassar mandatos parlamentares, suspender direitos políticos de cidadãos e demitir funcionários públicos. Importante salientar que tanto esse quanto os demais atos que viriam a se tornar normas foram recepcionados e comemorados por importantes setores da sociedade, como é o caso dos empresários, dos proprietários rurais e até mesmo da imprensa (CASTRO, 2019).

Embora o governo militar tenha usado os atos institucionais para legitimar, sob o aspecto jurídico, a atuação governamental, também recorreram a outras normas, como as leis e os decretos, para manter esse aspecto da legitimação

o exílio; onde a tortura, os assassinatos, os desaparecimentos forçados e a eliminação física foram sistematicamente utilizados contra aqueles que se insurgiam. Neste cinquentenário, a Comissão Nacional da Verdade quer homenagear essas vítimas e reafirmar sua determinação em ajudar a construir um Brasil cada vez mais democrático e mais justo. A Comissão Nacional da Verdade nasceu com o objetivo de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período. Baseia-se na convicção de que a verdade histórica tem como objetivo não somente a afirmação da justiça, mas também preparar a reconciliação nacional, como vem assentado no seu mandato legal. Esteia-se na certeza de que o esclarecimento circunstanciado dos casos de tortura, morte, desaparecimento forçado, ocultação de cadáver e sua autoria, a identificação de locais, instituições e circunstâncias relacionados à prática de violações graves de direitos humanos, constituem dever elementar da solidariedade social e imperativo da decência, reclamados pela dignidade de nosso país. Não deveria haver brasileiro algum ou instituição nacional alguma que deles se furtassem sob qualquer pretexto”. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

²⁹ A Constituição de 1946, que teve vigência até 1967, não previa a possibilidade de as forças armadas substituírem os Poderes da República.

perante a sociedade. São esses atos normativos/legislativos que serviram de fontes primárias para esta pesquisa, pois nos dedicamos à análise dessas normas tanto no campo da educação quanto no do direito, haja vista que a Ditadura impunha uma obrigação de manutenção da ordem nas escolas para que o projeto da concepção produtivista³⁰ da educação se efetivasse, justificando a afirmação da existência de uma ideologia que se revela em uma violência simbólica.

Por outro lado, foi nesses espaços que também se verificou a existência de uma resistência ao Regime, mediante a influência de movimentos culturais, progressistas, políticos como forma de resistência e de conscientização das camadas mais pobres da sociedade a respeito do momento que viviam. Diferentemente das demais intervenções militares ocorridas no país, o Golpe Civil-Militar de 1964 deu início a um projeto de política estatal hegemônica, que precisava convencer a sociedade de seus propósitos, criando discursos e seus intelectuais para a manutenção de sua legitimidade política no poder. Para isso, o Superior Tribunal Militar (STM) foi determinante, a fim de garantir, mediante os Inquéritos Policiais Militares (IPM), que fosse difundido o senso de justiça com a punição dos infratores considerados inimigos da nação, os chamados “subversivos”. Professores, estudantes, jornalistas, políticos e advogados foram acusados e processados pelo STM, que estendeu sua competência militar para os civis (SCOCUGLIA, 2010).

Diante disso, sob o aspecto normativo, o Golpe Civil-Militar, praticado pelas forças armadas contra o Presidente João Goulart, iniciou em 31 de março de 1964 e foi legitimado com a edição do Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964, chamado de “AI-1”.

Destarte, esse ato normativo, conforme informado na própria Ementa ³¹, trouxe para o governo provisório o predicado de Poder Constituinte Originário³², que

³⁰ Saviani (2007, p. 363) chama de projeto produtivista o movimento que causa o “aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente”; ademais, esse projeto teve como pano de fundo a teoria do capital humano, que “a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’”.

³¹ Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa (BRASIL, 1968).

³² Sobre o Poder Constituinte Originário: “[...] se o poder constituinte é a expressão da vontade política da nação, não pode ser entendido sem a referência aos valores éticos, religiosos, culturais que informam essa mesma nação e que motivam as suas ações. Por isso, um grupo que se arroge a condição de representante do poder constituinte originário, se se dispuser a redigir uma Constituição

se propunha a combater a corrupção, a subversão da ordem e a suposta invasão comunista no Estado, nos sindicatos e até mesmo no meio militar. Os dispositivos – onze ao total – são antecedidos de uma carta³³ direcionada à nação brasileira, que se constitui, assim, na justificação política sobre a necessidade de romper com a estrutura do Estado, até então vigente, para estabelecer um novo Estado – embora

que hostilize esses valores dominantes, não haverá de obter o acolhimento de suas regras pela população, não terá êxito no seu empreendimento revolucionário e não será reconhecido como poder constituinte originário. Afinal, só é dado falar em atuação do poder constituinte originário se o grupo que diz representá-lo colher a anuência do povo, ou seja, se vir ratificada a sua invocada representação popular. Do contrário, estará havendo apenas uma insurreição, a ser sancionada como delito penal. Quem tenta romper a ordem constitucional para instaurar outra e não obtém a adesão dos cidadãos não exerce poder constituinte originário, mas age como rebelde criminoso” (MENDES; BRANCO, 2012, p. 275).

³³ CARTA À NAÇÃO: “É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução. A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação. A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. Ela destituiu o governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. Nela se contém a força normativa, inerente ao Poder Constituinte. Ela edita normas jurídicas sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior à sua vitória. Os Chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representam o Povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o Povo é o único titular. O Ato Institucional que é hoje editado pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, em nome da revolução que se tornou vitoriosa com o apoio da Nação na sua quase totalidade, se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa Pátria. A revolução vitoriosa necessita de se institucionalizar e se apressa pela sua institucionalização a limitar os plenos poderes de que efetivamente dispõe. O presente Ato Institucional só poderia ser editado pela revolução vitoriosa, representada pelos Comandos em Chefe das três Armas que respondem, no momento, pela realização dos objetivos revolucionários, cuja frustração estão decididas a impedir. Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País. Destituído pela revolução, só a esta cabe ditar as normas e os processos de constituição do novo governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurem o exercício do Poder no exclusivo interesse do País. Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República, a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas. Para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter o Congresso Nacional, com as reservas relativas aos seus poderes, constantes do presente Ato Institucional. Fica, assim, bem claro que a revolução não procura legitimar-se através do Congresso. Este é que recebe deste Ato Institucional, resultante do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções, a sua legitimação. Em nome da revolução vitoriosa, e no intuito de consolidar a sua vitória, de maneira a assegurar a realização dos seus objetivos e garantir ao País um governo capaz de atender aos anseios do povo brasileiro, o Comando Supremo da Revolução, representado pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica resolve editar o seguinte” (BRASIL, 1968, s/p.).

tenham sido mantidas a Constituição de 1946 e as Constituições Estaduais como forma de demonstração de não radicalização –, com apoio inequívoco da nação brasileira que, em seu nome, a representam, pois, conforme Mendes e Branco (2012), o povo é o único titular do Poder Originário. Outro aspecto importante foi a deslegitimação do Poder Legislativo, até então constituído, para restabelecê-lo como decorrente do Poder Originário que se formava, possibilitando a existência e manutenção do Congresso Nacional, bem como do respectivo poder que lhe é inerente³⁴. Em decorrência do restabelecimento do Poder exercido pelo Congresso Nacional, no dia 12 de abril de 1968³⁵, foi ratificada a escolha do general Humberto de Alencar Castelo Branco para o cargo de Presidente da República.³⁶

Depois do AI-1, novos atos institucionais – que tratavam sobre todos os ramos do Direito e nos vários aspectos das relações sociais e do Estado – foram editados como normas dotadas de validade³⁷, vigência³⁸ e eficácia³⁹, como é o caso do Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965, chamado de “AI-2”; o Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966, chamado de “AI-3”; o Ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966, chamado de “AI-4”; o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, chamado de “AI-5”, que deu origem a mais doze (12) atos institucionais⁴⁰.

As alterações legislativas educacionais afetas a esta pesquisa têm relação direta com os atos institucionais e é por esse motivo que se faz necessário realizar

³⁴ Constituição de 1946, Art. 37 - O Poder Legislativo é exercício pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (BRASIL, 1946, s/p.).

³⁵ Diário nº 24 de 1968 do Congresso Nacional. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/17452?sequencia=1>. Acesso em: 29 jul. 2020.

³⁶ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>. Acesso em: 29 jul. 2020.

³⁷ Simone Boer Ramos cita Hans Kelsen para conceituar a validade da norma jurídica. Para ele, “uma norma jurídica é considerada com o objetivamente válida apenas quando a conduta humana que ela regula lhe corresponde efetivamente, pelo menos um a certa medida” (KELSEN, 2000, p. 12 apud RAMOS, 1999, p. 284).

³⁸ Segundo Maria Helena Diniz: “Vigente será pois, a norma, se emanada do poder competente com obediência aos trâmites legais” (DINIZ, 2000, p. 385).

³⁹ Simone Boer Ramos cita Miguel Reale para conceituar a eficácia da norma jurídica como “cumprimento efetivo do Direito por parte de uma sociedade, ao ‘reconhecimento’ (Anerkennung) do Direito pela comunidade ou, mais particularizadamente, aos efeitos que uma regra suscita através de seu cumprimento” (REALE, 2000, p. 114 apud RAMOS, 2001, p. 283).

⁴⁰ “Os atos institucionais do nº 6 ao nº 17 versaram sobre mudanças na Constituição de 1967 sobre assuntos administrativos e eleitorais. Mediante eles também foi possível que o Poder Executivo realizasse desapropriações, confiscos e envio de militares para a reserva quando acusados de atentar contra as Forças Armadas”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>. Acesso em: 29 jul. 2020.

abordagem, mesmo que não exaustiva acerca desses atos, para oportunizar uma melhor compreensão sobre a legitimação jurídica dessas e das demais normas supervenientes.

Segundo Germano (2005), esse foi o período em que se consolidou o autoritarismo governamental em vários setores da sociedade, inclusive, no próprio Estado, mediante políticas institucionais e a relação com o grande capital, de forma a cumprir, assim, a função de sustentação do chamado Estado Capitalista. Cunha (1983, p. 439) afirma que políticas são: “o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pelo [Estado] e que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não)”. Germano (2005), por sua vez, evidencia que:

Ela visa, essencialmente, à produção da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da "concepção de mundo" dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como, por exemplo: a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no mercado de trabalho da força feminina), além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional (GERMANO, 2005, p. 101).

Já segundo Saviani (2007), a alteração normativa/legislativa e a introdução de novas normas efetivou-se em razão da ligação intrínseca com o processo de industrialização no país, impulsionado pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista com a contraditória desnacionalização da economia. Isso porque tinha como pano de fundo a teoria do capital humano⁴¹, que fora difundida pelos técnicos da economia na forma da racionalidade, da eficiência e da produtividade, a fim de que houvesse um grande resultado com um mínimo de gasto.

Para a Educação, essas políticas serviram para regular a forma como o sistema educacional deveria funcionar, porém, o que caracterizava o Regime Militar

⁴¹ “Theodoro Schultz [...] formulou a noção de capital humano. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializariam a força de trabalho das diferentes nações. Estas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978. A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados” (FRIGOTTO, 2015, p. 11-12).

era a função de domínio, e não a de direção do Estado, porque a implementação de políticas públicas acontecia mediante coerção-repressão e não por aspectos culturais-intelectuais. Por outro lado, como eram necessárias bases legitimadoras desse agir estatal, o Governo Militar também buscou adesão de intelectuais e reforçou o discurso da erradicação do analfabetismo, além da expansão da educação escolar para formar reserva de força de trabalho. Semelhante à concepção de Saviani – que denomina de pedagogia tecnicista⁴² - Menezes chama a concepção produtivista de educação tecnicista⁴³. Por outro lado, na prática, ocorria repressão política do setor educacional e diminuição de verbas da União destinadas à educação (GERMANO, 2005).

Também, é necessário que se enfatize, por questão de didática, que a política educacional do Regime Militar erigiu-se sobre quatro eixos: a) Controle político e ideológico da educação escolar; b) Estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista; c) Incentivo à pesquisa voltada à acumulação de capital e; d) Ausência de comprometimento em relação ao financiamento da educação pública e gratuita (GERMANO, 2005).

Para ele, houve a reforma universitária, a qual aconteceu mediante intervenção militar (interventores nomeados), que efetuou prisões de professores e estudantes, reorganização do regime de trabalho docente e discente, estruturação da carreira do magistério, abrangendo o tempo de serviço, a remuneração e o incentivo à pesquisa científica. Além disso, também houve grande incentivo à privatização do ensino, que tinha papel complementar à ação do Estado. Já em relação aos demais níveis de educação (1º e 2º grau), houve ampliação da escolaridade obrigatória no 1º grau e a prevalência do ensino profissionalizante no 2º grau (GERMANO, 2005).

⁴² Saviani (2007, p. 379), afirma que a pedagogia tecnicista é alicerçada “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.”

⁴³ Sobre o tecnicismo, trata-se de “Tendência verificada nos anos 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. Segundo o educador José Mário Pires Azanha, o que é valorizado nesta perspectiva, não é o professor, mas sim a tecnologia, e o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada” (MENEZES, 2001, s/p).

Saviani (2007) reforça que, a partir de 1964, houve um aprofundamento das relações capitalistas, de modo que a educação teve um papel importante para o desenvolvimento dessas relações, que são denominadas de “pedagogia tecnicista”, tanto no que envolve a reforma do ensino médio quanto no que diz respeito à reforma universitária. Afirma, ainda, que a ideologia do nacionalismo também se verificou com uma nova concepção do lema “Ordem e Progresso” para “segurança e desenvolvimento”, ou seja, para que houvesse um desenvolvimento com segurança.

Sendo assim, para demonstrar o caráter ideológico e, por consequência, da violência simbólica e da violação de direitos humanos, inerentes ao agir do Governo Militar pelas reformas promovidas no sistema educacional – constitucional e infraconstitucional -, é necessário também averiguar como as políticas educacionais se legitimaram mediante a juridicidade desses atos de governo.

As seções subsequentes tratarão, de forma mais específica, sobre a reforma do sistema educacional, mediante a outorga de uma nova Constituição, assim como em razão de legislações infraconstitucionais que passaram a ter vigor e traduziram as ideologias pregadas pelo Governo Militar.

2.2 A REFORMA CONSTITUCIONAL

Após a tomada do poder pelos militares, em 1964, a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) vigorou por apenas mais três anos, sendo substituída pela Constituição de 1967, promulgada em 24 de janeiro de 1967 (BRASIL, 1967), com início de vigência em 15 de março do mesmo ano.

Faz-se necessário esclarecer que, mesmo com o golpe que rompeu com o sistema democrático vigente – embora isso não seja admitido pelos militares - e deslegitimou os poderes constituídos da República, para depois legitimá-los, segundo a vontade dos representantes das forças armadas, que trouxeram para si o Poder Constituinte Originário, a Constituição de 1946 e as Constituições Estaduais foram mantidas em vigor pelo AI-1. Mais tarde, com a edição do AI-5, já com a Constituição de 1967 em vigor, esta também foi mantida pelo Ato.

Ou seja, os Atos Institucionais tinham natureza jurídica constitucional e isso resta afirmado no próprio AI-1⁴⁴ e reafirmado por um dos autores do primeiro Ato Institucional, Carlos Medeiros Silva que explicou a natureza jurídica do AI-1, afirmando que:

Sem o Ato Institucional, não teria havido uma Revolução, mas um golpe de Estado, ou uma revolta, destinados a substituir pessoas dos altos postos do Governo, conservando, porém, as mesmas regras jurídicas, os mesmos métodos de governo, políticos e administrativos, que provocaram a deterioração do poder e a sua perda (TORRES, 2016, p. 496).

Após a primeira tentativa de explicação não muito convincente, mas deixando claro que não se tratava de um instrumento de usurpação do poder pelos militares, já que o AI-1 era temporário, afirmou que:

O Ato Institucional de 9 de abril de 1964 é uma lei constitucional temporária, cuja vigência, iniciada na sua data, terminará em 31 de janeiro de 1966. No período limitado, que corresponde ao Mandato do Presidente da República, eleito pela forma nele estabelecida, alguns preceitos da Constituição de 1946 deixarão de vigorar, porque outros também de natureza constitucional inscritos no próprio ato, sobre aqueles prevalecerão (TORRES, 2016, p. 498).

Essa perspectiva de “natureza constitucional” dos atos institucionais foi arregimentada por Manoel Gonçalves Ferreira Filho (1969), que afirmou tratarem-se, na verdade, de emendas constitucionais.

[...] se isso serve de consolo para o jurista atônito, a incerteza não é apenas sua, mas também do próprio governo federal. De fato, o AI nº6, no seu art. 3º, cuidou de expressamente, ratificar os atos complementares que, como o de nº 40, importavam em emenda à Constituição [...] essa convalidação - é patente - denota que o Poder Federal não se sentia seguro quanto a validade de alterações à Constituição impostas em atos ditos complementares (FERREIRA FILHO, 1969, p. 54-55).

Tal concepção é comungada também por Hely Lopes Meirelles: “O Ato Institucional nº 5 equivale à Emenda Constitucional transitória, editada em caráter e forma excepcionais (...) modifica a Constituição (.) e demais normas legais que colidirem com seus dispositivos” (MEIRELLES, 1969, p. 419).

⁴⁴ [...] A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. [...]. Sobre “poder constituinte”, vide nota de rodapé nº 24.

Sob o aspecto relativo à Educação, nesse período, entre 1964 e 1967, a educação continuava sendo regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também chamada de LDB, segundo o texto da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Como se vê, nesta seção, foram abordados os principais aspectos normativos relacionados ao tema da educação, em ambas as constituições (1946 e 1967), a fim de possibilitar, posteriormente, realizar análise sobre a presença do fator ideológico e simbólico que vigorou no Período Ditatorial. Isso porque a Constituição de 1946 foi promulgada por Assembleia Constituinte e sob a regra democrática, enquanto que, conforme afirmam Arruda e Caldeira (1986), o texto da Constituição de 1967 foi redigido por juristas de confiança do Governo Militar, como é o caso de Levi Carneiro, Miguel Seabra Fagundes, Orosimbo Nonato e Temístocles Brandão Cavalcanti, tendo sido aprovado no Congresso Nacional pela maioria dos parlamentares que formavam a base de apoio político ao Regime Militar.

2.2.1 A Constituição de 1946 como paradigma para a Constituição de 1967

Como esta subseção trata da reforma do sistema educacional, ocorrida em virtude da Ditadura Civil-Militar, iniciada em 1964, é preciso fazer um comparativo do texto da Constituição de 1967 com aquele que a antecedeu, a fim de facilitar a análise a que esta pesquisa se propõe, já que o texto constitucional de 1946 tinha origem em ideais democráticos, enquanto que a de 1967 teve origem na ruptura desses ideais.

Para Edivaldo M. Boaventura (1996), o momento histórico de 1946 viabilizou a instrumentalização de normas programáticas, a fim de descentralizar os encargos da educação da União para os Estados e o Distrito Federal. Em razão disso, surgiu o sistema federal de educação em caráter supletivo. Essa supletividade, para Pontes de Miranda, significa: “[supletivo] está aí em sentido de hábil ao preenchimento de falta ou deficiência dos sistemas locais, de modo que não se reservam à União o ensino secundário e o superior” (BOAVENTURA, 1996, p. 32 apud MIRANDA, 1963, p. 220).

Em período anterior à Constituição de 1946, não havia uma concentração de atribuições estatais e, por isso, restou ao Estado-membro apenas o ensino primário e a formação de professor. A modificação mais profunda foi a possibilidade de os Estados organizarem, eles próprios, os seus sistemas, podendo ir do pré-escolar às instâncias superiores da pós-graduação (BOAVENTURA, 1996).

O sistema educacional, instituído na Constituição de 1946, foi estruturado em três regras e abordou esse tema denominando-o como ensino ⁴⁵, cuja nomenclatura aparece por quinze vezes no texto, conforme se verifica na redação contida entre os artigos 168 e 174.

Sob o aspecto da educação⁴⁶, a primeira regra trata, no artigo 5º, inciso XV, letra *d*⁴⁷, da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. A segunda diz respeito à proibição, no artigo 31, inciso V, letra *b*⁴⁸, dos entes da federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) de cobrar impostos sobre bens e serviços de instituições educacionais. A terceira estabelece, no artigo 166⁴⁹, o direito subjetivo de todos de receber educação no lar e na escola.

Já sob o aspecto do ensino, a Constituição de 1946 estabeleceu, no artigo 167⁵⁰, que será ministrado pelo Estado e pela iniciativa particular. O artigo 168⁵¹ se

⁴⁵ Portanto, o ensino, como objeto de estudo e pesquisa da Didática, é uma atividade direcionada por docentes à formação qualificada dos discentes. Por isso, na implementação do ensino, efetivam-se a instrução e o treinamento; como formas de manifestar, concretamente, esse processo, a realidade objetiva o essencial, que é a formação qualificada do ser (LUAIZA, 2017).

⁴⁶ “A educação consiste, ante todo, em um fenómeno social historicamente condicionado e com um marcado caráter classista. Através da educação se garantirá a transmissão de experiências de uma geração a outra” (ICCP, 1988, p.31).

⁴⁷ “Art 5º - Compete à União: (...); XV - legislar sobre: (...); d) diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946, s/p.)

⁴⁸ “Art 31 - A União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado: (...); V - lançar impostos sobre: (...); b) templos de qualquer culto bens e serviços de Partidos Políticos, instituições de educação e de assistência social, desde que as suas rendas sejam aplicadas integralmente no País para os respectivos fins” (BRASIL, 1946, s/p.).

⁴⁹ “Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946, s/p.).

⁵⁰ “Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1946, s/p.).

⁵¹ “Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores,

ateve aos princípios pelos quais o ensino deveria ser legislado. O artigo 169⁵² prevê a obrigação de destinar percentuais mínimos ao financiamento da educação por todos os entes da federação e os artigos 170⁵³ e 171⁵⁴ estabelecem a obrigação da União de organizar o sistema de ensino federal, além da obrigatoriedade de cooperar com os demais sistemas e de prover o ensino primário, mediante a criação de um fundo de financiamento. Por sua vez, os Estados devem organizar os seus sistemas de ensino.

2.2.2 A reforma na Constituição de 1967

Após o início da Ditadura Militar, em 1964, o texto da Constituição de 1946 continuou em vigor até a vigência da Constituição de 1967, promulgada pelo Congresso Nacional, em 24 de janeiro de 1967.

Vainer (2010) assevera que, com a tomada do poder pelos militares, em 1964, os Atos Institucionais praticamente anularam as regras da Constituição de 1946, resultando na outorga autoritária da Constituição de 1967, sob o pretexto de garantir a segurança nacional, além de conferir amplos poderes ao Poder Executivo Federal.

Arruda e Caldeira (1986) afirmam que a Constituição de 1946 era conflitante com os Atos Institucionais do novo regime, o que resultou na necessidade de elaboração de um novo texto constitucional, o qual incorporou tais normas, a fim de realizar a reforma administrativa e formalização legislativa.

Por sua vez, Lenza (2019) assevera também acerca da manutenção da teoria da tripartição dos poderes de Montesquieu, apenas de maneira formal, pois, na prática, existia apenas um Poder, o Executivo.

admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade; VII - é garantida a liberdade de cátedra" (BRASIL, 1946, s/p.).

⁵² "Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (BRASIL, 1946, s/p.).

⁵³ "Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios. Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais" (BRASIL, 1946, s/p.).

⁵⁴ "Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional" (BRASIL, 1946, s/p.).

A teoria clássica da tripartição de “Poderes” de Montesquieu foi formalmente mantida. Conforme anota Celso Bastos, com precisão, apesar da previsão da tripartição de Poderes, “... no fundo existia um só, que era o Executivo, visto que a situação reinante tornava por demais mesquinhas as competências tanto do Legislativo quanto do Judiciário...” (LENZA, 2019, p. 148).

Ao se adentrar à leitura dos dispositivos normativos da Constituição de 1967, encontramos quatro referências à educação e doze ao ensino. Ou seja, a norma constitucional de 1967 manteve a clara diferenciação entre educação e ensino.

No que diz respeito à educação, a primeira regra estabelece a obrigação da União (governo federal) de promover planos nacionais para a educação (artigo 8º, inciso XIV ⁵⁵). A segunda trata da competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação (inciso XVII, letra q⁵⁶). A terceira, prevista no artigo 20, inciso III, letra c ⁵⁷, estabelece a proibição dos entes da federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) de criar impostos sobre a renda ou serviços de instituições educacionais. Por fim, a quarta regra diz respeito, especificamente, sobre o direito à educação que, conforme dispõe o artigo 168⁵⁸, é um direito de todos e que será dada no lar e na escola.

Há uma diferença no texto da Constituição de 1967 em relação ao da Constituição de 1946, ao tratar do tema “educação” ao afirmar que esta deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e essa diferença no texto será abordada no terceiro capítulo.

Já no que diz respeito ao ensino, a Constituição estabeleceu, entre os artigos 168 e 170, regras, como a obrigação de promoção do ensino pelos diferentes graus dos entes públicos (parágrafo 1º do artigo 168⁵⁹), bem como os princípios que devem ser respeitados pelas legislações infraconstitucionais que tratam dessa matéria, por exemplo, a obrigação de oportunizar o ensino primário gratuito.

⁵⁵ “Art 8º - Compete à União: (...); XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde” (BRASIL, 1967, s/p.).

⁵⁶ “Art. 8º - Compete à União: (...); XVII - legislar sobre: q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos” (BRASIL, 1967, s/p.).

⁵⁷ “Art 20 - É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: (...); III - criar imposto sobre: (...); c) o patrimônio, a, renda ou os serviços de Partidos Políticos e de instituições de educação ou de assistência social, observados os requisitos fixados em lei” (BRASIL, 1967, s/p.).

⁵⁸ “Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967, s/p.).

⁵⁹ “§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos” (BRASIL, 1967, s/p.).

2.2.3 A reforma na Constituição de 1969

A Constituição de 1967 passou por uma reforma profunda consubstanciada na Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), que alterou a integralidade do texto constitucional, contendo em sua ementa que a referida Emenda “Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967”.

O novo texto constitucional, embora denomine-se “Emenda Constitucional”, trata-se, na verdade, de uma nova Constituição, considerando que a alteração não aconteceu na integralidade do texto da constituição anterior. Sobre isso, Silva (2005) afirma que:

Teórica e tecnicamente, não se tratou de emenda, mas de nova constituição. A emenda só serviu como mecanismo de outorga, uma vez que verdadeiramente se promulgou texto integralmente reformado, a começar pela denominação que se lhe deu: Constituição da República Federativa do Brasil, enquanto que a de 1967 se chamava apenas de Constituição do Brasil. (...) Se convocava a Constituinte para elaborar Constituição nova que substituiria a que estava em vigor, por certo tem natureza de emenda constitucional, pois tem precisamente sentido de manter a constituição emendada (SILVA, 2005, p. 89).

Ademais, a principal motivação para a edição desse texto aconteceu em razão da impossibilidade do Presidente Costa e Silva continuar exercendo o cargo, visto que havia sido vítima de um acidente vascular cerebral e os demais ministros militares não queriam que o vice-presidente, Pedro Aleixo, assumisse o cargo. Sendo assim, mediante o Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, os referidos ministros comunicaram à nação que o momento não era propício para se realizar uma transferência de titularidade do cargo de presidente; assim, porque era necessário garantir a segurança nacional, passaram a responder pelo encargo. Em 14 de outubro de 1969, pelo fato de Costa e Silva não ter condições de reassumir o cargo, os ministros baixaram o Ato Institucional nº 16, para suspender a regra do artigo 80 da Constituição de 1967, em que, nesse caso, assumiria o cargo de Presidente da República o Presidente da Câmara, do Senado ou do Supremo

Tribunal Federal. Após três dias, foi promulgada a Emenda nº 1, ou seja, a Constituição de 1969.⁶⁰

No que diz respeito ao tema “educação”, o novo texto constitucional manteve a competência da União para gerir planos nacionais de educação, em seu artigo 8º, inciso XIV⁶¹, bem como para legislar sobre diretrizes e bases para a educação nacional, no inciso XVII, letra q, do artigo 8º⁶². O novo texto também manteve a proibição de se instituir imposto sobre prestação de serviço público ou privado relacionado à educação, em seu artigo 19, inciso III, letra c⁶³. Ademais, foi mantido o direito subjetivo do povo de obter educação e a responsabilidade objetiva do Estado em provê-la no artigo 176⁶⁴. Nesse ponto identifica-se alteração no sentido de agregação de norma constitucional, dependente de regulamentação por lei especial sobre a educação, que deve ser oferecida aos excepcionais, no §4º do Art. 175⁶⁵. Houve inovação, também, no que diz respeito ao artigo 178⁶⁶, que instituiu o salário-educação devido pelas empresas, como forma de oportunizar acesso à educação aos filhos dos empregados que tinham entre sete e quatorze anos de idade.

Em relação ao “ensino”, a Constituição de 1969 manteve as regras já estabelecidas na Constituição de 1967.

Além das reformas normativas, nas constituições de 1946, 1967 e na de 1969, na próxima seção, abordamos as reformas normativas infraconstitucionais, ou seja, sobre as legislações sem conteúdo constitucional, mas sim legal, e que são decorrentes dos comandos constitucionais.

⁶⁰ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/emenda-constitucional-n-1-1969>. Acesso em: 01 ago. 2020.

⁶¹ “Art. 8º. Compete à União: [...] XIV - estabelecer e executar planos nacionais de educação e de saúde, bem como planos regionais de desenvolvimento” (BRASIL, 1969, s/p.).

⁶² “Art. 8º. Compete à União: [...] XVII - legislar sobre: q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos” (BRASIL, 1969, s/p.).

⁶³ “Art. 20 - É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: III - criar imposto sobre: c) o patrimônio, a, renda ou os serviços de Partidos Políticos e de instituições de educação ou de assistência social, observados os requisitos fixados em lei” (BRASIL, 1969, s/p.).

⁶⁴ “Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1969, s/p.).

⁶⁵ “Art. 175. [...] § 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (BRASIL, 1969, s/p.).

⁶⁶ “Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer” (BRASIL, 1969, s/p.).

2.3 AS REFORMAS INFRACONSTITUCIONAIS

Nesta seção, a intenção é demonstrar as alterações realizadas na legislação educacional para além do texto constitucional, pois foi com a “legalidade” de seus atos que o Regime Militar sustentou a legitimação de sua ideologia. Para isso, exploramos as principais leis ordinárias federais, com vigência a partir de 1964, e cujos conteúdos têm relação direta com o sistema educacional, bem como com o objeto desta pesquisa. Essa investigação limita-se à descrição do objetivo de cada norma legal, pois a discussão sobre o seu impacto será realizada no quarto capítulo deste trabalho.

Dentro da perspectiva de política educacional, erigida sobre quatro eixos pelo Regime Militar, foram realizadas reformas em todos os níveis da educação (1º, 2º grau e universitária), o que se efetivou mediante a alteração do regime jurídico nacional, a fim de legitimar a característica de dominação com a promulgação de uma nova Constituição Federal, bem como com a aprovação, pelo Poder Legislativo, de leis infraconstitucionais de autoria do Poder Executivo.

O grau de importância, propiciado pelo Regime Militar à educação pode ser mensurado pelas reformas que se realizaram, principalmente, no campo econômico, pois o objetivo de promover a repressão à subversão da ordem, como forma de garantia à segurança nacional, e de formar mão de obra para o mercado de trabalho restam mais do que claros.

Segundo Saviani (2008):

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integram as reformas de ensino do governo militar (SAVIANI, 2008, p. 295).

Se, para o ensino médio, o objetivo era a formação tecnológica para suprir a necessidade das empresas, a função da educação primária era a de capacitar as pessoas para a realização de determinadas atividades práticas. Ao ensino superior, eram atribuídas as funções de formar a mão de obra especializada para suprir a necessidade do desenvolvimento econômico nacional e preparar os novos dirigentes do país (SOUZA, 1981).

O objetivo era estabelecer uma hegemonia, com base no conceito da construção de uma potência e, para isso, fazia-se necessário combater as ideias que subvertiam a ideologia da segurança nacional, que colocavam em risco a imagem de “revolução”. Para tanto, a reforma do sistema educacional também serviria como forma de desmobilização estudantil, a fim de frear o crescimento de oposição ao Regime.

A construção dessa potência efetivou-se em razão do estreitamento de laços entre o Brasil e os Estados Unidos. Disso resultou a chegada de modelos organizacionais de lá, que visavam à preparação de mão de obra qualificada para suprir as necessidades de empresas que se instalaram aqui (SAVIANI, 2007).

Associado a esse movimento, também, é possível perceber a realização de parcerias entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Tal parceria, chamada de Acordo MEC-USAID⁶⁷, embora iniciada na década de 1950, foi mais intensa a partir de 1964.

Especificamente no campo jurídico, a reforma da educação também foi muito bem arquitetada, a fim de inibir o avanço dos ideários políticos que resistiam no ambiente acadêmico. Passaremos, assim, a discorrer sobre as normas legais, que interferiram, diretamente, no sistema educacional para demonstrar como a estratégia de dominação e violência simbólica se expressavam como legítimas, sendo propiciadas pelo Direito.

⁶⁷ “Em 23 de junho de 1965 foi firmado um primeiro acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), representado pelo ministro Flávio Suplicy de Lacerda, e a United States Agency for International Development (USAID), representada por seu diretor Stuart Van Dyke. Este primeiro acordo relativo ao ensino superior passou mais de um ano sem ser divulgado (até novembro de 1966), e, ao sê-lo, foi recebido pelo meio universitário com grandes reservas e objeções. Para a execução desse acordo, a ser realizada através da Diretoria do Ensino Superior do MEC, ficou determinada a constituição de uma equipe mista, composta de cinco membros de cada país. Esta equipe atuaria junto ao MEC com o nome de Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), depois Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), cabendo-lhe: a) fazer uma análise em profundidade da situação desse nível de ensino no país e determinar o que constituiria um sistema de ensino superior ideal para o Brasil; b) estabelecer confrontos entre as características ideais e as necessidades constatadas; c) apresentar, de modo a chegar a um plano de longo alcance para o desenvolvimento, medidas necessárias à execução do plano, mediante reformas consideradas necessárias ao sistema; e d) finalmente, desenvolver todo um esforço de planejamento, a fim de garantir um equilíbrio essencial entre análise e ação” Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>. Acesso em: 01 ago. 2020.

2.3.1 Lei federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968

A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou, essencialmente, normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Sua vigência perdurou desde a data de sua publicação, ocorrida em 3 de dezembro de 1968, até a data do início da vigência da Lei Federal nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), vigente até então.

Foi com essa lei que o Regime Militar começou a realizar a reforma do Ensino Superior. Como de praxe, a revolução no sistema educacional foi passiva, pois a sociedade civil sequer pôde participar da elaboração do novo modelo e, segundo Vieira (VIEIRA, 1984, apud GERMANO, 2005), a intenção era desbaratar “eventuais movimentos neste campo”, para garantir a ordem, sob a forma da ideologia de segurança nacional; isso aconteceu por conta da repressão a professores e alunos, que manifestavam crítica social e política ao Regime. Essa ideologia buscava legitimação junto a segmentos sociais, com a disseminação de ideias de anticomunismo, anti-intelectualismo, o que levava à misologia⁶⁸, à negação da razão e a um terrorismo cultural (GERMANO, 2005).

Especificamente com relação ao texto da lei, entre os artigos 1º e 20º, há regras que estabelecem o conceito de ensino superior e normas que organizam o seu funcionamento, em relação às atividades acadêmicas e administrativas.

O artigo 3º⁶⁹ estabelece que as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira e, ainda, conforme a regra do artigo 5º⁷⁰, que o funcionamento aconteceria nos termos de seus respectivos estatutos, o que faz crer que havia plena liberdade e autonomia no exercício de suas atividades. Por outro lado, a lei estabelece a obrigatoriedade da formação de um Conselho de Curadores, cuja função é a de fiscalização econômico-financeira das instituições de ensino. Saviani (2007) alerta para o fato de que o texto, aprovado

⁶⁸ Mi.so.lo.gi.a (miso + logia). Horror ao raciocínio, à lógica, à argumentação e ao esclarecimento. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=misologia>. Acesso em: 01 ago. 2020.

⁶⁹ “Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos” (BRASIL, 1968, s/p.).

⁷⁰ “Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente” (BRASIL, 1968, s/p.).

pelo Congresso Nacional, sofreu vetos por parte do Presidente Arthur Costa e Silva que, para estar de acordo com os objetivos do Regime, relativizou a autonomia universitária. Isso se concretizou em razão da composição e atuação do Conselho de Curadores.

O artigo 15⁷¹ teve duas redações em seu parágrafo único. Primeiramente, dispôs que o Conselho de Curadores seria formado, na proporção de um terço, por elementos estranhos ao corpo docente e discente, sendo representantes da indústria. Na segunda redação, dada pelo Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969), o parágrafo único passou a dispor que o Conselho de Curadores também seria integrado por membros da comunidade, do Ministério da Educação e Cultura.

A inclusão de membros do Ministério da Educação, ou seja, de pessoas ligadas diretamente ao governo federal, serviu como forma de limitar a autonomia universitária, que antes era exercida em plenitude por parte dos membros internos das instituições de ensino.

Antes mesmo da existência dessa norma, a limitação da autonomia universitária já era realizada como *modus operandi* do Governo Militar. Segundo Germano (2005), por exemplo, com a invasão da Universidade Federal de Brasília (UNB), ainda em 9 de abril de 1964, por 400 integrantes da Polícia Militar de Minas Gerais e de tropas do Exército do Mato Grosso, nesse episódio, o Reitor e educador, Anísio Teixeira, foi destituído do cargo; além disso, 13 professores foram presos. Outra invasão na UNB ocorreu em 15 de outubro de 1965, quando o reitor em exercício, Laerte Ramos de Carvalho, solicitou que a Polícia Militar reprimisse a greve promovida por professores e alunos contra atos considerados autoritários por parte da reitoria. Além da UNB, outras universidades federais e estaduais sofreram intervenção, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de São Paulo (USP).

⁷¹ “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 de sua competência. Parágrafo único. Na composição do Conselho de Curadores, a ser regulada nos estatutos e regimentos, deverão incluir-se, além dos membros pertencentes à própria instituição, representantes da comunidade e do Ministério da Educação e Cultura, em número correspondente a um terço do total” (BRASIL, 1968, s/p). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.

Já em decorrência da referida lei, a limitação da autonomia universitária fica mais evidente em razão do AI-5, visto que, por exemplo, em reuniões do conselho universitário da USP, professores foram aposentados compulsoriamente por ato do Presidente da República, fundado no parágrafo primeiro do artigo 6^o⁷² do Ato. Com isso, houve a realização de nova eleição para vice-reitor, ao passo que a própria aposentadoria compulsória de alguns professores gerou estranhamento e apreensão por parte dos demais membros do Conselho, porque sequer foram evidenciados os motivos pelos quais aqueles professores haviam sido aposentados compulsoriamente (RANIERI; TOBA, 2005).

Discute-se sobre duas Moções que se referem à aposentadoria compulsória de alguns docentes, dentre eles o Prof. Dr. Hélio Lourenço de Oliveira. Na primeira Moção os Conselheiros manifestam desconhecimento dos motivos que levaram o Governo Federal a determinar a aposentadoria compulsória do Vice-Reitor em exercício, e de outros membros do corpo docente da USP, além de ficarem apreensivos quanto às consequências na vida universitária e às repercussões no programa nacional integrado de desenvolvimento de educação, ciência e tecnologia. [...]. O Reitor esclarece que a primeira Moção não pode ser objeto de deliberação, por implicar apreciação do poder político do Governo (RANIERI; TOBA, 2005, p. 271).

Enfim, a vigência e eficácia dessa lei, com a alteração do critério que definia a regra de composição dos conselhos universitários, mostra o quanto a autonomia universitária inexistia na prática e que a conduta praticada pelo Governo Militar era contraditória com a ideia de educação – fundada nos ideais de liberdade – prevista no artigo 168 da Constituição de 1967.

2.3.2 Decreto-lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969

O Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, teve como função estabelecer normas complementares, ou seja, para implementação das regras

⁷² “Art. 6º - Ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de: vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo certo. § 1º - O Presidente da República poderá mediante decreto, demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade quaisquer titulares das garantias referidas neste artigo, assim como empregado de autarquias, empresas públicas ou sociedades de economia mista, e demitir, transferir para a reserva ou reformar militares ou membros das polícias militares, assegurados, quando for o caso, os vencimentos e vantagens proporcionais ao tempo de serviço” (BRASIL, 1968, s/p.).

estabelecidas na lei federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que trata da reforma universitária.

Se, por um lado, a educação, prevista na Constituição de 1967, supostamente, é regida pelos ideais de liberdade, o Decreto-lei nº 464 trouxe, em seu bojo, a possibilidade de suspensão da autonomia universitária, conforme se depreende do parágrafo segundo do artigo 14⁷³.

Além disso, o decreto influenciou a forma como os conselhos universitários seriam compostos, pois, a partir de sua vigência, pelo menos um terço dos membros deveria ser composto por integrantes do Ministério da Educação e Cultura, ou seja, do próprio governo federal. É o que se lê na redação do 15⁷⁴.

Ademais, conforme já mencionado na seção anterior, outra consequência da implementação dessa norma foi a aposentadoria compulsória de vários professores da USP e de outras universidades, quase todos portadores de grande projeção intelectual no país. E, ainda, até mesmo aqueles que haviam sido absolvidos pelo Poder Judiciário foram incluídos na lista de professores excluídos, em razão do AI-5; isso culminou na chamada “evasão de cérebros” das universidades brasileiras, que migraram para universidades do exterior, pois a consequência da inclusão de seus nomes na lista era a proibição de serem readmitidos nas universidades do país (GERMANO, 2005).

Enfim, sob o aspecto pedagógico, juntamente com o Decreto-lei 464, os Pareceres nº 77/1969 e nº 252/1969, do Conselho Federal de Educação, regulamentaram a pós-graduação nas universidades e introduziram as habilitações técnicas no curso de pedagogia, tendo esta última relação direta com a concepção produtivista da educação (SAVIANI, 2007).

⁷³ “Art. 14. § 2º Na hipótese do artigo 48 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a homologação do parecer do Conselho, em que propuser a suspensão da autonomia de universidade ou do funcionamento de estabelecimento isolado de ensino superior, será seguida da designação de Reitor ou Diretor pro tempore, pelo Ministro da Educação e Cultura” (BRASIL, 1968, s/p.).

⁷⁴ “Art. 15. O parágrafo único do artigo 15, os artigos 31 e 36 e a letra c do artigo 40, e o artigo 52 e seu parágrafo único, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 15

Parágrafo único. Na composição do Conselho de Curadores, a ser regulada nos estatutos e regimentos, deverão incluir-se, além dos membros pertencentes à própria instituição, representantes da comunidade e do Ministério da Educação e Cultura, em número correspondente a um terço do total. (BRASIL, 1968, s/p.).

2.3.3 Decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969

O Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que também serviu de norma regulamentadora do AI-5, estabeleceu regras sobre condutas praticadas por professores, estudantes e funcionários de estabelecimentos de ensino público e particular, definidas como infrações disciplinares, passíveis de punição.

Chamam a atenção os incisos I, III e VI do artigo 1º⁷⁵, que têm redação no sentido de considerar que qualquer ato de manifestação do pensamento, por professores, alunos ou funcionários dos estabelecimentos de ensino, era considerado como subversivo, contrário à moral ou à ordem pública, caso incitasse a paralisação de atividade escolar, ou então, que praticasse atos relacionados à organização de movimentos considerados subversivos.

Necessário se faz esclarecer que subversiva ou ato de subversão era a rotulação propiciada a qualquer pessoa que manifestasse contrariedade ou crítica à regra formal (legislação) e dos atos do governo militar. Nesse sentido, segundo avaliação sumária por parte da autoridade policial, declarava-se que o suposto infrator era criminoso político e, em razão disso, era detido, levado preso e instaurado Inquérito Policial Militar (BARBOSA, 2012).

Sendo assim, quem agisse com subversão – definida pela autoridade policial, no momento da abordagem – poderia responder à penalidades, por exemplo, demissão, dispensa, proibição de nomeação a cargo pelo período de cinco anos para professores e funcionários e de desligamento ou proibição de matrícula para o caso de estudantes, pelo período de três anos, conforme dispõem os incisos I e II do parágrafo primeiro⁷⁶, do artigo 1º do decreto.

⁷⁵ “Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que: I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento; [...]; III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe; [...]; VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública” (BRASIL, 1969, s/p.).

⁷⁶ “§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas: I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos; II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos (BRASIL, 1969, s/p.).

Embora a conduta da autoridade policial, em relação aos ditos “subversivos”⁷⁷, fosse a de efetuar a prisão, é essencial ressaltar que o artigo 2º do Decreto estabelecia que professores, funcionários e estudantes tinham o direito de ser processados administrativamente em relação ao estabelecimento em que desempenhavam suas funções.

2.3.4 Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969

O Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, foi regulamentado pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, e teve como objetivo a reformulação da Educação Moral e Cívica (EMC), incluindo-a como disciplina obrigatória no ensino primário, além das disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSP), no ensino secundário, e de Estudo de Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior.

Desde o golpe de 1964, o Estado preocupou-se em regradar a vida da população, no sentido de limitar a sua manifestação em relação ao aspecto autoritário do governo. Sua concepção pedagógica era de que as pessoas se ajustassem ao meio e no tempo, em todos os seus sentidos. Para isso, a escola deveria cuidar da formação das pessoas para a vida e para a sociedade, tendo nos valores morais e cívicos seus princípios norteadores.

A importância dada pelo Governo Militar à disciplina de Educação Moral e Cívica fica evidente, posteriormente, no Parecer nº 94/1971, do Conselho Federal de Educação, que aponta a divergência que havia, entre os que compunham o Conselho, sobre ser ministrada como disciplina ou como prática educativa. Por decisão da maioria, deixou de ser apenas prática educativa para se transformar em disciplina obrigatória, sob o argumento de ser insuficiente para cumprir seu objetivo enquanto prática educativa.

⁷⁷ Segundo o Dicionário Michaelis, “subversivo” significa: “Que subverte; que provoca subversão.

1. Que ou aquele que propõe e/ou executa ações com o objetivo de transformar ou derrubar a ordem vigente; revolucionário. 2. Que ou aquele que propaga ideias ou teorias diferentes daquelas da maioria, que, em consequência disso, pode se sentir prejudicada ou ameaçada. 3. Que ou aquele que age para tumultuar a ordem vigente, espalhando o caos; agitador” Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/subversivo/>. Acesso em: 01 ago. 2020.

Certamente, os artigos 1º e 2º do Decreto ⁷⁸ demonstram a influência ideológica da Ditadura Militar sobre a educação, pois estabeleciam que a disciplina de Educação Moral e Cívica seria obrigatória, a qual tinha como finalidade, dentre outras, a preservação do espírito religioso, do amor à liberdade, desde que fosse mediante inspiração religiosa; além disso, que houvesse a preservação, fortalecimento e projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade e, ainda, culto à pátria, aos seus símbolos e tradições, assim como a preparação das pessoas para o casamento, para valorizar a família em sociedade.

2.3.5 Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971

A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, teve como objetivo a fixação de diretrizes e bases para o ensino fundamental e médio, que, na época, passou a ser chamado de ensino de 1º grau e de ensino de 2º grau.

Com a entrada em vigor, houve a revogação de parte da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional. Nessa lei, permaneceu em vigor apenas o disposto nos artigos 6º a 9º, que foram, posteriormente, alterados por outras legislações, como é o caso da Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que alterou regras sobre as atribuições do Ministério da Educação, e pela Lei Federal nº 13.868, de 3 de setembro de 2019, que alterou regras sobre a composição da Câmara de Educação Superior.

⁷⁸ “Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas estolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º 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) a 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;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui.
- 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 da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade” (BRASIL, 1971, s/p.).

Atualmente, portanto, estão em vigor duas legislações que fixam regras sobre diretrizes e bases da educação no Brasil, sendo uma pequena parte da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Especificamente, em relação à Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, teve como objetivo realizar a reforma da educação secundária no país, segundo Saviani (2007), pois seu verdadeiro objetivo foi o de estender a tendência produtivista nas escolas por meio da pedagogia tecnicista, já que o próprio Parecer nº 252/1969, do Conselho Federal de Educação, havia introduzido habilitações técnicas no curso de pedagogia. Isso se consolidou com a entrada em vigor da Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, a qual teve como objetivo alterar alguns dispositivos da Lei 5.692, para estabelecer que o ensino médio ou de 2º grau oferecesse ênfase à profissionalização, ou seja, para, conforme descrito no artigo 1º, “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1982, s/p.).

2.3.6 Lei Federal nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983 (Lei de Segurança Nacional)

Este capítulo é dedicado a analisar as reformas normativas no sistema educacional, durante a Ditadura. Porém, é importante levar em consideração que, conforme será analisado no capítulo terceiro, há uma ideologia com a qual os atores da Ditadura se firmavam, que é a da “Segurança Nacional”. Sendo assim, como esse assunto é normatizado no Brasil por lei, faz-se necessária a abordagem dessa lei para que haja uma melhor compreensão sobre o comportamento dos militares na sociedade, notadamente no período da Ditadura.

A Lei de Segurança Nacional remonta a período muito anterior ao Golpe Civil-Militar, realizado em 1964. Sua primeira versão passou a ter vigência no país, em 1935 (Lei nº 38, de 4 de abril de 1935), sob a chamada “Era Vargas⁷⁹”, e seu objetivo foi definir como crimes as condutas que atentassem contra a ordem política

⁷⁹ “Getúlio Vargas governou o país em dois períodos: de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. Sua longa permanência no poder tornou-o uma das personalidades mais marcantes da vida política nacional no século XX, e permitiu que se falasse em uma “Era Vargas””. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AAEraVargas1/apresentacao>. Acesso em: 01 ago. 2020.

e social. Os motivos de sua criação efetivaram-se em razão da polarização política, ocorrida com a formação de dois grupos políticos extremistas: a Aliança Nacional Libertadora (ANL), que tinha como objetivo o combate ao fascismo, e a Ação Integralista Brasileira (AIB), a qual tinha como intenção combater o comunismo⁸⁰.

Essa lei foi alterada, no mesmo ano, pela Lei nº 136, de 14 de dezembro de 1935, e seu principal objetivo foi o de alterar a Lei nº 38, para incluir outras condutas, como crime contra a ordem política e nacional, por exemplo, a proibição de funcionários públicos e privados filiarem-se a partidos políticos, bem como a não permissão à ampla liberdade de manifestação contra os órgãos do governo ou os agentes públicos e também contra as forças armadas.

Em 1953, a Lei de Segurança Nacional foi completamente reformulada, quando entrou em vigência a Lei Federal nº 182, de 5 de janeiro de 1953. A nova lei teve como objetivo definir outras condutas tipificadas como crime, mantendo aquelas que já estavam definidas na lei revogada, inclusive, qualquer tentativa de subverter a ordem política e social que tentasse estabelecer “ditadura de classe social”, ou seja, condutas ligadas aos ideais comunistas. Segundo Claudia Stephan (2016), sua principal motivação concretizou-se em razão do apoio do Brasil aos Estados Unidos da América (EUA), na Guerra Fria, travada contra a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que vigorou entre os anos de 1947 a 1991. Aqui, a Doutrina da Segurança Nacional surgiu por influência da Doutrina de Segurança Nacional de Contenção, que se tratava de estratégia geopolítica dos EUA para conter o avanço do comunismo, encabeçado pela URSS.

Stephan (2016) afirma, ainda, que a Doutrina da Segurança Nacional no Brasil foi institucionalizada – passou a fazer parte do Estado – com a criação da Escola Superior de Guerra (ESG), em 1949; com isso, a prática de atos repressivos por parte do Estado contra a população tornou-se habitual, o que resultou em violação de direitos fundamentais de cidadãos brasileiros.

A terceira Lei de Segurança Nacional vigorou para além do início da Ditadura Militar, ocorrida em 1964, pois foi substituída pela Lei Federal nº 6.620, de 17 de dezembro de 1978, que manteve as condutas tidas como crimes contra a ordem, porém, retirando direitos fundamentais (ou humanos), ao estabelecer, por exemplo, a incomunicabilidade dos presos pelo prazo de até oito dias a contar da

⁸⁰ Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/AIB>. Acesso em: 01 ago. 2020.

prisão⁸¹. A quarta Lei de Segurança Nacional entrou em vigor ainda sob a Ditadura Militar, mas já ao seu final, ou seja, em 1983, com a publicação da Lei Federal nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983, que continua em plena vigência e também manteve a regra da incomunicabilidade do preso, agora, pelo prazo máximo de cinco dias⁸².

Acerca da Lei de Segurança Nacional, que ainda se encontra em vigor, ou seja, a de 1983, percebe-se que as condutas, previstas como crimes contra a ordem política e social, são bastante diferentes daquelas previstas nas leis antecedentes. Nesta, atentar contra a ordem política e social é conduta que lesa ou expõe em perigo de lesão a integridade do território nacional ou a soberania nacional, o regime representativo, a ordem democrática e o Estado de Direito, além das pessoas que ocupam os cargos de chefes dos Poderes da União, não havendo correlação com a suposta ameaça comunista, que lastreava as leis antecedentes.

Enfim, encerramos o capítulo segundo deste trabalho e frisamos que seu objetivo foi o de trazer a lume as principais legislações que nortearam a conduta do Governo Militar, notadamente, aquelas afetas ao sistema educacional. No próximo capítulo, debruçamo-nos a realizar análise sobre os aspectos intrínsecos dessas normas, a fim de verificar se foram usadas como forma de legitimar conduta ideológica do Regime Militar e se essa conduta se consubstancia em violência simbólica, com violação de direitos fundamentais e humanos.

⁸¹ Art. 53 - Durante as investigações, a autoridade responsável pelo inquérito poderá manter o indiciado preso ou sob custódia por até trinta dias, fazendo comunicação reservada à autoridade judiciária competente. § 1º - O responsável pelo inquérito poderá manter o indiciado incomunicável por até oito dias, observado o disposto neste artigo, se necessário à investigação. (BRASIL, 1978, s/p.).

⁸² Embora esta lei não tenha sido revogada seja pela Constituição de 1988, seja por outra lei, é certo que a regra da incomunicabilidade do preso prevista no artigo 33, parágrafo segundo não foi recepcionada pela Constituição de 1988, pois esta é clara ao estabelecer no artigo 5º, inciso LXXI que “a prisão de qualquer pessoa e o local onde se encontre serão comunicados imediatamente ao juiz competente e à família do preso ou à pessoa por ele indicada;”. Ou seja, mesmo não tendo sido revogada aquela regra, em razão da colisão frontal com a nova regra constitucional, ela é inaplicável, ou seja, não produz eficácia. (sobre eficácia da norma, vide nota de rodapé nº 30).

3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR SOB O ASPECTO DA TEORIA DE BOURDIEU

No capítulo segundo desta pesquisa, apresentamos as reformas constitucionais e infraconstitucionais, realizadas pelo Governo Militar, que dizem respeito à estrutura da educação, a qual foi inteiramente reestruturada para reprimir ainda mais aqueles que subvertiam a ordem legal e a segurança nacional. Neste capítulo, faremos a análise das referidas reformas à luz da teoria bourdieusiana, com vistas a identificar esses aspectos.

3.1 A RELAÇÃO DO CAMPO E DO HABITUS COM A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Neste capítulo, o objetivo é analisar, sob a lente da teoria do estruturalismo, defendido por Pierre Bourdieu, a conduta do Regime Militar desde a deposição do Presidente Jango, passando pelos atos institucionais (AI-1 até o AI-5) e pelas reformas normativas do sistema educacional (reforma universitária, reforma secundária, assim como a obrigatoriedade da disciplina de EMC, em todos os graus de ensino). Dessa maneira, objetivamos demonstrar a estrutura (pelo campo e pelo *habitus*) e a violência simbólica como ideologia dos militares, que caracterizou a violação aos direitos fundamentais e humanos.

Para Bourdieu, segundo Pereira (2015), campo:

[...] é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam (PEREIRA, 2015, p. 5).

O campo também pode ser compreendido como um fenômeno em constante movimento, pressupondo que existem tensões, lutas, poder e confronto entre os agentes nele inseridos. Com isso, os agentes formam os campos e criam relações que os fazem existir. No interior de cada campo, por conta das tensões e lutas entre os indivíduos, diferentes relações são estabelecidas em razão da postura que esses

indivíduos assumem. Uma delas é, por exemplo, a aceitação de normas como regras legitimadas. Outra é a postura contenciosa em relação a essas normas (PEREIRA, 2015).

Acerca da violência simbólica, é preciso considerar que todo campo está em permanente conflito entre os agentes dominantes e os agentes dominados. Ou seja, há um grupo que monopoliza a estrutura do campo, fazendo-o de forma não evidente, não explícita, mas que é sutil e violenta em razão da “autoridade” exercida. Isso leva a uma situação em que, também, há uma evidente cumplicidade dos que sofrem tal violência (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Nos capítulos anteriores, foi possível demonstrar que o Estado, criado pelas Forças Armadas, em 1964, com a edição do AI-1, concretizou-se em razão de um Golpe Civil-Militar contra um presidente eleito democraticamente. Pode-se afirmar que foi um Golpe Civil-Militar porque, conforme o relatório da Comissão Nacional da Verdade, houve a ruptura do sistema democrático pelas Forças Armadas, com apoio de setores da sociedade civil (empresários e imprensa); assim, como forma de obter legitimação jurídico-política, denominaram sua manobra de revolução vitoriosa, dotada de Poder Constituinte Originário, que, por sua vez, conforme os constitucionalistas, ao editar o AI-1, precedido de uma Carta à Nação, realizaram emenda constitucional na Constituição de 1946.

Essa carta expõe os motivos pelos quais a ruptura foi realizada, afirmando que o que se estava fazendo era em razão da vontade da maioria da sociedade. Além disso, informam à “nação” que a sua conduta é denominada “revolução vitoriosa” porque derrotaram, com o apoio dessa referida nação, as supostas pretensões de se instituir uma ditadura comunista no país; também, para combater a corrupção que havia se alastrado na administração pública.

Para se distinguirem de atos que eles próprios (os militares) chamavam de “golpistas”, a revolução trouxe para si as prerrogativas de um Poder Constituinte Originário, que deslegitimou os demais Poderes da República para, depois, restabelecê-los, segundo sua vontade própria. Diante disso, a fim de se afastar da pecha de golpistas, redigiram um documento dotado de juridicidade, em que expõem suas razões e estabelecem novas regras de organização do Estado, bem como de condutas por parte da sociedade.

Acerca do conceito de Direito, Reale (2002, p. 46) afirma ser “a ordenação heterônoma, coercível e bilateral atributiva das relações de convivência, segundo uma integração normativa de fatos segundo valores.” Já para Motta e Serra (2014) ao citar Althusser (1970), “o formalismo do direito não tem sentido a não ser enquanto se aplica a conteúdos definidos que estão necessariamente ausentes do próprio direito”. (MOTTA; SERRA, 2014, p. 134-135).

Assim, podemos identificar claramente, segundo a teoria de Bourdieu, a estrutura do Golpe sob o aspecto do campo jurídico, já que se criou uma condição jurídico-político-social, a que todos estavam sujeitos pela norma formal (AI-1) que foi lhes foi imposta.

Esse movimento também pode ser identificado como violência simbólica, pois o “poder” que os militares impuseram, como grupo dominante, para romper com o sistema anterior e impor novas normas aos grupos dominados, foi irresistível. Essa característica de imposição de crenças de um grupo dominante sobre o grupo dominado fica muito evidente pelo modo como o Supremo Tribunal Federal (STF) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) omitiram-se diante do golpe. Nenhuma das instituições fez qualquer manifestação oficial acerca daquilo que estava acontecendo diante de seus olhos.

Embora o STF tenha se mantido inerte (VALÉRIO, 2010), mais tarde, em 1965, o Presidente da Corte, ministro Álvaro Ribeiro da Costa, admitiu o seu posicionamento pessoal favorável à manobra dos militares:

[...] ao correr da madrugada de 2 de abril deste ano, me tocou assumir, comparecendo ao Congresso a fim de investir no Palácio do Planalto, o ilustre Sr Deputado Ranieri Mazzilli, Presidente da Câmara dos Deputados, no cargo de Presidente da República (...). Fi-lo numa conjuntura extrema e decisiva onde se expunha o País às incertezas inconciliáveis com a ordem legal se, a partir daquele momento, o cargo de Presidência da República não fosse, desde logo, ocupado pelo seu detentor constitucional (...). Compreendi a gravidade do momento, examinei, em consequência, se como Presidente do STF deveria ou não atender a este chamamento, pelas suas consequências políticas (...). Rapidamente fiz o meu exame de consciência e de dever profissional e não podendo na hora, naquele instante de madrugada, consultar os meus eminentes colegas, como é de regra e de estilo nesta Casa sobre todos os atos que o Presidente deve praticar, principalmente atos dessa magnitude - resolvi eu mesmo assumir a responsabilidade de praticá-lo. Não tive dúvida de me incorporar ao lado do Presidente do Congresso Nacional, o Sr. Auro de Moura Andrade e do Presidente Mazzilli (COSTA, 1965, p.565-566 apud VALÉRIO, 2020, p. 51).

Já em relação à OAB, era fato que os integrantes do Conselho Federal se identificavam com as “ideologias”, pregadas pelos militares, qual sejam, o anticomunismo, o liberalismo e o discurso anticorrupção. Tanto é verdade que o fundador da União Democrática Nacional (UDN), que propiciava sustentação política aos militares⁸³, Prado Kelly, ocupava o cargo de Presidente da OAB no período em que ocorreu o golpe (VALÉRIO, 2010).

O *habitus* é um conceito que Bourdieu (1983, p. 46-47) evidencia, segundo Setton (2002, p. 63), para “conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades.” Para a autora, o *habitus* constitui-se em um sistema de esquemas individuais que, na sociedade, se apresenta como disposição estruturada e, no íntimo de cada um, como uma disposição estruturante; assim, a forma de aquisição efetiva-se mediante as experiências do cotidiano. No conceito originário, Bourdieu define o *habitus* como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções*, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O histórico militar, no Brasil, é marcado pela violência. Gaspari (2002, p. 26) afirma que a violência militar remonta à ditadura Vargas “quando a repressão política foi montada através da remessa de oficiais a delegacias”. Já na Ditadura Militar, que aconteceu entre 1964 a 1985, os militares foram para os quartéis para serem preparados à repressão. Em razão disso, o *modus operandi*, utilizado pelas Forças Armadas, foi internalizado nas polícias militares estaduais, que atuaram no combate às guerrilhas. Porém, Gaspari (2002) afirma que havia dois tipos de militares que passaram a conviver dentro da estrutura autoritária do governo militar: aqueles que atuavam dentro de normas, com estrito profissionalismo, e aqueles que eram

⁸³ “Em nota oficial logo após a queda de Goulart, a UDN se congratulou com as forças armadas pela “vitória contra a ameaça da ditadura comunista”, propondo-se a continuar na “luta contra a inflação e o câncer da corrupção e do empreguismo”. Nesse sentido a UDN apoiaria todas as “medidas revolucionárias” formalizadas pelo primeiro Ato Institucional.” Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-democratica-nacional-udn>. Acesso em: 01 ago. 2020.

“combatentes”, que “faziam campana”, que “estouravam pontos” e que “torturavam presos”.

Investigando o momento do Golpe Militar de 1964, verifica-se que estão presentes, também, as características do *habitus* na forma como houve o estabelecimento de um novo Estado, sem que houvesse reação contrária por parte da sociedade organizada, pois o *modus operandi* militar é caracterizado pelo agir com violência, ou seja, o seu *habitus* é o agir individualmente (estrutura íntima) e o agir institucionalmente (estrutura social) com violência, pois aqui, também, se revela a figura do campo jurídico, quando se pensa na forma como o militarismo se organiza⁸⁴. De acordo com os resultados obtidos pela CNV, durante a Ditadura Militar, o que caracterizou o militarismo foi a repressão e a eliminação de opositores políticos, seja por prisões ilegais, torturas, execuções, desaparecimento e ocultação de cadáveres (BRASIL, 2014a).

Ainda sobre a forma como os militares agiam durante a Ditadura, com a deserção do capitão do Exército, Carlos Lamarca, e por outros militares para aderirem à guerrilha, o governo criou a Operação Bandeirantes (OBAN), integrada por militares do Exército e das polícias militares dos Estados. O resultado foi o aumento da repressão⁸⁵ e caça à guerrilha, pois esses militares passaram a ser treinados nas técnicas de guerra francesa na Argélia (BURATO, 2015).

Com a consolidação do Golpe, o Governo Militar instaurado passou a realizar reformas normativas em toda a estrutura do Estado e a educação teve especial importância, já que, dentre os grupos dominados, professores e estudantes compunham a classe que não aceitava as novas regras do Regime.

⁸⁴ Para Martins, a disciplina militar é o que se pode denominar de "disciplina qualificada", se considerada em relação à disciplina exigida de servidores não militares, já que detentora de institutos próprios, "com a imposição de comportamentos absolutamente afinados aos imperativos da autoridade, do serviço e dos deveres militares, o que em regra não se exige do serviço público civil" (MARTINS, 1996, p. 24 apud LOUREIRO, 2004, s/p.).

⁸⁵ O Brasil fervia em agitações e protestos. Os tumultos ganhavam proporções preocupantes ao Governo Militar, especialmente, no segundo semestre de 1968, como a “passeata dos cem mil”, realizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, no mês de junho, contra a Ditadura; como o confronto entre os estudantes da Universidade de São Paulo (USP) e os “alunos da Universidade Mackenzie, sede do Comando de Caça aos Comunistas (CCC)”, que acabou com intervenção policial e a morte de um aluno; como a invasão policial a “um sítio em Ibiúna, [...] onde se realizava, de forma clandestina, o 30º Congresso da UNE, prendendo os participantes” – em torno de 1000 pessoas. E foi quando o governo teve negado seu pedido junto ao poder legislativo para “processar o deputado federal Márcio Moreira Alves, do MDB, que havia discursado da tribuna da Câmara denunciando a *violência policial* e militar exercida contra as passeatas estudantis”, que o regime militar decretou em 13 de dezembro de 1968 o Ato Institucional nº 5 (BURATO, 2015, p. 75-76).

A reforma da educação iniciou com a promulgação da Constituição de 1967 (também se verifica isso na Constituição de 1969), sendo que, em relação à Constituição de 1946, o direito à educação passou a ser atrelado ao “princípio da unidade nacional”. Dessa forma, a Constituição de 1946 foi erigida num momento em que o Brasil vivia a redemocratização pós “Ditadura do Estado Novo”, tendo sido elaborada por Assembleia Constituinte, ou seja, cujo Poder Constituinte Originário foi constituído por vontade expressa do povo. Assim, o direito à educação da Constituição de 1946 foi estabelecido pelo artigo 166 que dispunha que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946, s/p.). A afirmação de que o direito à educação estava calcado no princípio da liberdade e no ideal de solidariedade diz respeito à influência da teoria do liberalismo⁸⁶ político pela qual o país é influenciado desde a Constituição de 1891⁸⁷.

Pode-se notar evidente diferença no direito à educação, previsto nas Constituições de 1967 e 1969 – em relação à Constituição de 1946 – que, respectivamente, estabelecem nos artigos 168 e 176 que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.” (BRASIL, 1967, s/p.) e “Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1969, s/p.).

Foram mantidos, no texto da norma constitucional, os aspectos liberais da liberdade e solidariedade, com a inserção de algo novo: o Princípio da Unidade Nacional. Esse princípio foi propositalmente inserido no texto normativo porque tem

⁸⁶ “Unidas em torno de um projeto liberal-democrático, as forças predominantes na Constituinte, a saber, o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), que juntos ocupavam cerca de 80% das cadeiras, produziram um texto preocupado fundamentalmente em delimitar o raio de ação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, para evitar uma nova experiência política baseada no poder discricionário do Executivo.” Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/DoisGovernos/Constituicao1946>. Acesso em: 01 ago. 2020.

⁸⁷ “A Constituição de 1891 assegurou os ideais liberais burgueses concernentes aos direitos e às garantias individuais, declarando o princípio de que todos os indivíduos são iguais perante a lei. Por via de consequência, extinguiu privilégios de nascimento e foros de nobreza, além das ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho (art. 72, § 2º). Aqueles que aceitassem condecorações ou títulos nobiliárquicos estrangeiros perderiam os direitos políticos (art. 72, § 29).” Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/constituicao-de-1891>. Acesso em: 01 ago. 2020.

relação com o discurso do Governo Militar acerca da integração nacional, que se efetivava mediante a construção de grandes rodovias, como a Transamazônica, e a expansão e modernização dos sistemas de comunicação. Ou seja, era imperioso criar uma imagem de país vencedor, que comemorava publicamente os feitos cívico-patrióticos, a fim de que as pessoas se reunissem em torno dessa pátria. Nesse sentido, a união nacional é uma forma de superar o momento anterior e posterior ao golpe, pois era necessário manter-se vigilante contra aqueles considerados inimigos dessa pátria, ou seja, aqueles que estavam a serviço de instituir uma ditadura comunista no país, sendo considerados terroristas e não cidadãos, portanto, sequer poderiam existir (CORDEIRO, 2015).

Identifica-se, nos textos das Constituições de 1967 e 1969, o campo, o *habitus* e a violência simbólica. O campo está presente na existência da norma em si, ou seja, o interesse do Governo Militar de extirpar a suposta ameaça comunista no país foi legitimado por uma norma que deveria ser seguida por todos, mediante a chamada unidade nacional. O *habitus* está presente quando os militares institucionalizaram o seu agir, no sentido de reprimir qualquer ideia ou interesse que fosse contrária à execração do comunismo. Assim, a violência simbólica se revela no discurso legitimado pela norma constitucional, em que a força exercida pelos militares era violenta ao estabelecer, indireta e sutilmente, que qualquer intento, no sentido de desagregar a unidade nacional, estava em desacordo com a nova estrutura social estabelecida com o golpe.

Das reformas realizadas no sistema educacional, mediante legislação infraconstitucional, a reforma universitária foi a primeira que a Ditadura Militar se empenhou em realizar, mediante a edição da Lei federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior.

Conforme já apresentado no Capítulo II, os principais aspectos dessa lei dizem respeito à normatização e estabelecimento da autonomia universitária, a qual pressupunha plena liberdade das instituições de ensino superior no exercício de suas atividades. Não obstante isso, se, por um lado, a lei determinava a formação de um Conselho de Curadores, cuja função era fiscalizadora, por outro, esse conselho deveria ser formado, além do corpo docente e discente, por um terço de representantes estranhos, como é o caso de pessoas ligadas à indústria. Dessa

forma, também devia partir da edição do Decreto-lei nº 464/1964, por membros do Ministério da Educação, ou seja, pessoas ligadas diretamente ao governo federal, o que, evidentemente, servia como uma forma de limitar a autonomia universitária.

Além do mais, esse decreto também previa a possibilidade da suspensão da autonomia universitária. Com isso, em relação à teoria de Bourdieu, identifica-se, aqui, a presença do *campo* diante da formalização dos interesses, mediante a norma em que a estrutura ditatorial se vestia para ser legitimada perante a sociedade. Ademais, também em relação à da *violência simbólica*, quando a própria norma não expressa a realidade, pois a autonomia universitária não era praticada de fato, mas tão somente de maneira formal, já que a inserção de pessoas estranhas à comunidade acadêmica, no Conselho de Curadores, servia como limitador dessa autonomia.

Assim, não eram somente os interesses daqueles que compunham a comunidade acadêmica que prevaleceriam para o desenvolvimento das atividades educacionais, mas também de pessoas ligadas ao Governo Ditatorial, que via o meio acadêmico como o local em que mais se concentravam os chamados “subversivos”. Sobre essa presença de pessoas que subvertiam a ordem, Motta (2008, p. 53-54) afirma que “[...] o aparato de segurança e informações manteve pressão sobre os reitores para expurgar os subversivos [...]”. E, ainda, que:

[...] texto do coronel Rubens Resstel, publicado originalmente no jornal O Estado de S. Paulo. Sob o título “A infiltração comunista nos meios educacionais”, o texto de Resstel procura denunciar as estratégias usadas pelos subversivos para corromper a juventude brasileira (MOTTA, p. 53-54).

Já a presença de representantes da indústria nos Conselhos de Curadores tinha como objetivo a certificação de que a produção acadêmica estaria voltada ao ideário produtivista, como é caso da introdução de habilitações técnicas no curso de pedagogia e a formação de gerentes e tecnólogos para a atuação nas cadeias intermediárias (LIRA, 2012).

Enfim, com a alteração do critério que definia a regra de composição dos conselhos universitários, mostra-se o quanto a autonomia universitária inexistia na prática e como a conduta efetivada pelo Governo Militar era contraditória com a ideia de educação – fundada nos ideais de liberdade – prevista no artigo 168 da Constituição de 1967.

Por sua vez, também, é possível identificar, a partir da teoria de Bourdieu, que o Decreto-lei nº 477/1969 serviu como legitimação jurídica para a punição de professores, funcionários e estudantes que praticassem qualquer conduta que demonstrasse oposição ao regime e que, normalmente, era definida pela autoridade policial como “subversão”. Se há, nessa conduta, o *campo*, também há o *habitus*, pois a punição de pessoas, que se opunham ao regime, começava já com o interrogatório⁸⁸ do detido na delegacia. Esse era o primeiro contato que os “subversivos” ou “terroristas” tinham com a força do Estado, representada no militar interrogante.

A característica da *violência simbólica* também se revela presente na reformulação do sistema educacional – e que, mais adiante, também será discutida como fator ideológico – com a introdução da Educação Moral e Cívica (EMC), juntamente com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e a disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) como obrigatórias, mediante o Decreto-lei nº 869/1969, regulamentado pelo Decreto nº 68.065/1971. Esse fator ideológico que as disciplinas carregavam fica evidente com:

A retirada do currículo das disciplinas História e Geografia, substituindo-as por Estudos sociais e Educação Moral e Cívica, ministradas com base em manuais que eram, na realidade, canais de comunicação dos repertórios políticos governamentais, demonstrava a projeção idealizadora de um futuro trabalhador invulnerável aos apelos da luta política e por democracia (FREITAS, 2009, p. 282).

⁸⁸ Relato do general Fiúza de Castro à pesquisadora da CNV, Celina D’araujo: “O interrogador tinha que ser um homem muito calmo, frio, não pode se irritar, e precisa ser muito inteligente para, através de certas dicas que o interrogado der – tudo é gravado – imediatamente tirar algumas conclusões e informar porque as diligências têm que ser feitas imediatamente [...] Todo interrogatório é monitorado, não só visualmente, através daquele espelho falso, como por meio de escuta na sala do interrogatório, e às vezes, do lado de fora com dois ou três, ouvindo e monitorando. O interrogador que está dentro também recebe instruções do pessoal de fora para fazer certas perguntas, mas o preso não vê. Normalmente o camarada que “cai” – vamos usar o jargão deles e meu também – ou seja, foi preso, entra num estado de pânico e de perturbação muito forte. Só aqueles mais estruturados, mais seguros é que mantêm o domínio de si mesmos. O restante, vamos dizer noventa por cento, a primeira coisa que faz é ter uma disenteria brutal de escorrer pelas pernas abaixo. [...] porque os esfíncteres não seguram os excrementos quando se está submetido a um medo muito grande. Então o medo é um fator muito favorável ao interrogatório quando está feito logo que o camarada “caiu” [...] os ingleses, por exemplo, recomendam que só se interrogue o prisioneiro despido porque, segundo eles, uma das defesas do homem e da mulher, evidentemente, é a roupa. Tirando-se sua roupa, fica-se muito agoniado, num estado de depressão muito grande, E esse estado de desespero é favorável ao interrogador. [...] E também por uma questão de higiene, porque o prisioneiro se suja, suja o chão... Não se pode parar um interrogatório e convidar: “Vamos mudar de roupa?”. E o cheiro fica terrível. Interrogando o prisioneiro despido, é mais fácil fazer a limpeza”. Disponível em: <http://memoriasreveladas.gov.br/index.php/ultimas-noticias/443-a-comissao-da-verdade-e-a-caixa-preta-do-regime-militar>. Acesso em: 01 ago. 2020.

Nota-se, com isso, que o Regime tinha uma preocupação muito grande de reger a vida das pessoas, impondo a elas circunstâncias autoritárias, que resultavam da força empreendida pelo grupo dominante sobre o grupo dominado. A maneira sutil e implícita encontrada pelo Regime foi obrigar professores e estudantes a se submeterem aos valores cívicos e morais, criados conforme eram compreendidos pelos militares, ou seja, com a preservação do espírito religioso, do amor à liberdade. Isso desde que se efetivasse com base em inspiração religiosa, na preservação, fortalecimento e projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade e, ainda, no culto à pátria, aos seus símbolos e tradições, por meio do aspecto pedagógico da Educação Moral e Cívica.

Pouco tempo após a edição da reforma universitária, o Regime Militar realizou a reforma do ensino secundário, que se efetivou com a edição da Lei Federal nº 5.692/1971. Com a entrada em vigor dessa lei, a antiga LDB (Lei Federal nº 4.024/1961) foi quase que completamente revogada.

Especificamente com a lei que reformou o ensino secundário, o objetivo era o de atender à necessidade da formação de mão de obra, que serviria para a indústria, assim como para enfatizar a profissionalização, que proporcionaria aos educandos os elementos necessários para a sua formação ao trabalho e ao exercício de cidadania. O direcionamento da educação secundária, visando apenas à formação para o mercado de trabalho, é suficiente para desmotivar que um estudante prossiga seus estudos para chegar ao ensino superior. Com isso, pode-se afirmar que esse movimento, por parte do Regime, também se configura como uma *violência simbólica*, com a utilização da norma como *campo*, pois a imposição sutil da ideia (violenta) de que era mais importante preparar-se para o trabalho, em detrimento de qualquer outro objetivo, resultava na cumplicidade do grupo dominado, que não tinha os meios necessários para resistir aos objetivos do Regime.

Encontramos, ademais, outra maneira de como o *modus operandi* do Regime Militar funcionava, para garantir que seus interesses (*habitus*) fossem cumpridos; tal recurso foi a Lei de Segurança Nacional. A reformulação concretiza-se porque a ideia de uma “segurança nacional” nasceu, primeiramente, ainda sob a

“Era Vargas”⁸⁹ e, desde aquele período, o objetivo era garantir que ninguém atentasse contra a ordem política e social, já que, naquela época, também, havia o movimento anticomunista liderado pela Ação Integralista Brasileira (AIB). Na origem dessa norma, alterada por outras que lhe sucederam, os trabalhadores públicos ou privados eram proibidos de se filiar a partidos políticos e de fazer manifestação de seu pensamento contrário às Forças Armadas. Mesmo com a redemocratização do país, a partir de 1946, a Lei de Segurança Nacional manteve a tipificação de várias condutas como crime, pois, depois da 2ª Guerra Mundial, os Estados Unidos da América iniciaram a chamada Guerra Fria contra a União Soviética.

Nesse período, qualquer tentativa de estabelecer, no Brasil, aquilo que chamavam de “ditadura de classe social” era considerado conduta que se enquadraria como violação da Lei de Segurança Nacional. Percebe-se, então, que a segurança nacional no Brasil teve forte influência da Doutrina de Segurança Nacional Norte Americana, cujo objetivo era o de estabelecer a contenção do avanço do comunismo, liderado pela União Soviética. A ligação dessa doutrina com o Regime Militar de 1964 tem origem com a criação, em 1949, da Escola Superior de Guerra (ESG), em que os militares passaram a adotar atos repressivos como conduta estatal e isso se transformou numa prática habitual. Dessa forma, é possível mensurar como, dentro do campo do direito, o *modus operandi* da conduta violenta caracterizou o militarismo no Brasil, pois houve a institucionalização dessa violência, a qual se efetivava de maneira exteriorizada, mas também pela sutileza com que a “autoridade policial” se impunha às pessoas.

Durante a Ditadura Militar, a Lei de Segurança Nacional foi reformulada em duas oportunidades, mantendo, na norma, as condutas já tidas como crimes contra a ordem; porém, estabeleceu, inicialmente, a incomunicabilidade dos presos pelo prazo de oito dias, a contar da prisão e, ao final da Ditadura, em 1983, esse prazo foi reduzido de oito para cinco dias. Além do mais, como o país já estava em um processo de redemocratização⁹⁰, percebe-se que a Lei de Segurança Nacional

⁸⁹ Celina d’Araújo lembra que o uso da força para combater a oposição não foi uma inovação dos governos militares nem constitui um mecanismo recente da sociedade brasileira. O governo Vargas usou e abusou da repressão. Ela, apenas, voltou nos anos 60 ou, mais provavelmente, nunca tenha desaparecido em delegacias e presídios. Disponível em: <http://memoriasreveladas.gov.br/index.php/ultimas-noticias/443-a-comissao-da-verdade-e-a-caixa-preta-do-regime-militar>. Acesso em: 01 ago. 2020.

⁹⁰ “Foi após as eleições de 1982 que a oposição entendeu que a Ditadura só acabaria quando fossem realizadas eleições diretas para presidente. Em março de 1983, o deputado federal Dante de Oliveira,

passou a considerar como crime condutas que atentassem contra a integridade do território nacional ou a soberania nacional, o regime representativo, a ordem democrática e o Estado de Direito, além das pessoas que ocupavam os cargos de chefes dos Poderes da União; diante disso, não havia correlação com a suposta ameaça comunista, que lastreava as leis antecedentes.

A Doutrina da Segurança Nacional sempre teve na norma jurídica a sua legitimação, pois, desde a década de 1930, perpassando o período da Ditadura Militar, iniciada em 1964, houve a institucionalização da violência militar como prática estatal. Nesse sentido, percebe-se que a estrutura de dominação era exteriorizada tanto pela norma em si quanto pelo *habitus* que constituía o *modus operandi* dos militares.

Segundo Gaspari (2002):

A tortura tornou-se matéria de ensino e prática rotineira dentro da máquina militar de repressão política da ditadura por conta de uma antiga associação de dois conceitos. O primeiro, genérico, relaciona-se com a concepção absolutista da segurança da sociedade. []. O segundo conceito associa-se à funcionalidade do suplício...[]. (GASPARI, 2002, p. 17).

Essa forma de agir em prol da segurança nacional também se revela bastante evidente no depoimento concedido pelo General Ernesto Geisel, que justificou o *modus operandi* militar (*habitus*), afirmando que: “Era essencial reprimir. Não posso discutir o método de repressão, se foi adequado, se foi o melhor que se podia adotar. O fato é que a subversão acabou” (D’ARAÚJO; CASTRO, 1997, p. 223).

Segundo Gaspari (2002), para o Regime (embora nenhum de seus atores admita), a repressão aos subversivos somente era eficaz por atos de tortura porque havia uma exacerbação da ameaça, a qual, por ser excepcional, merece a

do PMDB, apresentou à Câmara uma emenda constitucional que restabelecia as eleições diretas para a Presidência da República já na sucessão do general Figueiredo. O senador Teotônio Vilela (PMDB) propôs uma campanha nacional pelo voto direto para presidente. A campanha foi vista como uma prioridade pelo PT – o Partido dos Trabalhadores – e, com o apoio do PMDB, realizou-se um comício em Goiânia. Ainda em 1983, um comício pelas eleições diretas foi realizado em São Paulo, reunindo uma frente suprapartidária (PT, PMDB, PDT) e organizações como a Central Única dos Trabalhadores (CUT). [...]. Todavia, apesar da pressão popular, a emenda de Dante de Oliveira foi rejeitada no Congresso Nacional, em abril de 1984. [...]. A candidatura de Tancredo representava para muitos a consolidação da redemocratização. As eleições ocorreram em janeiro de 1985, e deram a vitória a Tancredo Neves, que obteve 480 votos no Colégio Eleitoral contra os 180 de Maluf” (DIAS, 2015, p. 257-258).

excepcionalidade da reação, aliás, da repressão. Assim, os fins (fim do terrorismo) justificam os meios (tortura).

Se o *habitus* se revela presente na forma como a segurança nacional deveria ser mantida ou restabelecida, era na norma jurídica⁹¹ que se encontrava a legitimação, como é o caso da apostila intitulada “Interrogatório”, produzida pelo Centro de Informações do Exército (CIEx) e utilizada para instruir os militares sobre como obter confissões dos presos. Nela, consta, expressamente, que os interrogadores tinham liberdade de atuação, estando essa liberdade subordinada ao prescrito em leis e regulamentos, mas as diretrizes seriam emanadas das autoridades responsáveis. Nesse sentido, pouco importava a forma com a qual a confissão era obtida, porque o mais importante era observar o prescrito na norma.

Não obstante isso, se, por um lado, o próprio Ernesto Geisel admitiu “Acho que a tortura, em certos casos, torna-se necessária, para obter confissões”, por outro, Carlos Marighella, no folheto romântico intitulado “Se fores preso, camarada”, fechou um soneto dizendo: “E que eu por ti, se torturado for, posso feliz, indiferente à dor, morrer sorrindo a murmurar teu nome” (GASPARI, 2002, p. 20-38). Assim, é em Bourdieu que encontramos a resposta que explica, sem justificar, como é que, com base na lei e nas demais normas, foi possível realizar atos de tortura como prática legítima de Estado. Assim, afirma o autor: “no interior do qual se produz e se exerce a autoridade jurídica, forma por excelência da violência simbólica legítima cujo monopólio pertence ao Estado e que se pode combinar com o exercício da força física” (BOURDIEU, 2002, p. 211).

Enfim, explorar os aspectos normativos e o *modus operandi* da Ditadura, em relação à Lei de Segurança Nacional, serviu para, além de demonstrar como a teoria de Bourdieu se revela presente, substanciar aquilo que será tratado nas próximas seções, em que abordaremos a influência ideológica da Ditadura tanto para realizar as reformas no sistema educacional quanto para demonstrar que a perseguição de professores e estudantes era parte integrantes dessas reformas, as quais resultaram em violação de direitos fundamentais (ou humanos).

⁹¹ Sobre isso, Bourdieu afirma que: “as práticas e os discursos jurídicos devem ser tomadas como produto deste campo, determinado por relações de forças sociais que o estruturam e por uma lógica que delimitam os espaços possíveis do Direito.” No entanto, como existe uma disputa dentro desse campo, o aspecto da neutralidade da norma é afastado dela (BOURDIEU, 1989, p. 212).

3.2 A QUESTÃO IDEOLÓGICA COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Diante de tudo que foi discutido, para possibilitar a identificação de uma ideologia, que também é abordada na teoria de Bourdieu, na conduta do governo ditatorial, seja no momento em que este toma o poder (Golpe de 1964), seja nos seus atos posteriores, é preciso, antes de tudo, estabelecermos, aqui, o conceito que temos sobre ideologia nesta pesquisa.

Terry Eagleton (1997) afirma que ninguém pode, ainda, estabelecer uma definição única e adequada para ideologia, porque o termo tem uma série de convenientes e nem todos são compatíveis entre si. Sendo assim, ele propõe que ideologia pode ser concebida, pelo menos, sob seis aspectos:

Em primeiro lugar, podemos nos referir a ela como o processo material geral de produção de idéias, crenças e valores na vida social. (...). Um segundo significado de ideologia, um pouco menos geral, diz respeito a idéias e crenças (verdadeiras ou falsas) que simbolizam as condições e experiências de vida de um grupo ou classe específico, socialmente significativo. (...). A ideologia pode ser vista aqui como um campo discursivo no qual os poderes sociais que se autopromovem conflitam e colidem acerca de questões centrais para a reprodução do poder social como um todo. (...). Um quarto significado de ideologia conservaria a ênfase na promoção e legitimação de interesses setoriais, restringindo-a, porém, as atividades de um poder social dominante. Isso talvez envolva a suposição de que tais ideologias dominantes contribuam para unificar uma formação social de maneiras que sejam convenientes para seus governantes; não se trata apenas da imposição de idéias pelos que estão acima, mas de garantir a cumplicidade das classes e grupos subordinados, e assim por diante. (...). Uma quinta definição, na qual ideologia significa as idéias e crenças que ajudam a legitimar os interesses de um grupo ou classe dominante, mediante sobretudo a distorção e a dissimulação. (...). Há, finalmente, a possibilidade de um sexto significado de ideologia, cuja ênfase recai sobre as crenças falsas ou ilusórias, considerando-as porém oriundas não dos interesses de uma classe dominante, mas da estrutura material do conjunto da sociedade como um todo (EAGLETON, 1997, p. 38-39).

Kelin Valeirão (2012) reúne a concepção de ideologia para Debord, Pêcheux e Zizek, em um único parágrafo.

Debord (2008, p.136) irá dizer que “o que a ideologia era, a sociedade acabou sendo” e, em contrapartida, Pêcheux (1996) aponta a ideologia para além do *Zeitgeist*, ou seja, a ideologia vai além do espírito da época, da mentalidade da época e dos hábitos de pensamento de uma época. Já Zizek (1996, p.7-9) irá defender que “à guisa de simples reflexão sobre como o horizonte da imaginação

histórica está sujeito a mudança, vemo-nos, *in medias res*, obrigados a aceitar a inexorável pertinência do conceito de ideologia”, e acrescenta que podemos “afirmar categoricamente a existência da ideologia *qua* matriz geradora que regula a relação entre o visível e o invisível, o imaginável e o inimaginável, bem como as mudanças nessa relação”. Dito de outra forma, por ideologia podemos entender qualquer coisa e, por fim, o autor salienta: “quando um processo é denunciado como ‘ideológico por excelência’, pode-se ter certeza de que seu inverso é não menos ideológico”. Zizek ainda descreve acerca do paradoxo da saída da ideologia ou da escravidão a ela (VALEIRÃO, 2012, p. 2).

Além disso, a autora também cita a análise feita por Eagleton (1996) sobre as obras *Ideologia e Linguagem* e *Potência Simbólica* de Bourdieu, em que o autor parece conceber o conceito de ideologia como algo supérfluo ou redundante.

[...] inicialmente a ideia de que, “a teoria da ideologia parece depender de um conceito de representação; alguns modelos de representação têm sido questionados e, com isso, segundo se supõe, também a noção de ideologia” e, uma segunda razão que Eagleton aponta como talvez mais importante, é que “para identificar uma forma de pensamento como ideológica, seria preciso dispor de uma espécie de acesso à verdade absoluta. Se a ideia de verdade absoluta é contestada, o conceito de ideologia parece desmoronar com ela” [...] (EAGLETON, 1996, p. 266 apud VALEIRÃO, 2012, p. 2-3).

Já Simon Susen (2017), ao analisar o conceito de ideologia para Bourdieu, afirma que, para o autor, um discurso ideológico:

“é somente de modo secundário considerado a expressão da convicção” (BOURDIEU e BOLTANSKI, 2008 [1976], p. 11) daqueles que o sustentam, sendo que “sua função primária é a de orientar uma ação” (ibid.; ênfase adicionada) ou um conjunto de ações (SUSEN, 2017, p. 103).

E, ainda, Susen (2017) ressalta a eficácia simbólica da ideologia para Bourdieu, ao afirmar que:

Na verdade, a viabilidade a longo prazo de uma ideologia dada é inconcebível sem um grau significativo de elasticidade e adaptabilidade, já que ela “deve sua eficácia simbólica (de desconhecimento) ao fato de que ela não exclui nem divergências, nem discordâncias” (ibid., p. 10; ênfase adicionada) em suas tentativas de afirmar sua validade epistêmica e sua legitimidade social (SUSEN, 2017, p. 104).

Assim, conclui que:

Uma ideologia, então, não é somente um conjunto de princípios mais ou menos interconectados logicamente, mas também um conjunto de pressupostos carregados de valor acerca da validade normativa de realidades compostas por meio de relações (SUSEN, 2017, p. 107).

Por sua vez, Chauí (2008) afirma que ideologia:

é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política (CHAUÍ, 2008, p. 8).

Segundo a autora, o que caracteriza uma ideologia é considerar as ideias de forma independente da realidade histórico-social, quando, na verdade, somente a realidade histórica e social é que pode proporcionar a compreensão das ideias (CHAUÍ, 2008).

Esses conceitos de ideologia supracitados servem para oferecer sustentação à materialidade de um aspecto desta pesquisa, para que se possa compreender os motivos pelos quais os atores da Ditadura agiram ao estabelecer as reformas no sistema educacional; também, para abordar a consequência de seus atos, que resultaram na violação de direitos fundamentais e humanos.

3.2.1 A ideologia do golpe civil-militar de 1964 conforme o AI-1

Os militares acreditavam que a ordem democrática, instaurada com o fim da Segunda Guerra Mundial, não teria sido capaz de deter a ameaça comunista existente no próprio país, considerando-a como subversão da ordem existente, embora, aqui no Brasil, tal “ameaça” nunca tenha se concretizado (CASTRO, 2020). Exemplo disso foi a Guerrilha do Araguaia em que, conforme consta no Volume 1 do Relatório da Comissão Nacional da Verdade ⁹², sessenta e nove integrantes do PCdoB, camponeses e indígenas foram brutalmente mortos e enterrados clandestinamente pelas Forças Armadas, sendo que, para esse conflito, o Governo Militar enviou aproximadamente dez mil soldados para cumprir a missão de reprimir violentamente os considerados subversivos à ordem. Inclusive, o episódio da Guerrilha do Araguaia foi levado à Corte Interamericana de Direitos Humanos, em

⁹² Comissão Nacional da Verdade – relatório – volume I – dezembro de 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/documentos/Capitulo14/Capitulo%2014.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

que foi analisado o caso Gomes Lund e outros versus Brasil, no ano de 2010, tendo sido reconhecido por aquele Tribunal que o Estado Brasileiro violou a Convenção de Direitos Humanos por crime de lesa-humanidade⁹³.

O que se passava naquele período era uma radicalização de uma ideia de que a ameaça comunista, que supostamente existiu na década de 1930, estaria renovada na década de 1960. O tal “perigo comunista” foi primeiramente disseminado na sociedade em razão da Revolução Russa de 1917, que, no Brasil, teve início em 1922, com a criação do Partido Comunista do Brasil; essa ideia de perigo atingiu o seu auge, em 1935, com a renúncia de Luís Carlos Prestes ao movimento “Tenentista⁹⁴”, a sua ida para a União Soviética e, após isso, ter sido criada no Brasil a Aliança Nacional Libertadora. Até aquele momento, o comunismo era visto aqui como algo exótico e distante. Porém, essa ideia começou a fazer parte do cotidiano porque em todo o mundo passou-se a disseminar noções contrárias ao liberalismo político e à democracia representativa⁹⁵. Não obstante isso, é justamente pelo fato de nunca ter sido concretizada a tal ameaça comunista, a qual subverteria a ordem no Brasil, que a chamada “Doutrina da Segurança Nacional” pode ser considerada como uma ideologia, segundo a concepção de Chauí (2008), já que se trata de uma ideia desvinculada da realidade.

Essa ideia, de segurança nacional para combater a suposta ameaça comunista, também pode ser compreendida como ideologia com base em Eagleton,

⁹³ Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/jpg/docs_araguaia/Sentenca_-_Araguaia_-_24.11.10.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

⁹⁴ A Primeira Guerra Mundial colocou na ordem do dia a questão da defesa nacional. Governo e setores da sociedade começaram então a dar maior atenção às Forças Armadas. Algumas medidas concretas de modernização foram adotadas: o recrutamento universal e a vinda da Missão Francesa para melhor formar os oficiais brasileiros. Só que no começo dos anos 1920 a situação continuava desalentadora no Exército. Faltava de tudo: armamento, cavalos, medicamentos, instrução para a tropa. Os oficiais brasileiros se ressentiam de uma política mais eficaz e mostravam - se descontentes com a nomeação do civil Pandiá Calógeras para o Ministério da Guerra pelo presidente Epitácio Pessoa. Os soldos permaneciam baixos e o governo não fazia menção de aumentá-los. Esta situação afetava particularmente os tenentes. Havia um grande número deles, e as promoções eram muito lentas. Um segundo-tenente podia demorar dez anos para alcançar a patente de capitão. Foi nesse quadro de crescente insatisfação, com as condições do Exército e com a política do governo, que eclodiram diversos levantes militares. A presença significativa de tenentes na condução desses movimentos deu origem ao termo "tenentismo". Os principais movimentos tenentistas da década de 1920 foram os 18 do Forte, os levantes de 1924, e a Coluna Prestes. Disponível em:

<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CrisePolitica/MovimentoTenentista>. Acesso em: 08 ago. 2020.

⁹⁵ Disponível em:

https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/O_anticomunismo_nas_FFAA. Acesso em: 01 ago. 2020.

pois verifica-se estar presente, nessa afirmação, uma produção de ideia ou crença que, independentemente de ser verdadeira ou falsa, simboliza a experiência de vida de um grupo de pessoas que tinham como verdade que o comunismo era algo ruim para o povo ou nação, já que preconizava o fim da propriedade privada, defendida pelos teóricos do liberalismo, desde o século XVI.

Além disso, a “segurança nacional”, segundo o conceito de Eagleton, também se apresenta como uma narrativa que as forças armadas e seus apoiadores criaram e que conflitou com a realidade político-jurídica da época (1922-1935), mas que foi capaz de reproduzi-la a ponto de impor o seu poder às classes dominadas. Tanto é verdade que a Lei nº 38/1935 estabelece, em seu artigo 10º, que configura crime a incitação de militares a desobedecer a lei, cuja pena é de prisão, de um a quatro anos, enquanto que, conforme o artigo 9º, aquele que instigar coletivamente as pessoas a desobedecerem a lei (o que aparenta ser mais grave do que incitar militares), pratica crime e a pena de prisão é de apenas um a três anos.

Assim, é possível afirmar que a “segurança nacional” se apresenta como uma ideologia porque se trata de distorção e dissimulação de ideias, bem como da realidade, para que os interesses do grupo dominante fossem legitimados perante os grupos dominados. Por fim, o conceito de ideologia de Eagleton também se aplica à “ideologia da segurança nacional”, porque a crença de que havia uma ameaça comunista no país era falsa e ilusória⁹⁶, já que o inimigo, supostamente, existente na década de 1960 era, na verdade, a repetição do mesmo inimigo, criado na década de 1930.

A análise que se faz sobre ideologia, sob o prisma da teoria de Bourdieu, é que a ideologia anticomunista está perfeitamente adequada ao modo de agir dos militares, que incendiaram o país com o discurso de que havia uma ameaça comunista, a qual subverteria a ordem, reforçando a ideia da necessidade da

⁹⁶ “A frustrada revolta comunista de novembro de 1935 foi um evento-chave que desencadeou um processo de institucionalização da ideologia anticomunista no interior das Forças Armadas. Os comunistas brasileiros foram acusados de serem elementos “a serviço de Moscou” e, portanto, traidores da Pátria. [...]. Esse processo teve como ponto focal a institucionalização, pelos militares, de uma comemoração no aniversário da vitória sobre a Intentona. Essa comemoração acontecia inicialmente no cemitério de São João Batista, onde foi construído um mausoléu para as vítimas, tendo sido transferida em 1968 para a Praia Vermelha. O ritual de rememoração dos mortos leais ao governo, repetido a cada ano, tornava seu “sacrifício” presente, renovava os votos dos militares contra o comunismo e socializava as novas gerações nesse mesmo espírito. Foi no quadro dessa cultura institucional, marcadamente anticomunista, que se viveu a ditadura do Estado Novo e que se formaram os militares que, em 1964, assumiram o poder”. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/O_anticomunismo_na_s_FFAA. Acesso em: 01 ago. 2020.

segurança nacional, porque nisso está implícita a expressão da convicção como forma secundária; também, a orientação de uma ação como forma primária, resultando, então, no fortalecimento da ideia de realizar uma “revolução” para romper com o sistema democrático vigente no país (que ficou evidenciado no AI-1). Por conseguinte, o ato de difundir, no meio militar e na sociedade em geral, a ideia de que havia uma ameaça comunista, a qual subverteria a ordem, pode ser concebida, ainda, como uma ideologia pelo fato de que a República Brasileira foi criada, também, a partir de um golpe militar e é evidente que, para a população que vivia subjugada ao Poder Imperial, que durou até a Proclamação da República, em 1889, as Forças Armadas eram uma instituição garantidora da própria existência da República⁹⁷.

Conforme a teoria de Bourdieu, isso representa um valor com força normativa, pois pressupõe-se que aquilo que é dito pelos representantes das forças armadas é verdadeiro e legítimo. Enfim, a ideia da necessidade de se garantir a segurança nacional, com a qual os militares se agarraram, é, sim, uma ideologia carregada de valor simbólico, que convenceu os integrantes das próprias forças armadas e também uma parte da população civil de que deveriam estar sob constante vigilância contra qualquer movimento que supunha instaurar, no Brasil, uma “Ditadura Comunista”.

A Carta à Nação, contida no AI-1, sobre o aspecto ideológico, seja por Bourdieu, seja por Chauí, reflete de maneira muito clara a ideologia que permeava aquele momento histórico. Nela, há frases que encerram, de maneira evidente, o peso ideológico da chamada “Revolução Vitoriosa”, por exemplo, “[...] A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação. [...]” e “[...] se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil [...]”.

⁹⁷ A Constituição de 1891 estabelece essa responsabilidade das forças armadas, em seu artigo 14, no seguinte sentido: “As forças de terra e mar são instituições nacionais permanentes, destinadas à defesa da Pátria no exterior e à manutenção das leis no interior. A força armada é essencialmente obediente, dentro dos limites da lei, aos seus superiores hierárquicos e obrigada a sustentar as instituições constitucionais” (BRASIL, 1891, s/p.).

Enquanto a teoria bourdiesiana trata isso como força normativa, carregada de valor simbólico, já que é dito pelos comandantes das três forças armadas e, por isso, as decisões tomadas pelas instituições e pelos agentes legitimam-se na crença da neutralidade e da justiça, a teoria de Chauí se filia à ideia de realizar o interesse e a vontade da nação é ideológica, porque é desvinculada da realidade. Para ela, na verdade, isso era uma forma de assegurar a dominação política, a desigualdade social e a exploração econômica. Ora, Saviani (1999) trata muito bem do caráter produtivista do movimento, haja vista o inegável “aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente”⁹⁸, em que há mais ênfase aos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Ainda, na Carta à Nação (AI-1), as afirmações de que “Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País”⁹⁹ e “tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista”¹⁰⁰ também refletem o caráter ideológico que permeou o Golpe Militar, pois pressupunha que o inimigo, de 1935, ainda estava vivo, em 1964, quando se sabe que isso não reflete a realidade histórica e social da época.

No tocante à violência simbólica, presente no ato de deposição de um presidente eleito, democraticamente (Jango), que resultou na alçada dos militares ao poder, mediante a ruptura do sistema democrático vigente, desde 1946, Bourdieu (1975) trata do “poder”, que impõe significações como legítimas. Ou seja, os militares, ao afirmarem, na referida carta, que a “Revolução Vitoriosa” tinha apoio de toda a sociedade e que o seu objetivo era combater a corrupção e a ameaça comunista no país, fizeram eco no desejo comum da população necessitando, para isso, que houvesse uma ruptura do sistema democrático vigente – porque “Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo [...]”¹⁰¹ -, estabeleceram um “poder” que tinha a prerrogativa de “Poder Constituinte Originário” porque a tal revolução “se legitima por si mesma”, estando, aqui, demonstrada a legitimidade da significação que o Golpe gerou. Dessa forma, é possível esclarecer que a ideia transmitida pelos militares era a de que a revolução se fazia legítima porque tinha apoio de toda a sociedade e, por isso, estavam autorizados a depor um presidente eleito, já que o sistema democrático não havia sido suficiente para

⁹⁸ Vide Nota de Rodapé nº 30

⁹⁹ Vide Nota de Rodapé nº 33

¹⁰⁰ Vide Nota de Rodapé nº 33

¹⁰¹ Vide Nota de Rodapé nº 33

derrubá-lo; também, porque a administração pública (inclusive, no meio militar) estava toda corrompida, além de “bolchevizada”, o que deveria ser extirpado, haja vista a necessidade de uma nova perspectiva de futuro para o país.

3.2.2 A ideologia como violência simbólica na educação moral e cívica

Esta subseção será dedicada à análise da forma como os militares agiram sob diferentes tipos de violência no sistema educacional, movidos pela ideologia que os impulsionava; isso fica muito claro no papel que a educação moral e cívica teve no sistema educacional.

A educação moral e cívica remonta ao Brasil Imperial, diante da necessidade de se criar uma identidade nacional para que se pudesse escrever a história do país, em razão da transição ocorrida entre o Brasil, como colônia, e o Brasil, como império. O movimento foi criado pelos intelectuais que orbitavam a Corte Imperial; difundiu-se a ideia de que era necessário que as pessoas fossem reconhecidas como parte do “povo brasileiro”. Ocorre que esse “povo” era composto apenas por aqueles considerados da “boa sociedade”, ou seja, quem não fosse escravo, indígena e pobre. Como objetivo, então, a educação moral e cívica tinha o corolário de civilizar o povo para que tivesse conhecimento nas artes e nas ciências (ABREU, 2008).

Já na década de 1920, vários grupos nacionalistas se reuniram para promover um novo projeto de nação, que ainda precisava ser inventada. Para eles, a ideia central era a de ligar o projeto à noção da educação cívica, voltada para o trabalho, ao passo que coube à escola a obrigação de transmitir as noções de civismo e patriotismo. Entretanto, a ideia difundida era a da rigidez e da reverência aos símbolos da pátria (ABREU, 2008).

Entre as décadas de 1930 e 1960, ocorreu um dos maiores avanços do país em razão da industrialização. Coube às Leis Orgânicas da Educação estabelecer os parâmetros do ensino que seria ministrado, tendo, na pessoa de Francisco Campos, o seu grande fiador (ABREU, 2008). Ainda nesse período (1932), por possuir uma inumerável população de analfabetos, educadores liberais, como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, que foram influenciados pela Escola Nova, realizaram um

manifesto para que fosse implantado um grande plano educacional para o país. O resultado foi a coexistência de um sistema educacional público e privado, cujo principal objetivo era o de alfabetizar as pessoas (SOUZA, 2015).

Com o Golpe de 1964, a educação moral e cívica passou a ser utilizada pelo Estado para difundir a ideologia da segurança nacional, no caráter desenvolvimentista que se apresentava ao país e para que os valores morais e cristãos fossem restabelecidos, tendo como slogan “Deus, Pátria, Família” (ABREU, 2008).

Para que o projeto fosse implantado, era necessário que, paralelamente à nova ideia de instrução escolar, as pessoas chamadas “subversivas” fossem extirpadas e isso se efetivava, ora por medidas autoritárias contra professores e alunos, em razão das suas condutas dentro das instituições, ora pelas reformas no sistema normativo educacional do ensino secundário e superior. Esses atos tinham como intuito demonstrar a estrutura de dominação como instrumento de implantação de um projeto de país, perpetrado pelo Regime Militar, que se caracterizava pela perseguição contra professores e alunos, além de outros atos e fatos que revelam aquilo que Pierre Bourdieu considera como violência simbólica.

Sob a Ditadura Militar, a Educação Moral e Cívica foi tornada obrigatória nas escolas de todos os graus, conforme o Decreto-lei nº 868, de 12 de setembro de 1969, regulamentado pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, em que a disciplina de EMC foi destinada ao ensino primário; a disciplina de OSPB, para o ensino secundário; e a disciplina de EPB, para o ensino superior (já abordado no item 3.3.4 desta pesquisa).

Ao comentar sobre isso, Dayenne Karolini Chimiti Pelegrini e Thiago Pelegrini (2012) afirmam que o “texto legal fez um apelo ao patriotismo, à nacionalidade, ao espírito religioso e ao sentimento de união dos cidadãos brasileiros, com o intuito de absorver as contradições sociais e contribuir para a constituição de um Estado soberano” (PELEGRINI e PELEGRINI, 2012, s/p).

É possível identificar o viés ideológico da disciplina de EMC, também, porque foi introduzida no sistema educacional para o fim de garantir a prevalência, sobretudo, da segurança nacional, mediante o calar de vozes estudantis e sindicais, que se opunham ao Regime Militar para impingir os ideais de civismo, subserviência e patriotismo (ABREU, 2008).

Sobre isso, Selva Guimarães Fonseca, citado por Vanessa Kern de Abreu, afirma que:

Se a ordem e a moral transmitidas visavam fundamentalmente eliminar as divergências e tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de Moral Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo (FONSECA, 1993, p. 39 apud ABREU, 2008, p. 53).

Segundo Gusmão e Honorato (2019), a disciplina de EMC também foi utilizada com o objetivo de realizar um enquadramento social dos indivíduos dentro de um padrão ideal do homem civilizado e, para isso, foi viabilizada, durante a Ditadura, mediante a disponibilização do livro didático. Para essa disciplina:

[...] os livros de EMC tinham em sua organização saberes considerados como imprescindíveis para o exercício do bom convívio social conforme os anseios dos grupos com maiores gradientes de poder em sociedade, entre eles frações de militares, políticos, religiosos e empresários (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 39).

O objetivo dessa disciplina era difundir a ideologia do Regime Militar para tornar as pessoas pacíficas e ordeiras, desde os primeiros anos da vida escolar, a fim de que concordassem com os preceitos tidos como civilizados pelo Regime. O artigo 2º do Decreto-lei nº 869/1969 explicita essa ideologia, ao estabelecer suas finalidades da seguinte forma:

Art. 2º 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) 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 da 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 extra-classe e orientação dos pais (BRASIL, 1969, s/p.).

O conteúdo da disciplina de EMC foi elaborado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), mediante o documento intitulado “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica” e aprovado pelo Parecer nº 101 de 1970 do Conselho Federal de Educação (CFE). O conteúdo curricular, inserido nessa disciplina, tem ligação direta com o viés ideológico das convicções da Escola Superior de Guerra, pois a sua manutenção concretizava-se com a constante vigilância do comportamento social. Nesse compasso, o livro didático somente era aprovado se fosse capaz de provocar de “forma interdependente mudanças nas estruturas da personalidade dos indivíduos e nas configurações sociais” (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 14-20).

A necessidade de impor a ideologia era tamanha que a disciplina:

visava a disseminação de um código de sentimentos comuns para inculcar nos alunos padrões comportamentais considerados civilizados e fortalecer a identidade nacional homogeneizante. Por isso, seria nobre o estudante interiorizar preceitos morais, espirituais, intelectuais, cívicos e materiais que estivessem relacionados à tolerância, prudência, perseverança, passividade, obediência, justiça, trabalho, ordem, respeito às autoridades e patriotismo no intuito de manutenção e legitimação do regime autoritário de governo (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 14-21).

Segundo Fontoura (1970, p. 147): “as virtudes no sentido moral, são os atributos do Bem, cuja semente foi colocada por Deus na alma humana”. Assim, a pessoa considerada civilizada era aquela capaz de reproduzir comportamentos pacíficos e que respeitasse os símbolos nacionais. Para que essa ideologia tivesse êxito, as atividades escolares eram permeadas de atividades pedagógicas voltadas ao entrelaçamento da criança e do jovem com as obrigações e responsabilidades que deveriam desempenhar em relação à Pátria, a Deus, à família, ao trabalho, a si mesmo e, também, à sociedade.

Retomando os conceitos de ideologia, que adotamos para a análise, nesta pesquisa, enquanto Eagleton aborda sobre a produção de ideia ou crença que simboliza a experiência de vida de um grupo de pessoas, Bourdieu afirma que a ideologia tem por função primária orientar uma ação. Já para Chauí, trata-se de ideários desvinculados da realidade, cujo objetivo é exercer exploração ou dominação política.

Na educação moral e cívica vigente na Ditadura, tais elementos são identificados nos objetivos expressos na própria norma, mas também há aqueles indiretos, que Bourdieu trata como sendo violência simbólica, porque são sutis, de forma que a violência está justamente na autoridade que expressa pela imposição.

Enfim, idealizava-se a formação de pessoas que devotassem extremo respeito às estruturas impostas pela Ditadura, sobretudo, para que se respeitasse as regras impostas, segundo a vontade de seus atores.

3.3 A VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS

Nesta seção, o objetivo é verificar a relação do campo, do *habitus* e da violência simbólica – abordada anteriormente – com a violação dos direitos humanos, previstos na DUDH, e fundamentais, que estão na Constituição, notadamente, em relação ao direito à educação no período da Ditadura Militar.

Para tanto, antes de iniciar a análise dos acontecimentos, que resultaram nessas violações, faz-se necessário revisitar a perspectiva que se tem sobre eles.

Sob o aspecto histórico, Bobbio (2016) afirma que os direitos fundamentais nascem de certas circunstâncias, cujas condições são propícias, de modo que o seu desenvolvimento é gradual, conforme surgem condições que propiciam a proteção das individualidades. Já Sarlet (2011), enfatiza a ligação dos direitos fundamentais às transformações sociais que geraram novas necessidades básicas por conta da evolução do Estado Liberal.

O conceito de Direitos Humanos, conforme a ONU, está ligado à garantia fundamental e universal, a qual visa proteger os indivíduos e grupos sociais contra ações ou omissões praticadas por governos que atentem contra a dignidade da pessoa humana, especialmente, em relação à vida, à liberdade, à não submissão a penas ou tratamentos cruéis e, também, dentre tantos, o direito à educação; isso como forma de expansão da personalidade humana, reforço dos direitos das pessoas e das liberdades fundamentais.

Nesse diapasão, desde o momento em que houve a consolidação do movimento autodenominado “Revolução Vitoriosa”, encabeçado pelos comandantes da Forças Armadas e de suas tropas, que resultou no golpe de estado e culminou com a edição do AI-1, constata-se que houve violação de direitos humanos, como é o caso do previsto no artigo 28, que estabelece que: “Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efectivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração” (ONU, 1948).

Isso se efetiva porque o AI-1 tolheu o direito do exercício da plena liberdade das pessoas, como é o caso da deslegitimação do exercício do Poder dos parlamentares que compunham o Congresso Nacional e que haviam sido eleitos democraticamente; o cerceamento das pessoas de elegerem diretamente os seus representantes para o cargo de Presidente e Vice-Presidente (as eleições passaram a ser indiretas); a suspensão temporária do direito aos cargos vitalícios dos servidores públicos; e a cassação de mandatos legislativos, no âmbito federal, estadual e municipal.

O Golpe Civil-Militar de 1964 utilizou a formalidade consubstanciada na redação de um documento, dotado de juridicidade, que foi publicado no Diário Oficial, a fim de lhe outorgar vigência e eficácia para que os atos dos agentes do golpe fossem legitimados pela crença da neutralidade e justiça (campo). Paralelamente a isso, é importante asseverar que tanto o STF quanto a OAB permaneceram completamente inertes quanto ao movimento golpista, de modo que essas instituições representam a inação do povo diante da ruptura do processo democrático que estava sendo realizado. Pode-se identificar, nesse movimento, o campo e a violência simbólica, compreendidos por Bourdieu, como forma de violação de direitos humanos, pois houve a imposição de um arbitrário cultural, em que o grupo dominante estabeleceu uma ruptura no sistema democrático vigente, desde 1946, contra o grupo dominado, sem ter uma resistência significativa que pudesse levar o golpe ao fracasso.

Após o AI-1, foram realizadas outras reformas em todos os níveis da educação, as quais foram efetivadas mediante a alteração do regime jurídico nacional, a fim de legitimar a característica de dominação dos militares que, segundo Saviani (2008), tinha como objetivo formar mão de obra especializada para suprir a

necessidade do desenvolvimento econômico nacional ¹⁰², além de justificar o discurso da construção de um país potência.

Para que isso fosse possível, era necessário garantir a segurança nacional, a qual estava supostamente sempre sob ataque dos considerados “infiltrados”, que colocavam em risco a imagem revolucionária do golpe; também, era preciso impedir o estabelecimento de uma suposta ditadura comunista. O *modus operandi* acontecia, então, com atos de repressão contra todos aqueles que compunham o grupo de pessoas consideradas subversivas, principalmente, professores e estudantes, já que era no meio acadêmico que mais se discutia a legitimidade do poder exercido pelos militares.

Esse modo de agir, que constitui o habitus dos militares contra aqueles que se opunham ao Regime, também se consubstancia em violação do direito à liberdade de manifestar opinião política, como é o caso do artigo 2º da DUDH¹⁰³, assim como o direito à vida e à liberdade, previstos no artigo 3º da DUDH¹⁰⁴, e de não serem submetidos à tortura e a tratamentos desumanos, como é caso do artigo 4º da DUDH¹⁰⁵.

Acerca da violação desses direitos, a CNV concluiu, de maneira irrefutável, que os agentes da Ditadura desrespeitavam os direitos humanos:

[...] em que os opositores e dissidentes foram rotineiramente perseguidos com a perda dos direitos políticos, a detenção arbitrária, a prisão e o exílio; onde a tortura, os assassinatos, os desaparecimentos forçados e a eliminação física foram sistematicamente utilizados contra aqueles que se insurgiam.¹⁰⁶

Nesse modelo, as reformas normativas, realizadas no sistema educacional, legitimaram juridicamente a violação de direitos fundamentais e humanos, como é o caso da reforma universitária, viabilizada pela Lei Federal nº 5.540, de 28 de

¹⁰² Teoria do Produtivismo e do Tecnicismo já mencionado nas notas de rodapé nº 30 e nº 43.

¹⁰³ “Artigo 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania” (ONU, 1948).

¹⁰⁴ “Artigo 3º Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (ONU, 1948).

¹⁰⁵ “Artigo 4º Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos” (ONU, 1948).

¹⁰⁶ Disponível em:

http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/publicacoes/nota_cnv_golpe64.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

novembro de 1968. Já afirmamos, anteriormente, que a intenção (*habitus*) era desbaratar “eventuais movimentos neste campo” para garantir a ordem, sob a forma da ideologia de segurança nacional; assim, isso aconteceu mediante repressão a professores e alunos que manifestavam crítica social e política ao Regime. Exemplo dessas práticas foram a invasão da Universidade Federal de Brasília (UNB), ainda em 9 de abril de 1964, por 400 integrantes da Polícia Militar de Minas Gerais e de tropas do Exército do Mato Grosso, momento em que o educador, Anísio Teixeira, foi destituído do cargo de reitor e 13 professores foram presos. Outro momento foi a invasão na UNB, que ocorreu em 15 de outubro de 1965, quando o reitor em exercício, Laerte Ramos de Carvalho, solicitou que a Polícia Militar reprimisse a greve promovida por professores e alunos contra atos considerados autoritários por parte da reitoria.

Sobre essas práticas de repressão, em que professores, estudantes e sindicalistas eram detidos ou presos indevidamente, também resta clara violação de direitos humanos por parte da Ditadura, pois o artigo 9º da DUDH¹⁰⁷ estabelece que ninguém pode ser detido ou preso de forma arbitrária. Para demonstrar isso, citamos, como exemplo, o depoimento à CNV do juiz aposentado, Nelson Guimarães ¹⁰⁸, que admitiu haver tortura sistemática e prisões ilegais durante a Ditadura.

O juiz admitiu também que ao constatar essas torturas, como observou nos casos do sindicalista Olavo Hansen, que acabou morto em decorrência da tortura, e do líder estudantil Paulo Vannuchi e de Frei Tito, as autoridades à época não instauraram inquéritos para apurar esses casos, embora a Justiça Militar tivesse solicitado formalmente essa providência. [...]“no contexto da luta armada, a prisão era um verdadeiro sequestro. Não se comunicava a Justiça como a lei exigia”, [...] (CNV, 2014).

Logo em seguida à Lei da Reforma Universitária, passou a vigorar o AI-5, que formalizou e legitimou juridicamente (campo) as violações de direitos humanos praticadas pela Ditadura (*habitus*). Sobre tais violações, já mencionamos, anteriormente, que, em decorrência do AI-5, por exemplo, houve violação da autonomia universitária da USP, em que professores foram aposentados compulsoriamente por ato do Presidente da República, que tinha como objetivo

¹⁰⁷ “Artigo 9º Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado” (ONU, 1948).

¹⁰⁸ Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/outros-destaques/513-juiz-militar-admite-tortura-e-prisoas-ilegais-na-ditadura.html>. Acesso em: 01 ago. 2020.

impedir que alguns professores concorressem a eleições ao cargo de vice-reitor e, mesmo tendo sido aprovada moção de repúdio pelo Conselho Universitário, não foi levada a termo, pois o reitor entendeu que não era permitido manifestar críticas de cunho político contra o governo central. Isso demonstra como a violência simbólica era eficaz, pois, dentro da estrutura de dominação, os direitos e as liberdades, previstas na DUDH, deixavam de ser exercidas pelo medo das consequências que a crítica ao Governo Militar era capaz de produzir; não obstante, a própria Constituição de 1967 previa que a educação se inspirava nos ideais de liberdade, como é o caso do artigo 168¹⁰⁹.

Não fosse somente isso, a suspensão da autonomia universitária, estabelecida em norma jurídica, e também a alteração da forma de composição dos Conselhos Universitários, que passou a ter integrantes do Governo Federal em sua composição, são outros exemplos do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que demonstram a legitimação normativa (campo) do caráter autoritário da Ditadura, configurando, mais uma vez, a presença da violência simbólica, conforme afirma Bourdieu. Essas alterações normativas possibilitaram que condutas fossem praticadas pelos militares contra professores e estudantes, como é o caso das prisões ilegais e torturas, configurando, aqui, também, violação dos direitos humanos e fundamentais, pois os ideais de liberdade, previstos no artigo 168 da Constituição de 1967, serviam como norma figurativa, diante de sua ineficácia no plano fático.

Ato contínuo, também, entrou em vigor o Decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, que serviu como norma regulamentadora do AI-5, estabeleceu regras sobre condutas praticadas por professores, estudantes e funcionários de estabelecimentos de ensino público e particular, definidas como infrações disciplinares passíveis de punição. Embora o texto legal trate de processo administrativo, para verificar infrações disciplinares praticadas por professores e estudantes, na verdade, serviu para legitimar a conduta de perseguição.

Acerca desse decreto, há dois depoimentos importantes que demonstram como a perseguição a professores e estudantes ocorrida como prática habitual por parte da Ditadura. Um está relacionado ao depoimento prestado pela professora da Universidade Federal do Pará, Zélia Amador de Deus, em 29 de agosto de 2012, à

¹⁰⁹ “Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967, s/p.).

CNV¹¹⁰, em que relatou sobre as perseguições sofridas por diversos de seus companheiros da universidade, assim como a demissão de seu marido da instituição, em virtude desse decreto. Outro diz respeito ao depoimento prestado pelo ex-presidente, Fernando Henrique Cardoso, em 26 de novembro de 2014, à CNV¹¹¹, em que relata sobre sua aposentadoria forçada na USP e a ida para o exílio, no Chile, a fim de preservar sua vida e a de sua família, tendo em vista que havia sido expedida ordem de prisão por ser amigo do antropólogo Darcy Ribeiro, ministro da Casa Civil no governo de João Goulart.

Outro depoimento marcante sobre prisão e tortura é de Alex Polari de Alvarenga, prestado à CNV, em 12 de setembro de 2014. Nele, afirma que:

[...]. Eu entrei mais ou menos em 1967, através da militância estudantil. Eu era aluno do Colégio Pedro II e participante do movimento secundarista. [...]. Até então a nossa célula era mais política, de atividades políticas no movimento estudantil, formação teórica. [...]. Inicialmente eu fui preso numa operação pelo DOPS, fui levado ao CISA, ao Centro de Informação chamado Paraíso. O que eu vi era Paraíso. [...]. E depois do Galeão, eu fiquei incomunicável durante mais ou menos dois meses, que foi a fase de torturas, de pressões. [...]. No DOPS...eu permaneci lá algum tempo, porque eu acho que só havia ainda a equipe do DOPS e eu entendi, depois um pouco, de que havia uma certa disputa de caça, de presa. Então me interessou bastante que isso se alongasse o maior tempo possível. Então eu tive a primeira fase de tortura. [...]. No DOPS, me tiraram o capuz algumas vezes, me levaram ao banheiro para lavar a cara para tirar uma foto. [...]. Não sei se eu fiquei em alguma cela subterrânea, mas eu sei que era conduzido desse corredor para a direita. [...]. Descia para um pátio onde atravessava um pátio, talvez coberto, mais escuro. Eles ficavam o tempo todo também dando contrainformação: “abaixa, sobe, não sei o quê, tem isso”, tirando as referências. E que depois eu descia até a sala de tortura, que era um lugar refrigerado, bem refrigerado, e que descia um lance de escada. [...]. Já saía encapuzado da própria cela. Tinha que ficar de costas para parede, era encapuzado e era levado. [...]. Aí me trouxeram para a sala de tortura e começou de novo a tortura, e eles novamente perguntando pelo Stuart. Depois de algum tempo, me tiraram o capuz e me colocaram à frente de uma pessoa. [...]. no dia da prisão do Stuart, foi levado para ser torturado no mesmo local do primeiro, sendo que Alex estava de capuz e, em dado momento, por alguns segundos, tiraram seu capuz, oportunidade em que pôde ver

¹¹⁰ O depoimento da professora Zélia Amador de Deus foi coletado pela CNV, em colaboração com a Empresa Brasileira de Comunicação, e está disponível no Youtube, no seguinte endereço: https://www.youtube.com/watch?time_continue=128&v=G9kRqa7Lhqc&feature=emb_logo. Acesso em: 02 ago 2020.

¹¹¹ Depoimento do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, coletado pela CNV, que está disponível no Youtube, no seguinte endereço: https://www.youtube.com/watch?v=DpTTI9wIQeY&list=UUERnA-dpopdYmzQUOpVG_8w&index=2. Acesso em: 02 ago 2020.

Stuart sendo espancado e que os militares haviam tirado Stuart do pau de arara. [...]. o fato de que alguém estava sendo sufocado no pátio, porque ficava todo mundo fazendo aquela coisa toda, e uma pessoa com o carro acelerando, a fumaça e o cara tossindo, tudo isso foi vívido e real. [...]. Escutei ele gritando e gemendo, foi colocado na cela, e a voz dele eu ouvia, gemendo, falando que ia morrer. [...]. Em algum momento, infelizmente, existe algum nível de concessão e de fraqueza que você nem escolhe, não sei se inconscientemente...a coisa pode ter sido conduzida num ponto de saber que isso estava me...vamos dizer assim, aliviando alguma coisa (CNV, 2014).¹¹²

Conforme já asseverado anteriormente, segundo Barbosa (2012), o que motivava a Ditadura a realizar os atos de perseguição, como é o caso da professora Zélia, do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e de Alex Polari de Alvarenga, era a atribuição de condutas subversivas por parte deles, já que manifestavam contrariedade e crítica aos atos do governo. Aqui está presente, então, o *habitus*, assim como a violência de fato e a simbólica, que levam à inevitável violação de direitos humanos e fundamentais, pois não lhes era garantido o direito à vida, à liberdade e o de não sofrer tortura ou tratamento desumano.

Outra forma de violação de direitos humanos e fundamentais pela Ditadura concretizou-se em razão do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, regulamentado pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, os quais reformularam os objetivos da disciplina de Educação Moral e Cívica, que passou a ser obrigatória em todas as escolas e em todos os graus e modalidades.

Como já afirmamos anteriormente, o Estado se preocupou em regradar a vida da população, no sentido de limitar a sua manifestação em relação ao aspecto autoritário do governo, que tinha como concepção pedagógica que as pessoas se ajustassem no meio e no tempo em todos os seus sentidos. Para isso, a escola deveria cuidar da formação das pessoas para a vida e para a sociedade, tendo nos valores morais e cívicos seus princípios norteadores.

Os artigos 1º e 2º do Decreto ¹¹³ demonstram a influência ideológica da Ditadura Militar sobre a educação, pois estabelecem que a disciplina de Educação Moral e Cívica será obrigatória, a qual tem, como finalidade, dentre outras, a preservação do espírito religioso, do amor à liberdade, desde que aconteça

¹¹² Disponível em:

http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Alex_Polari_de_Alverga_-12_09_2014_-_rp.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

¹¹³ Vide Nota de Rodapé nº 78.

mediante inspiração religiosa. Além do mais, que haja a preservação, fortalecimento e projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade e, ainda, culto à pátria, aos seus símbolos e tradições, assim como a preparação das pessoas para o casamento, a exemplo de valorização da família em sociedade.

A influência ideológica da Ditadura, como já demonstrado, configura uma violência simbólica e, nesse sentido, também, violação de direitos humanos; isso, pois não permite que estudantes e professores tivessem plena liberdade no exercício do ensino-aprendizado, o direito à liberdade, previsto nos artigos 2º e 3º DUDH.

Destarte, a forma de agir por parte da Ditadura também se legitima juridicamente pela chamada Doutrina da Segurança Nacional, cuja legislação existe desde a “Era Vargas”, mas que, ao longo do tempo, foi se aperfeiçoando e culminou na edição da Lei Federal nº 6.620, de 17 de dezembro de 1978. Não obstante isso, o fator ideológico da Segurança Nacional antecede essa lei, pois, desde a primeira Lei de Segurança Nacional (1935), há clara intenção de combater uma suposta ameaça comunista no país. Ademais, antes mesmo de ocorrer o golpe de 1964, foi criada a Escola Superior de Guerra (1949) e, assim, a prática de atos repressivos por parte do Estado contra a população tornou-se habitual. Importante salientar que apenas um ano antes (1948) o Brasil havia assinado a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em Paris. Isso mostra que o fator ideológico da prática da repressão e da violação dos direitos inerentes aos seres humanos sempre foi o *modus operandi* do militarismo.

O seu hábito, então, era reprimir para estabelecer a ordem e a segurança, ao passo que a educação era utilizada para, de uma forma sutil e indireta, incutir nas pessoas a ideia de que a criança e o jovem deveriam aprender a ter obrigações e responsabilidades em relação à Pátria, a Deus, à família, ao trabalho, a si mesmo e, também, à sociedade e não à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem, bem como das liberdades fundamentais, conforme previsto no artigo 26 da DUDH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do Brasil, no seu aspecto jurídico-político-social, é marcada por movimentos golpistas, começando pelo Golpe Militar da Proclamação da República, em 1889, passando pelo Golpe de Estado, feito por Getúlio Vargas, em 1937, apoiado pelos militares e, por fim, o Golpe Militar, em 1964, com apoio de alguns setores da sociedade, como os empresários e a imprensa.

Esta pesquisa demonstrou que, entre o golpe de 1937 e o de 1964, há algo em comum: sob o pretexto de garantir a segurança nacional, aqueles que manifestavam afinidade, indireta ou diretamente, com o ideal comunista, deveriam ser eliminados, pois eram inimigos da nação. No Golpe de 1937, prevaleceu o discurso de que havia um inimigo (comunista) externo, que desejava realizar uma ditadura no país. No de 1964, o inimigo era o mesmo, porém, já não era externo, mas sim interno; eis que havia se infiltrado em vários setores da administração pública e até mesmo no meio militar; seu objetivo era o de subverter a ordem política e social.

O movimento realizado pelos militares de 1964 iniciou bem antes, com a criação e desenvolvimento de atividades na Escola Superior de Guerra (ESG), em 1949, em que a prática de repressão passou a ser conduta estatal em razão da chamada “Doutrina de Segurança Nacional”, influenciada pela “Doutrina de Segurança Nacional Norte Americana”. Para isso, o Estado sempre se utilizou da norma jurídica para legitimar sua conduta, como é o caso da Lei de Segurança Nacional, que remonta ao ano de 1935, tendo sido modificada e aperfeiçoada, conforme as exigências do momento histórico.

O militarismo sempre se caracterizou pela disciplina qualificada, em que havia regras de comportamentos impositivos e afinados aos imperativos da autoridade. Ocorre que aquilo que era exigido no meio militar extrapolou para a sociedade civil, no sentido de se exigir das pessoas o mesmo comportamento praticado dentro dos quartéis; assim, quem se opunha a esse modo de relação social, era tido como aquele cujos valores levavam à insubordinação, que, por sua vez, tinha potencial para colocar em perigo os símbolos, o culto à pátria, os valores cristãos e, é claro, a segurança. Para os insubordinados, também chamados de

subversivos, a repressão se caracterizava pela tortura, prisão ilegal, desaparecimentos e morte, conforme constatou a Comissão Nacional da Verdade.

Em 1964, quando o golpe foi concretizado pelos militares, ao deporem o Presidente João Goulart, com apoio expresso de setores da sociedade e também pela omissão de outros, como é o caso da OAB e do STF, o pretexto utilizado para que a ruptura do processo democrático fosse realizada era o de combater um inimigo interno, que pretendia “Bolchevizar” o país, bem como realizar o combate à corrupção, instalada na administração pública e impulsionar o desenvolvimento econômico. Nesse momento, não se verifica claramente o uso da violência explícita, mas sim a violência implícita, indireta.

Pode-se verificar, nesta pesquisa, que, além do objetivo de extirpar a suposta ameaça comunista, os militares também pretendiam pôr em prática os ideais e interesses relacionados ao aprofundamento das relações capitalistas, as quais colocavam o Brasil numa condição econômica chamada de “associado-dependente”, a fim de enfatizar mais as práticas de eficiência e produtividade, já que grandes indústrias estrangeiras pretendiam se instalar no país e havia uma premente necessidade de formar mão de obra qualificada para suprir as necessidades da nova realidade.

Embora não tenha ficado caracterizado na história que havia, aqui, o risco de se instalar uma suposta ditadura comunista, esse foi o mote para que os militares usassem a legitimidade que o Direito lhes propiciava para depor um Presidente, eleito pela via democrática, e estabelecer, por meio do AI-1, um novo Estado, agora, todo dependente da vontade e dos ideais dos militares, formados na Escola Superior de Guerra.

Após o Golpe, chancelado pelo Congresso Nacional, reformas normativas foram realizadas para atender aos interesses de seus atores, como é o caso da substituição da Constituição de 1946 pela de 1967 e, posteriormente, pela de 1969. Além disso, outras reformas normativas foram realizadas, mediante normas infraconstitucionais, seja por outros Atos Institucionais (do AI-1 ao AI-5), Leis, Decretos-lei e Decretos, como é o caso da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968; Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969; Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969; Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969; Lei Federal nº

5.692, de 11 de agosto de 1971; e da Lei Federal nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983.

O objetivo central desta pesquisa foi o de verificar se as reformas realizadas no sistema educacional foram movidas por fatores ideológicos e violentos, que resultaram em condutas, as quais violaram o direito à educação sob o aspecto social e humano. A justificativa desse objetivo efetivou-se em razão da forma como a Ditadura desenvolveu seu governo autoritário, pois foi, justamente, nas escolas e universidades que mais encontrou resistência por parte de professores e estudantes.

Demonstrou-se, nesta pesquisa, que a Reforma Universitária ficou caracterizada pela intervenção com nomeação de militares para ocupar os cargos de reitor de várias instituições (p. ex. USP e UNB); a inclusão de pessoas estranhas ao meio acadêmico nos Conselhos Curadores, como é o caso de representantes da indústria e do próprio governo central, para cumprir com a exigência de formar intelectuais voltados às necessidades do mercado e da indústria. Além disso, também tinha como objetivo fazer com que fossem excluídos aqueles que se opunham ao Regime e isso se concretizava, pelo menos, de dois modos. Um era mediante a repressão, a tortura e as prisões ilegais de professores e estudantes. Outro era mediante a introdução no currículo acadêmico dos ideais da educação moral e cívica (disciplinas de EMC, OSPB e EPB), que tinha como característica o apelo ao patriotismo, à nacionalidade, ao espírito religioso e ao sentimento de união dos cidadãos brasileiros, com o intuito de absorver as contradições sociais e contribuir para a constituição de um Estado soberano.

Na reforma secundarista, os objetivos foram muito semelhantes. Havia a necessidade da formação de mão de obra técnica para suprir a demanda das indústrias estrangeiras que se instalavam no país, bem como que os focos de resistência ao Regime fossem eliminados, seja por repressão, tortura e prisões ilegais, seja pela inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória. Isso tinha a intenção de incutir, na mentalidade de crianças e jovens, a prevalência, sobretudo, da segurança nacional, mediante o calar de vozes estudantis e sindicais que se opunham ao Regime Militar para impingir os ideais de civismo, subserviência e patriotismo.

Pode-se constatar, nesta pesquisa, também, que as condutas praticadas pela Ditadura, a fim de implantar e conduzir a nação, por parte do Estado,

caracterizam-se como violação de direitos fundamentais (normas constitucionais) e humanos (norma internacional de proteção à vida, à liberdade, à educação etc.). Tais violações ficaram muito evidentes na própria Carta à Nação, contida no AI-1 e nas perseguições a opositores ao Regime, mediante tortura, prisões ilegais, desaparecimento de pessoas e morte, como é o caso da professora Zélia Amador de Deus, do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e de Alex Polari de Alvarenga.

Essas constatações tornaram-se mais evidentes com a utilização da teoria de Pierre Bourdieu, ao analisar as sociedades e identificar suas estruturas dominantes e dominadas, mediante o campo, o habitus e pela violência simbólica.

Conforme já asseverado, a violência simbólica do Estado legitima sua ação planejada ao impor, por exemplo, conteúdos, crenças valores etc., de um grupo social que domina os demais por meio da escola, fazendo com que o discurso seja aceito de maneira natural, além de reproduzido e ainda, que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20).

Com isso, pode-se afirmar que as reformas realizadas no sistema educacional, durante a Ditadura, foram todas simbolicamente violentas, pois houve a imposição de um modo de ser e de valores preestabelecidos, sem que as pessoas pudessem pensar ou agir por si próprias, haja vista que movimentos nesse sentido eram percebidos como subversivos, ou seja, que tinham intenção de colocar em risco a segurança nacional. O efeito colateral dessas insurgências, obviamente, era a violação de direitos fundamentais e humanos.

Por fim, também é possível constatar, nesta pesquisa, que a conduta dos atores da Ditadura também foi eivada de uma ideologia que os levou a praticar os atos considerados como violação de direitos humanos pela Comissão Nacional da Verdade. Segundo Chauí (2008), o que caracteriza uma ideologia é tomar as ideias de forma independente da realidade histórico-social, mas que, na verdade, somente a realidade histórica e social é que pode proporcionar a compreensão das ideias.

Ocorre que a ameaça comunista nunca se concretizou e tal ideia estava mais presente no imaginário dos que compunham as Forças Armadas e de seus apoiadores, que implantaram uma Ditadura no Brasil, do que no cotidiano da sociedade. Ou seja, a ideia, ou ideologia, da segurança nacional é assim considerada porque estava desvinculada da realidade; a adesão de muitos setores

da sociedade aconteceu por causa da dificuldade de compreender os reais objetivos dos comandantes da Ditadura.

Outro fator dessa ideologia também se caracterizou nas reformas do sistema educacional, pois, embora o artigo 26 da DUDH estabeleça que o objetivo da educação deve visar à plena expansão da personalidade humana, a educação pensada e imposta no país, durante a Ditadura, nesse período, pouco teve preocupação com isso, pois as reformas tinham como objetivo o atendimento aos interesses do grupo dominante (industriais) com o discurso do desenvolvimento econômico e a implantação de um sistema educacional que servisse a esses interesses.

Conclui-se, com essas considerações que, de acordo com a teoria de Bourdieu, a transmissão de ideias efetiva-se por emissores pedagógicos que são dignos de transmitir o que transmitem e, por isso, estão autorizados a impor a recepção e o controle da inculcação daquilo que é socialmente aprovado. Por isso foi possível realizar no Brasil uma ditadura militar entre 1964 a 1985 que violou direitos fundamentais e humanos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Vanessa Kern de. **A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar – minas gerais 1969-1993**. Orientador: Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em educação) - UFU/Educação. Programa de pós-graduação da CAPES, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2008. Disponível em: <http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/13751/1/dis.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.
- ARAGÃO, Selma Regina. **Direitos humanos: do mundo antigo ao Brasil de todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2001.
- ARAUJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 109-110.
- ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARRUDA, Marcos. CALDEIRA, Cesar. **Como Surgiram as Constituições Brasileiras**. Rio de Janeiro: FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional). Projeto Educação Popular para a Constituinte, 1986.
- BARBOSA, Júlia Letícia Camargos. **Conhecendo o inimigo: criminalidade, política e subversão, o DOPS mineiro na ditadura militar (1964-1973)**. Orientador: Prof. Dr. Ivan de Andrade Vellasco. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), São João Del Rei/MG, 2012. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/pghis/DissertacaoJuliaLeticiaBarbosa.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**. 5. ed., Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. 17 ed. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BITTAR, Marisa; JR, Amarilio Ferreira. **Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar**. Caderno CEDES, Campinas, v. 28, n.76, p. 333-335, set/dez, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **A educação nos 50 anos da Constituição de 1946**. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 33 n. 132 out./dez. 1996, p. 29-35. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176502/000518632.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer – Nova Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 1993.

BORDIN, Amanda Belletti Figueira. **O papel da Comissão Nacional da Verdade na Justiça de Transição**. Florianópolis, 2014. Monografia – Curso de Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121758>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; TEUBNER, Gunter. **La fuerza del derecho**. Bogotá: Ed. Uniandes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Sur l'État. **Cours au Collège de France (1989-1992)**. Paris: Raisons d'Agir/Seuil., 2012.

BRASIL. **Lei nº 38, de 4 de abril de 1935**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0038.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 136, de 14 de dezembro de 1935**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0136.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Ato institucional nº 1 de 09 de abril de 1964**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Ato institucional nº 2 de 27 de outubro de 1965**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Ato institucional nº 3 de 5 de fevereiro de 1966**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-03-66.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Ato institucional nº 4 de 7 de dezembro de 1966**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-04-66.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Ato institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição política do império do Brasil de 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil de 1891.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 01/1969.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL, **Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm. Acesso em: Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL, **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692impressao.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL, **Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=%C2%A7%203%C2%BA%20O%20ensino%20militar%20ser%C3%A1%20regulado%20por%20lei%20especial.. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL, **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.528, de 18 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12528.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0869.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1971/D68065.html. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE**. In: AGUIAR, José Márcio (org.). CFE - Pareceres Básicos; Reforma - ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Mai Editora, 1975. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%2094-1971sobre%20emc.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.378, de 15 de dezembro de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8378.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade. Relatório**. Brasília: CNV, 2014a. 976 p. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 1). Disponível em: http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. **Ações afirmativas**. 3. ed. São Paulo: LTr, 2014.

BURATO, Jose Antonio. **A ditadura no gatilho: reflexões sobre a violência policial militar**. Orientador: Prof. Dr. Marcello Simão Branco. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola Paulista de Política, Economia e Negócios, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Osasco, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/47301>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BURNS, Edwar Mcnall. **História da civilização ocidental**. 2. Ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional**. Coimbra: Almedina, 1993.

CASTRO, Celso. **Fatos e Imagens: o golpe de 1964**. Fundação Getúlio Vargas, 2019. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964._ Acesso em: 05 jun. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CORDEIRO, Janaina Martins. **A ditadura em tempos de milagre: comemorações, orgulho e consentimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

COSER, Ivo. **DOIS CONCEITOS DE LIBERDADE: 60 ANOS APÓS A SUA PUBLICAÇÃO**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 34, n.100, 21 f, jun, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092019000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2020.

COSTA, Alexandre Araújo. **Direito e método: diálogos entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica**. Orientador: Prof. Dr. Miroslav Milovic. 2008. 421 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1512>. Acesso em: 15 mai. 2019.

COSTA, Álvaro Ribeiro da. **Supremo Tribunal Federal: abertura dos trabalhos judiciários de 1965**. Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 354, 965.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. PUC-MG. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

DAMASCENO, Alberto. **A Planificação da educação dos anos 30 a 60: pioneirismo, reformas, submissão e tecnocracia**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 68, p.125-137, jun., 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643788/14388>. Acesso em: 05 jul. 2020.

D'ARAUJO, Maria Celina; CASTRO, Celso. **Ernesto Geisel**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

DIAS, Rodrigo Francisco. **Tancredo Neves e a redemocratização do Brasil**. Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p., set./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/issue/view/306>. Acesso em: 05 jul. 2020.

DINIZ, M.H. **Compêndio de introdução à ciência do direito**. 12a ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

DUTRA, Maristela Aparecida. A idéia de sistema nas várias concepções jusnaturalistas. **Revista eletrônica Âmbito Jurídico**, São Paulo, n. 166, p., nov. 2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-civil/a-ideia-de-sistema-nas-varias-concepcoes-jusnaturalistas/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

EAGLETON, Terry. **A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental**. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). Um mapa da ideologia. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.179-226.
EAGLETON, Terry. Ideologia. **Uma introdução**. Tradução Silvana Vieira, Luis Carlos Borges. São Paulo: Editora Boitempo, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/285942/mod_resource/content/1/Aula%202.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

ESTÁCIO, Mércia Maria de Santi; AGUIRRE, Moisés Alberto Calle. **O brincar e o lúdico: ferramentas para a inculcação do habitus de estudar na região metropolitana de Natal**. XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE e PRÉALAS BRASIL DA UFPI. 2012. Disponível em: <http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/resumos/GT04-41.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. Notas sobre a sistemática do ato complementar. **Revista de direito público**, São Paulo, v. 8, p. 54-55, 1969.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1993.

FONTOURA, Amaral. **Princípios de Educação Moral e Cívica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1970.

FREITAS, Marcos Cezar. **História social da educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, p., jul/dez., 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/rober/Downloads/Frigotto%20%20e%20a%20Teoria%20do%20Capitulo%20Humano.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

- GALINDO, George Rodrigo Bandeira. **A reforma do judiciário como retrocesso para a proteção internacional dos direitos humanos: um estudo sobre o novo §3º do artigo 5º da constituição federal.** *Cena Internacional*, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2005. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CENAIInternacional/2005/vol7/no1/4.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.
- GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Estado de exceção e anormalidade constitucional no contexto da CF.** *Revista Consultor Jurídico (revista eletrônica)*, mar., 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mar-29/embargos-culturais-estado-excecao-anormalidade-constitucional>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- GROFF, Paulo Vargas. **Direitos Fundamentais nas Constituições brasileiras.** *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 45 n. 178, 25 f, abr./jun., 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176526/000842780.pdf?seque>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- GUSMAO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. **Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na Ditadura Civil-Militar.** *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 23, mar., 2019: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100412&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ICCP. **Pedagogía.** La Habana: Pueblo y Educación, 1988.
- KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito.** Coimbra: Armênio Amado, 1979.
- LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado.** 23. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil.** *Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio*, 2012. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- LOUREIRO, Ythalo Frota. **Princípios da hierarquia e da disciplina aplicados às instituições militares: uma abordagem hermenêutica.** *Revista Jus Navigandi*, Teresina, v. 9, n. 470, s/p., out., 2004. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/5867>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- LUAIZA, Benito Almaguer. **Didática universitária por um ensino superior.** Letônia: Novas Edições Acadêmicas. 2017.

MADEIRA, Lúgia Mori. **O direito nas teorias sociológicas de Pierre Bourdieu e Niklas Luhmann**. Direito e justiça, Revista de Direito da PUCRS, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 19-39, jun., 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fadir/article/view/2907>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MAGNA CARTA DE 2015. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/magna-carta-1215-magna-charta-libertatum.html>. Acesso em: 24 fev. 2019.

MARTINS, Eliezer Pereira. **Direito Administrativo Disciplinar Militar e sua processualidade**. São Paulo: Editora de Direito Ltda, 1996.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. **Filosofia do Direito e Justiça na obra de Hans Kelsen**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965- 2004)**. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. 2007. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/13662>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Natureza, conteúdo e implicações do ato institucional nº 5**. Revista de direito da Procuradoria Geral / Governo do Estado da Guanabara, 1969. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:artigo.revista:1969;2000343991>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MELO FILHO, José Celso. **Constituição federal anotada**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. São Paulo. Saraiva, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes tecnicismo educacional**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/tecnicismo-educacional/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MILL, I. S. **Princípio de economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1994. (Saúde em debate 46).

MIRANDA, Pontes de. **Comentários à Constituição de 1946**. 4. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Borsoi, 1963. 4 t., art. 157-218.

MORAES, de Alexandre. **Direito constitucional**. 7. Ed. revista, ampliada e atualizada com a EC nº 24/99. São Paulo: Atlas, 2000.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades**. Topoi, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 30-67, jan/jun., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v9n16/2237-101X-topoi-9-16-00030.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOTTA, Luiz Eduardo; SERRA, Carlos Henrique Aguiar. **A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes**. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, v. 22, n. 50, p. 125-147, jun., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v22n50/09.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OFFE, Claus. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação; contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional**. Trad. Vanilda Paiva, 1990, mimeo. Revista Educação & Sociedade, São Paulo, v. 35, p. 9-59, abr., 1990.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos. Paris, 1948**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **O que são os direitos humanos?**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti; PELEGRINI, Thiago. **Criação e funcionamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo sob a ótica bourdieusiana**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v., n. 134, jul., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14086/9460>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez., 2015. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723816322015337/pdf_97. Acesso em: 10 jun. 2020.

PETERS, Gabriel. **Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 28, n. 83, p. 47-71, Out. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092013000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso e: 02.08.2020

PISTINIZI, Bruno Fraga. **O direito à educação nas constituições brasileiras.** Revista de direito educacional. Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 2, p. 63-93, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/82213>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RAMOS, Simone Boer. **Considerações sobre a validade da norma jurídica em seus aspectos essenciais: vigência, eficácia e justiça.** Revista Jurídica Cesumar, on-line, v. I, nº 1, p. 279-291, Out, 2001. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/457/231>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RAMOS, J. G. G. **Habeas corpus: histórico e perfil no ordenamento jurídico brasileiro.** Revista da Faculdade de Direito, Curitiba, v. 31, 1999. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/article/viewPDFInterstitial/1865/1560>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; TOBA, Marcos Maurício. **Autonomia universitária na USP: 1934-1969.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2005.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito.** 27ª ed. São Paulo, Saraiva, 2002.

RIBEIRO, Rudinei; SILVA, Edison. **Os professores e a violência simbólica em Bourdieu: representações de professores da escola básica, finalidade da educação e violência escolar.** X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5794_2882.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, Émina. **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e184961.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, José Vicente Tavares do. **A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais.** Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], n. 108, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/6169>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SARMENTO, Daniel. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas.** 2ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios.** Revista Educação & Sociedade, v.20, nº 69, dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SILVA, Carlos Medeiros. **O ato inconstitucional e a elaboração legislativa**. [s. l.]: Editora FGV e Editora Fórum, 1964. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00570a&AN=fgv.article.25966&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SILVA, Carlos Medeiros. **Observações sobre o ato institucional**. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 76, p. 473-475, jun. 1964. ISSN 2238-5177. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/25961>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. Malheiros Editores: São Paulo, 2005.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. Malheiros Editores: São Paulo, 2010.

SCARTEZINI, Natália. **Introdução ao método de Pierre Bourdieu**. Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais, v. 14/15, 2010/2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5159/4224>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **História, política e educação no estado militar brasileiro: pesquisa documental e fundamentos teórico-metodológicos**. Orientador: Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes. 2010. 26 f. Relatório do estágio (Pós-doutorado em Educação) – Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=74550&opt=4>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SOUZA, M.I.S. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, S. A. DE. **Democracia e qualidade: as consequências da ditadura militar ao sistema educacional, na frágil transição democrática brasileira**. SER Social, v. 17, n. 36, p. 49, nov., 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13415. Acesso em: 11 jun. 2020.

STEPHAN, Claudia. **A Doutrina da Segurança Nacional de Contenção na Guerra Fria: fatores que contribuíram para a participação dos militares na política**

brasileira (1947- 1969). Revista Conjuntura Global, v. 5 n. 3, p. 537-565, set./dez, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/50544>. Acesso em: 11 jun. 2020.

STRECK, Lênio. **Dicionário de hermenêutica: quarenta temas fundamentais da teoria do direito à luz da crítica hermenêutica do direito**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SUSEN, Simon. **Reflexões sobre a ideologia: as lições de Pierre Bourdieu e Luc Boltanski**. Revista de Ciências Sociais da Unesp. Perspectivas, São Paulo, v. 49, p. 101-137, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/10983/7119>. Acesso em: 11 jun. 2020.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, Feb. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 nov. 2020.

TORRES, Mateus Gamba. **O primeiro Ato Institucional: Carlos Medeiros Silva e o STF no pós-Golpe de 1964**. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica Rio de Janeiro: vol. 8, no .3, setembro-dezembro, 2016, p. 489-505. disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3373/337347547005.pdf>. Acesso em 01 out. 2020.

VAINER, Bruno Zilberman. **Breve histórico acerca das constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro**. Revista Brasileira de Direito Constitucional, n. 16, jul./dez., 2010. Disponível em: [http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161-Artigo_Bruno_Zilberman_Vainer_\(Breve_Historico_acerca_das_Constituicoes_do_Brasil_e_do_Control_de_Constitucionalidade_Brasileiro\).pdf](http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161-Artigo_Bruno_Zilberman_Vainer_(Breve_Historico_acerca_das_Constituicoes_do_Brasil_e_do_Control_de_Constitucionalidade_Brasileiro).pdf). Acesso em: 11 jun. 2020.

VALEIRÃO, Kelin. **Ideologias e governamentalidades: alguns deslocamentos para pensar a lógica da educação contemporânea**. IX Anped Sul. Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/398/859>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VALÉRIO, Otávio Lucas Solano. **A toga e a farda: o Supremo Tribunal Federal e o Regime Militar (1964-1969)**. Orientador: Prof. Dr. José Reinaldo de Lima Lopes. 2010. 224 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-16082011-164739/pt-br.php>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VIEIRA, Evaldo. **Política social e educação**. Conferência Brasileira de Educação 3, Niterói, 1984. Anais. São Paulo, 1984, p. 45-48.