

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MURILO MARTINS SALOMÉ

**OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA DE BRASIL E HUNGRIA
E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO (ANOS 1970 E 1980)**

SÃO CARLOS – SP

2026

MURILO MARTINS SALOMÉ

**OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA DE BRASIL E HUNGRIA
E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO (ANOS 1970 E 1980)**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Bittar

Coorientador: Prof. Dr. Lajos Somogyvári

SÃO CARLOS – SP

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Murilo Martins Salomé, realizada
em 27/02/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marisa Bittar (UFSCar)

Prof. Dr. Lajos Somogyvári (Universidade da Panônia)

Prof. Dr. Luis Henrique de Freitas Calabresi (IFSP)

Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias (IFSP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se
arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Ao povo brasileiro e ao povo húngaro, que, a despeito das distâncias geográficas e culturais, batalham bravamente em prol de suas liberdades frente ao fantasma autoritário que insiste em os assombrar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Samir e Simone, pelo apoio e incentivo constantes ao estudo e a busca pelo conhecimento, sempre me orientando e vibrando pelas minhas conquistas. À minha família: meu irmão, meus avós/nonnos, meus tios, meus primos e demais parentes que também acompanharam minha jornada e se entusiasmaram a cada passo dado em direção à conclusão deste Mestrado. Aos meus amigos, da vida pessoal e da vida profissional, que muito me auxiliaram com conversas e conselhos que certamente tornaram este percurso mais rico e leve.

À minha querida orientadora, Marisa Bittar, que desde 2021 tanto me ensinou, acolheu e incentivou, generosamente compartilhando seu vasto conhecimento e me apresentando a fascinante e inesgotável área de estudo da Educação Comparada, a qual me encantou e permitiu que eu pudesse conectar duas paixões: as Relações Internacionais e a Educação. Ao meu coorientador, Lajos Somogyvári, que da bela Hungria topou participar deste estudo e muito contribuiu para que eu pudesse ter acesso aos materiais que tratam da educação neste admirável país. Ao professor Amarílio Ferreira Júnior (*in memoriam*), que me encorajou a seguir em frente com este trabalho inédito em língua portuguesa. Aos mestres e todos os professores que cruzaram o meu caminho desde a infância, dividindo o conhecimento e deixando a sua marca, minha gratidão por contribuírem pelo meu amor ao estudo e à educação.

À universidade pública brasileira, mantida por muita gente competente e engajada, financiada pelo suado dinheiro do povo brasileiro e local de fundamental aprendizado e produção do conhecimento. Em especial, à Unesp Franca e à Universidade Federal de São Carlos, por fazerem parte da minha história e da minha formação.

Muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação analisa, de forma comparativa, os processos de transição democrática no Brasil e na Hungria e seus impactos nos sistemas educacionais durante as décadas de 1970 e 1980. Fundamentada na perspectiva teórica da transitologia, a pesquisa investiga como os sistemas de ensino se comportaram frente ao colapso dos regimes autoritários em ambos os países. No caso brasileiro, o estudo foca em cinco estados (SP, MG, RJ, PR e MS) que elegeram governadores de oposição em 1982, impulsionando medidas de gestão democrática, como a eleição de diretores e o fortalecimento de conselhos escolares. Na Hungria, sob o regime de János Kádár, o enfoque recai sobre as demandas por autonomia escolar e descentralização, consolidadas especialmente pela Lei de Ensino de 1985, em um contexto de crise do socialismo de Estado. O trabalho destaca o paradoxo brasileiro da expansão quantitativa do ensino básico acompanhada pela deterioração da qualidade, em contraste com a Hungria, que manteve altos padrões qualitativos e plena alfabetização. A análise revela a "força das permanências", evidenciando que práticas e costumes autoritários persistiram em ambos os países mesmo com o advento da Nova República e do fim do regime de partido único. Conclui-se que, apesar das disparidades ideológicas e geográficas, a educação funcionou como um palco privilegiado de disputa política e social, refletindo as tensões entre a busca por liberdade e os resquícios de estruturas opressoras.

Palavras-chave: Educação Comparada; Transição Democrática; Transitologia; Autonomia Escolar; Gestão Democrática; Força das Permanências.

ABSTRACT

This dissertation comparatively analyzes the democratic transition processes in Brazil and Hungary and their impacts on educational systems during the 1970s and 1980s. Grounded in the theoretical perspective of transitology, the research investigates how education systems behaved in the face of the collapse of authoritarian regimes in both countries. In the Brazilian case, the study focuses on five states (SP, MG, RJ, PR, and MS) that elected opposition governors in 1982, driving democratic management measures, such as the election of school principals and the strengthening of school councils. In Hungary, under the János Kádár regime, the focus lies on demands for school autonomy and decentralization, consolidated especially by the 1985 Education Law, within a context of the crisis of State socialism. The work highlights the Brazilian paradox of quantitative expansion in basic education accompanied by the deterioration of quality, in contrast to Hungary, which maintained high qualitative standards and full literacy. The analysis reveals the "force of permanences", evidencing that authoritarian practices and customs persisted in both countries even with the advent of the New Republic and the end of the single-party regime. It concludes that, despite ideological and geographical disparities, education functioned as a privileged stage for political and social disputes, reflecting the tensions between the search for liberty and the remnants of oppressive structures.

Keywords: Comparative Education; Democratic Transition; Transitology; School Autonomy; Democratic Management; Force of Permanences.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PERSPECTIVA TEÓRICA.....	16
3	HUNGRIA: A AUTONOMIA LOCAL CONTRA O TOTALITARISMO.....	20
4	BRASIL: GOVERNOS ESTADUAIS CONTRA O AUTORITARISMO.....	34
5	UM COMPLEXO JOGO DE FORÇAS E O LEGADO HISTÓRICO.....	62
6	CONCLUSÃO.....	67
	REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO

A presente dissertação se propõe a analisar, de modo comparativo, como se comportaram os sistemas educacionais de Brasil e Hungria durante o final dos anos 1970 e a década de 1980, período em que ambos os países passaram por processos de transição democrática. No caso brasileiro, a análise se deteve mais especificamente em cinco estados da federação que, em 1982, no contexto de abertura política, elegeram pelo voto direto governadores de oposição em relação ao regime central, autoritário e decadente. São eles: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso do Sul. Na Hungria, a nação localizada no centro-leste da Europa experimentava um governo totalitário de partido único, subordinado à União Soviética e regido desde 1956 por János Kádár, ditadura das mais longevas do mundo no século XX.

De maneira cuidadosa, ou seja, levando-se em consideração as formações históricas, políticas, sociais e econômicas díspares entre ambos os países, observa-se, ainda assim, movimentos importantes em prol da democratização de seus governos e, conseqüentemente, de seus sistemas educacionais, uma vez que as duas nações em questão estavam sob a vigência de regimes não democráticos, mesmo que de espectros político-ideológicos opostos. Deste modo, à luz da teoria da transitologia, a pesquisa trouxe as principais marcas que caracterizaram a educação no período, ou seja, como os atores envolvidos nas duas nações se movimentaram na estrutura e quais foram os papéis e demandas destes diversos segmentos e classes que compuseram as mobilizações em prol da democratização da educação – governos, professores, alunos, sindicatos, movimentos sociais, funcionários administrativos da educação e sociedade civil - que se manifestaram em um ambiente autoritário, mesmo que em franco declínio do poder central constituído, fruto do período de mudança política que se avizinhava em ambos os casos. Tal quadro se apresentava em um Brasil em que a ditadura militar, já desgastada, promovia a abertura política “lenta, gradual e segura”, enquanto, na Hungria, o regime de partido único, agonizante, tocava a sua política liberalizante, ainda que cautelosa, desde, pelo menos, os meados dos anos 1960. O trabalho em questão se mostra interessante ao estudar dois países muito diferentes que, em um primeiro momento, poderiam não suscitar a ideia de se realizar um estudo no campo

da educação comparada entre ambos. Entretanto, meu interesse pelo pequeno país encravado no coração da Europa, com sua língua e cultura bastante singulares, felizmente encontrou acolhida na orientação da Profa. Dra. Marisa Bittar, que gentilmente propôs em intenso diálogo e troca de ideias, também em coorientação com o Prof. Dr. Lajos Somogyvári, um estudo comparativo das transições educacionais na Hungria e no Brasil, uma vez que, coincidentemente, os dois países passaram por períodos de transformação política nas décadas de 1970 e 1980 que afetaram sobremaneira seus sistemas de educação. Essa conversa com a Profa. Marisa Bittar se iniciou em 2021, quando tive a oportunidade de ser aluno especial de uma disciplina ministrada por ela na UFSCar intitulada “Educação Comparada: Panorama internacional e perspectivas”, momento em que me foi apresentado o fascinante “universo” de estudos da Educação Comparada. Em dado momento do curso, o Prof. Lajos Somogyvári, docente da Universidade da Panônia e colega do mesmo grupo de pesquisa de história da educação que a Profa. Marisa, deu uma aula em que expôs de maneira breve e interessantíssima o percurso histórico da educação na Hungria, seu país de origem. Tal momento serviu para reforçar ainda mais meu intuito de realizar uma pesquisa na área de Educação Comparada entre os dois países, desejo que finalmente se realizou quando fui aprovado em 2024 no processo seletivo de ingresso do Programa de Mestrado da Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

País sul-americano de proporções continentais, o Brasil é uma nação de grandes diversidades e contrastes naturais e sociais, configurando desde pelo menos o século XX em uma das sociedades com maiores disparidades socioeconômicas do planeta, o que implica também na estruturação de um sistema educacional marcado pelo elitismo e a exclusão desde o início da constituição do país como território independente e soberano. Dominado política e socialmente por uma elite inicialmente de origem agrária e escravocrata, e que, ao longo do século XX, se urbanizaria e seguiria nos ditames da nação, essa pequena parcela detentora do poder criaria escolas para alfabetizar e instruir apenas seus filhos, excluindo a massa da população da oportunidade de estudo. Até meados dos anos 1950, a escola brasileira, de qualidade de ensino e com infraestrutura adequada, foi, entretanto, destinada para poucos privilegiados da elite.

Através do golpe civil-militar de 1964, mais um período de autoritarismo se instaurava na história brasileira, permeado por contradições e marcas profundas que

moldariam o país em diversos aspectos, incluindo seu sistema de educação. Mediante uma visão geopolítica de país cristão e ocidental que deveria manter-se sob a esfera de influência dos Estados Unidos, líder do bloco de países capitalistas em um contexto de guerra fria com a União Soviética, a maior parte das forças armadas brasileiras defendia esse alinhamento frente ao “comunismo ateu” do qual diversos países, entre eles a Hungria, faziam parte. Para isso, o governo nacional-populista de João Goulart foi derrubado em 1964 e uma junta militar se instalou no poder até 1985.

A primeira contradição que pode ser observada neste período autoritário é a expansão da escola e universidade públicas, fruto de política educacional do governo, mas, também, de muita luta popular pelo acesso à escolarização. O regime militar pareceu compreender que, para alçar o país a grande potência capitalista, se faria necessário garantir nem que fosse o mínimo de escolaridade para a massa da população, alijada até então do acesso à escola. Sendo assim, os militares se empenharam na construção de escolas, especialmente nas periferias dos grandes centros urbanos e na zona rural dos mais diversos rincões brasileiros. Deste modo, ainda que a escola pública tenha sofrido uma expansão quantitativa, a qualidade do ensino não acompanhou esse crescimento, uma vez que não foram proporcionadas as condições materiais e culturais para tal.

Nesse contexto de urbanização acelerada e sem planejamento, reforçando processos de ocupação territorial desordenados nas cidades e maior concentração de renda, ainda que com incremento da classe média, tornando a sociedade brasileira mais complexa e estratificada, Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 62) destacam os dois movimentos de mobilidade social que impactaram diretamente na construção e constituição de um significativo segmento de professores, especialmente aqueles que se dedicaram à escola pública na educação básica e que viriam a compor elemento fundamental no processo de transição democrática brasileira:

Depois, na década de 1970, a nova categoria dos professores públicos do ensino básico resultou, fundamentalmente, de duas vertentes da estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea. A primeira foi constituída por aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, pertenciam a certas camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletarizados econômica e socialmente no curso da monopolização que as relações de produção capitalistas tomaram nas últimas décadas. A segunda originou-se em determinadas frações das classes médias baixas ou das camadas

dos trabalhadores urbanos que se beneficiaram da massificação da educação universitária, a partir dos anos 1970, e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social, realizando uma trajetória inversa da primeira, ou seja, tiveram uma ascensão no seu status social (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 62).

A Hungria, pequeno país localizado no centro-leste da Europa, é o espaço de comparação com o Brasil no mesmo período. Ainda que muito menor em tamanho territorial e populacional, para além do contexto histórico, social, econômico e político divergente do brasileiro, o sistema educacional húngaro também enfrentou diversas interferências, mudanças e influências, acompanhando os rumos políticos e econômicos do tumultuado século XX na nação magiar. Apesar do foco do presente trabalho ser o final da década de 1970 e, especialmente, os anos 1980, faz-se necessário um breve retrospecto histórico, assim como realizado para o caso brasileiro, a fim de haver maior clareza quanto aos desdobramentos da política educacional húngara no período de destaque deste estudo.

Pequena e antiga nação encravada no coração geográfico europeu, a Hungria passou por diversas transformações políticas, sociais e econômicas ao longo do século XX que afetaram sobremaneira diversas áreas da vida cotidiana de seus cidadãos e, dentre elas, a educação, que acompanhou essas transformações. A união monárquica com a Áustria perduraria até a 1ª Guerra Mundial, momento em que uma gama de etnias e nacionalidades – germânicos, húngaros, tchecos, eslovacos, romenos, croatas, sérvios, poloneses e ucranianos – que estavam agrupadas dentro de seu território, se dispersam através das várias nações que constituiriam o antigo império. Fruto dessa desintegração, a Hungria que surgiu após a queda do império Austro-Húngaro contava com diversas minorias dentro de seu território, situação esta agravada com um dos grandes traumas nacionais: o Tratado de Trianon. Firmado em 1920, o tratado de paz redesenhou as fronteiras do centro da Europa e culminou na perda de mais de 70% do território húngaro, o que também implicou em diversas populações húngaras que, subitamente, se viram estrangeiras e minoritárias nos países limítrofes. A enorme perda territorial, populacional, de recursos naturais e energéticos, para além dos remanejamentos de seus habitantes para além de suas fronteiras ficaria gravada na memória coletiva húngara.

Envolta nessa situação de descontentamento popular aliada a uma conjuntura internacional de crescente autoritarismo nos anos 1920 e, especialmente, nos anos

1930, a Hungria experimentou, agora como República, um brevíssimo governo de inspiração soviética para depois ver sucessivos governos conservadores que se sucederiam até a traumática invasão nazista na 2ª Guerra Mundial, quando o país, em 1944, foi invadido por uma agonizante Alemanha Nazista, responsável pela destruição de boa parte de sua infraestrutura e, em conluio com as autoridades húngaras, pela deportação e extermínio de mais de 400 mil judeus húngaros, outrora uma das maiores e mais vibrantes comunidades judaicas da Europa.

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, em 1945, e a ascensão da União Soviética como potência hegemônica, a Hungria, bem como todo o centro-leste da Europa, se encontrou sob esfera de influência soviética, inclusive com ocupação militar de seu território nos anos subsequentes ao conflito. Mediante esse contexto e influenciada pelo crescente autoritarismo soviético liderado por Stálin, o país magiar, cujo nome oficial passou a ser, a partir de 1949, República Popular da Hungria, também passou por governos autoritários, especialmente no que diz respeito à ditadura de Mátyás Rákosi. A crescente repressão, censura e a perseguição sistemática de opositores geraram descontentamento geral na população, culminando, em outubro de 1956, no primeiro levante a desafiar a hegemonia soviética no leste europeu. De 23 de outubro a 04 de novembro, centenas de milhares de húngaros protestaram contra a política de ingerência de Moscou que influenciava sobremaneira o país magiar, especialmente no que dizia respeito ao autoritarismo em praticamente todas as esferas da vida política e social. Ainda que duramente reprimido pelas tropas nacionais com ostensivo apoio soviético, o movimento de outubro de 1956 ficou marcado no subconsciente húngaro e deu início a um novo período na história da Hungria, definida por um dos governos mais longevos e politicamente hábeis do século XX: a era Kádár.

János Kádár liderou o país desde a repressão ao levante, no final do ano de 1956, até 1989, quando foi afastado do poder, já idoso e com saúde frágil. Seu governo de pouco mais de três décadas foi o responsável por conduzir, ainda que de maneira cuidadosa e paulatina, algumas das grandes transformações sofridas pela Hungria. De acordo com Somogyvári (2024):

Este período pode ser interpretado como uma tentativa contínua de consolidar e estabilizar o socialismo de Estado de partido único após a Revolução de 1956. Esse socialismo baseava-se em um padrão de vida em constante ascensão e no crescimento do consumo dentro da estrutura da ideologia oficial. O conceito (por vezes chamado de 'ditadura branda' ou

'comunismo goulash') atingiu uma crise profunda em meados da década de 1980, começando com a recessão econômica de 1973-1975, incluindo o crescente distanciamento da Hungria em relação ao mundo ocidental desenvolvido (SOMOGYVÁRI, 2024, p. 201).

Dentre estas transformações, a que diz respeito à educação foi o enfoque deste trabalho, que se deteve no período final dos anos Kádár, ou seja, o fim dos anos 1970 e, especialmente, a década de 1980. Assim como no Brasil, a década de 1980 na Hungria seria caracterizada pela transição democrática, preparada de modo minucioso por um governo Kádár que, desde o final dos anos 1950, procurou se equilibrar entre a forte influência soviética na Hungria e os desejos e aspirações de uma população que, com acesso cada vez maior à educação e à informação, clamava por liberdades e autonomia, inclusive no âmbito educacional. O governo totalitário, ainda que permeado por contradições, assim como no caso brasileiro, logrou se legitimar mediante o aumento da qualidade de vida e o pleno emprego. No decorrer dos anos 1970 e, especialmente na década de 1980, com uma economia cada vez mais claudicante e uma União Soviética que lentamente agonizava, as liberdades no campo da educação foram gradativamente se constituindo como forma do governo se preparar para a já vista como inevitável integração à Europa Ocidental e, conseqüentemente, ao regime capitalista.

PERSPECTIVA TEÓRICA

A perspectiva teórica utilizada para embasamento desta dissertação é a transitologia. Cowen (2000, p. 333-342) a descreve como:

[...] mistura complexa de transformações históricas, políticas, econômicas, ideológicas e sociológicas que refletem de maneira mais ou menos simultânea o colapso e a reconstrução de aparatos estatais, sistemas de estratificação social e econômica e visões políticas do futuro (COWEN, 2000, p. 333-342).

Os processos de transições educacionais pelos quais passaram Brasil e Hungria, especialmente a partir dos anos 1970, foram reflexos de regimes que, em virtude das circunstâncias internas (nacionais) e externas (internacionais), foram realizando uma série de mudanças nas mais diversas áreas sociais, políticas e econômicas, a fim de se adaptarem e, conseqüentemente, manterem o seu poder e hegemonia. A ditadura civil-militar brasileira, liderando o país desde o golpe de Estado de 1964, realiza uma série de medidas no campo educacional, mesmo que muitas delas contraditórias, mas que, paulatinamente, direcionam a política educacional do Brasil para a democracia, finalmente conquistada em 1985, com o advento do período conhecido como “Nova República”.

A teoria da transitologia, em sua concepção “clássica”, a qual poderia se aplicar aos casos brasileiro e húngaro, estabelece que há um encadeamento de fatos e eventos que, ainda que com percalços e possíveis dificuldades, consegue fazer com que o país avance rumo à democratização. Contudo, importante salientar que, como qualquer processo histórico, há complexidades e cuidados a serem considerados. Neste estudo, há ciência de que, a despeito das mudanças advindas com os períodos de transição, as “permanências” de ambos os regimes se fariam ainda muito presentes em práticas e costumes autoritários que seguiriam no cotidiano das democracias estabelecidas a partir da década de 1990. Na sua concepção da “longa duração”, Braudel (2016) já adverte quanto à “força das permanências”, ancoradas nas estruturas históricas, constituídas pela humanidade ao longo de muitos anos, às vezes, por séculos, em detrimento do vigor das mudanças. Especialmente no caso brasileiro, observa-se a potência da manutenção

de práticas e costumes autoritários que seguiriam firmemente comuns no decorrer do período democrático.

De maneira também gradual, mas constante, o governo Kádár, especialmente a partir dos anos 1980, quando a derrocada soviética foi se mostrando cada vez mais forte, foi tomando uma série de medidas que visavam à grande demanda dos educadores húngaros desde o início do regime: maior autonomia escolar. Em um regime totalitário, ou seja, sob a ditadura de um partido único, o comunista, Kádár ainda sim soube manejar para que políticas liberalizantes, inclusive no campo educacional, fossem sendo adotadas no decorrer dos anos, sempre atento à volátil situação internacional da Guerra Fria e à população húngara, instruída e desejosa cada vez mais de maiores liberdades.

Sendo assim, um dos pontos em que a teoria da transitologia atende em ambos os casos é no que diz respeito ao processo mais ou menos linear, definido por uma sequência de estágios, em que o governo central é finalmente colapsado após um longo período de mudanças e transformações nos mais diversos âmbitos da sociedade, de modo a mantê-lo no poder, inicialmente, e, uma vez que a conjuntura interna e externa não se mostrava mais favorável para essa permanência, uma espécie de “preparo” foi realizada de modo a encarar o novo cenário que se avizinhava. A educação, como esfera de governo indissociável das questões políticas, econômicas e sociais, ou seja, fortemente afetada pelas decisões que envolvam estes campos, pode ser analisada em sua totalidade, no que se refere especialmente ao sistema educacional, através da teoria da transitologia, que busca embasar estudos e explicações que dizem respeito ao sistema educacional de um determinado país no momento em que essa nação passa por transformações estruturais em sua política, economia e sociedade, campos que impactam sobremaneira e, conseqüentemente, também acabam por transformar a política educacional do local em questão.

Segundo Gudžinskas e Jankauskas (2008), uma das principais hipóteses da teoria da transitologia clássica é que a democratização ocorre em uma sequência mais ou menos definida de estágios. Primeiro, ocorre a liberalização política e a abertura do regime autoritário; em segundo lugar, segue-se a ruptura ou a transição para a democracia – o estágio mais crucial quando as eleições inaugurais são realizadas e um novo governo democrático chega ao poder. Finalmente, ocorre uma consolidação, um processo lento e de longo prazo quando as eleições são

regularizadas, as instituições estatais são reformadas e a sociedade civil é fortalecida, o que significa a habituação geral da sociedade à ordem democrática.

McLeish (1998, p. 9-22, apud SILOVA, 2012, p. 358) apresenta um referencial para o estudo de processos de transição educacional por meio do delineamento de cinco estágios de desenvolvimento de um sistema autoritário para um sistema democrático, que incluem: incerteza ideológica (fase I), esclarecimento e formulação de políticas nacionais (fase II e III), surgimento de uma nova legislação educacional (fase IV) e implementação de novas leis e políticas no nível da escola (fase V).

Considera-se que a perspectiva teórica da transitologia é bastante útil na análise de sistemas educacionais que se transformam em momentos de transição democrática como os estudados neste trabalho. Ainda que os processos de transição sejam repletos de percalços, nuances e permanências, e nem sempre em direção à democracia, nos casos brasileiro e húngaro, a custo de muita luta e demanda, notadamente das classes populares, o final do processo de transição encontrou um ambiente democrático e de maiores liberdades e autonomias, mesmo que houvesse práticas e resquícios de um passado autoritário a serem aprimoradas ou extintas. Nesse processo de observar e entender a transição e transformação das instituições, identificar os principais atores envolvidos é peça fundamental para maior e melhor compreensão de como se deu tal acontecimento.

No caso do estudo em questão, serão consideradas as principais marcas e os atores mais importantes para o sistema educacional durante os processos de transição democrática. Grupos sociais pertencentes ao segmento educacional e, portanto, composto por professores, trabalhadores administrativos da escola, estudantes e seus pais são elementos primordiais, assim como os governos centrais, conselhos de educação e, no caso brasileiro, em que se escolheu trabalhar com cinco estados do centro-sul do país, os governos estaduais, já que as políticas educacionais são formuladas, propostas e implementadas por órgãos dessa máquina pública.

Mohamedou e Sisk (2016, p. 22- 24) levantam uma série de lições resumidas que a transitologia propõe e que se mostram importantes para sustentar teoricamente os dois processos em estudo no presente trabalho, uma vez que corroboram os processos de transição democrática pelos quais passaram Brasil e Hungria. Os autores destacam que “as transições ocorrem em uma sequência de estágios, com as eleições sendo um marco fundamental nesse processo”; também

que “as transições podem ocorrer em qualquer contexto estrutural, representando uma escolha explícita da comunidade de tentar caminhar em direção à democracia”. Por fim, também é interessante destacar a lição de que “as lideranças e a sociedade civil são atores-chaves neste cenário”, bem como a importância da constituição, documento este que representa um “novo contrato social” após o período de incerteza e imprevisibilidade que caracteriza a transição.

Neste sentido, a teoria da transitologia aponta para uma universalidade em seu uso, ou seja, seu conceito pode ser aplicado nos mais diversos contextos de transição, ainda que sejam distintos de maneira política, econômica e social. Ainda que os governos de ambas as nações estivessem preparando as transições políticas e, concomitantemente, enfrentassem pressões devido ao mau resultado econômico e a falta de liberdade e autonomia das instituições, especialmente nos anos 1980, as realidades política, social e histórica dos dois países eram bastante diversas. Mesmo assim, uma das forças da transitologia neste estudo de educação comparada é que ela nos permite observar, através de suas “lentes”, os processos de transição das duas nações.

HUNGRIA: A AUTONOMIA LOCAL CONTRA O TOTALITARISMO

A Hungria analisada neste estudo compreende aquela do final dos anos 1970 e a década de 1980, período este em que esteve sob a liderança de János Kádár, regime dos mais longevos do século XX no mundo, uma vez que governou o país de 1956, logo após o esmagamento do levante húngaro, apoiado pela União Soviética, até 1989, ano em que, de maneira oficial, o país abandona o regime socialista. Figura controversa e politicamente hábil, Kádár soube consolidar e estabilizar a nação após diversos períodos de turbulência política, econômica e social. Uma de suas principais marcas foi o estabelecimento do que ficou mundialmente conhecido como “comunismo goulash”, alusão a um prato típico da culinária húngara para caracterizar o estilo de ditadura menos repressiva, quando comparada aos diversos outros países da região, além de caracterizada pela maior abertura econômica em relação ao entorno. Segundo Somogyvári (2024), a ideia central de uma democracia socialista funcionou como uma ferramenta para a legitimação do sistema, unificando as classes trabalhadoras ao expressar a visão socialista através de diretivas centralizadas.

Além disso, o primeiro secretário do Partido Socialista dos Trabalhadores Húngaros, cargo que ocupou no decorrer de mais de quatro décadas enquanto governava, legitimou em grande parte a sua longa permanência no poder devido ao melhoramento das condições de vida da população e ao pleno emprego. Após fiel subserviência à União Soviética desde que contou com este apoio para alcançar o poder em 1956, Kontler (2009) destaca uma paulatina mudança de posição de Kádár em direção ao Ocidente, ainda que cuidadosamente equilibrada:

Desde meados dos anos 1970, a troca de visitas entre Kádár e os mais destacados líderes do mundo ocidental deixava claro que a Hungria era vista por eles como uma “criança modelo” do Bloco do Leste; mas também que a marionete do Kremlin, antes desprezada, surgia então a seus olhos como um sábio político pragmático, que soubera implementar liberdades nas áreas econômica e cultural sem paralelo por trás da Cortina de Ferro, e era um parceiro consentâneo com os esforços em prol da coexistência pacífica – em uma época em que a rebeldia da Romênia face às políticas soviéticas tinha como contraponto seu histórico estarecedor na área de direitos humanos, e em que os outros países do bloco do Leste (exceto a Polônia, mas apenas até a introdução da lei marcial, em 1981) eram governados por regimes petrificados inspirados por Brezhnev. A Hungria conquistou esse reconhecimento – e o usou também para isso – ao ampliar cuidadosamente sua esfera de

atuação e ao fazer valer certa independência em sua política externa (KONTLER, 2009, p. 639-640).

Avanços econômicos e sociais ajudaram a garantir a sobrevivência do regime, uma vez que houve notável melhora de vida para a população que, até meados dos anos 1970, viu seu poder de compra aumentar e usufruir, de modo geral, de bons serviços de saúde, infraestrutura e segurança pública. O ponto de virada para a economia húngara que acarretará, conseqüentemente, no gradual solapamento das bases estruturais do regime, se dará a partir de 1973, quando houve o “Primeiro Choque do Petróleo”, momento em que as guerras no Oriente Médio e as disputas geopolíticas no tensionado ambiente da Guerra Fria elevaram sobremaneira os preços dessa importante commodity. Altamente dependente da importação desta e de outras vitais matérias-primas que também sofreram acréscimos semelhantes, a indústria da Hungria não logrou se recuperar totalmente deste revés econômico até o final do regime Kádár, a despeito de processos de reforma e um discreto crescimento econômico no final da década de 1970.

Kontler (2009) afirma que:

Após um breve período inicial de crescimento, na segunda metade da década de 1980 o crescimento aproximara-se de zero. A inflação, que praticamente inexistia na Hungria desde 1946, voltou a subir, com taxas oficiais de 8% a 10% ao ano (mas que, na verdade, podiam representar ainda mais), [...] no final da década, e daquela era, a dívida tinha chegado a vinte bilhões de dólares, o que representava a maior taxa de endividamento per capita do mundo. Em 1982, a falência do Estado só foi evitada por uma margem muito estreita, graças a um empréstimo de curto prazo do Fundo Monetário Internacional, organismo do qual a Hungria se tornara membro naquele mesmo ano. A dificuldade em tratar a crise da dívida pelos métodos tradicionais, e em um contexto que já incluía poucos vestígios de comunismo, demonstrava a insustentabilidade do regime aos “economistas reformistas” e segmentos de intelectuais que estavam familiarizados com os detalhes, ou sabiam por rumores o que era cuidadosamente ocultado ao público. No entanto, o público era capaz de avaliar a situação pela experiência. [...] Segundo dados do Serviço Central de Estatística, em 1987, 1,9 milhão de pessoas, ou quase 20% da população, viviam no limite ou abaixo do nível “social mínimo”. [...] Embora o sistema desestimulasse a formação de tensões sociais, elas passaram a impregnar de maneira perceptível a vida cotidiana (KONTLER, 2009, p. 644-645).

É nesse contexto de crise e transição que o sistema educacional húngaro será analisado em suas principais marcas e nas demandas centrais de seus

principais atores. Os indicadores educacionais, inclusive durante a década de 1980, ápice do desmantelamento de um agonizante regime Kádár, seguiram avançando, ainda que sob o comando de um regime totalitário de partido único. Portanto, a contradição é marcante: um país que cada vez mais estende a escolarização para o seu povo, enquanto procura manter afastada as possibilidades democráticas, a despeito da crescente insatisfação popular, que demanda maior liberdade. Mesmo assim, é notável a habilidade política do regime, ainda que como forma de sobrevivência política, de gradualmente, especialmente ao longo da década de 1980, realizar reformas liberalizantes, inclusive no campo educacional.

Kontler (2009) exemplifica algumas destas conquistas:

Houve também um grande avanço no ensino pré-escolar, que passou a incluir 90% das crianças de três a seis anos na década de 1980, com um alto nível profissional. [...] Após um aumento desproporcional do número de escolas secundárias no início dos anos de 1960, houve uma redução, e as condições materiais e a qualificação do corpo docente melhoraram continuamente. Em consequência disso, o padrão de ensino voltou a se aproximar do alto nível registrado no fin-de-siècle e no período entreguerras e, embora fosse enorme, por exemplo, a lacuna entre alguns dos colégios mais renomados de Budapeste e os novos estabelecimentos que foram criados nas pequenas cidades, a média de conhecimento dos cerca de duzentos mil alunos do ensino secundário húngaro permitia qualquer comparação internacional (KONTLER, 2009, p. 626-627).

Sáska (2002) aponta que as principais demandas do movimento que se constituiu na sociedade civil para exigir a reforma da educação húngara estavam centradas em “autonomia”, “descentralização” e “autorregulação”. No que diz respeito à primeira solicitação, o autor destaca sua proeminência em pelo menos três áreas independentes da educação pública. A primeira é o segmento docente, que reivindica a independência das escolas. A segunda se trata da autoridade local que quer administrar as necessidades da sua esfera de atuação de forma emancipada e, por fim, as organizações estudantis, que também expressaram a necessidade de autonomia do ambiente educacional, em relação ao controle do governo central.

Duas estruturas administrativas típicas do socialismo agiam para minar a autonomia escolar. São elas, primeiramente, a própria administração do partido, que controla e influencia todo o aparato estatal e partidário local. O outro elemento indicado é o trabalho de coleta de informações realizado pela inteligência civil, órgão

alinhado ao governo central que espiona e capta a atmosfera regional para reportar ao governo o cenário de determinado lugar, reforçando, se necessário, o monitoramento do regime sobre as instituições, inclusive as educacionais. Tais atores agiam como uma barreira frente à autonomia escolar. São três importantes atores que, portanto, lutaram pela emancipação: as autoridades locais, as escolas públicas com seu corpo docente e estudantil e o próprio setor educacional como um todo.

De acordo com Somogyvári (2024), a palavra “autonomia” soava de maneira diferente para os participantes dos debates educacionais nos anos 1980. O governo e, especialmente, os políticos envolvidos na educação, se lembravam do levante de 1956, quando muitos professores e estudantes tomaram instituições locais e regionais sob um forte sentimento antissoviético. Portanto, fortalecer a influência de uma autoridade local enquanto também se proporcionava maior liberdade no ambiente educacional significava uma afronta ao Partido dos Trabalhadores Socialistas Húngaros. Ainda assim, a força da transição que se desenhava no horizonte era irresistível: a década de 1980 no Bloco do Leste foi caracterizada pela consolidação, cada vez maior, da visão do socialismo reformado, influenciado pelo movimento da Perestroika na União Soviética. Deste modo, as populações batalhavam cada vez mais pelas demandas democráticas em todos os setores de governo. Somam-se também as contribuições ocidentais que chegavam paulatinamente em maior quantidade na região, especialmente na Hungria, com seu regime político e econômico cada mais aberto e tolerante em relação ao que vinha do outro lado da “Cortina de Ferro”.

A contradição é latente: como forma de sobrevivência política, o regime Kádár gradualmente executa reformas, promulga leis e altera regulamentos que caminham em direção às demandas populares, estas por sua vez pautadas no crescente descontentamento com a crise econômica que diminui o poder aquisitivo e depaupera parte importante da nação. De todo modo, o governo também se equilibra em preservar o poder, calculando com cautela constante as liberalizações realizadas e procurando preservar a visão do “socialismo democrático”. Já é possível observar um claro sinal em 1971, quando é promulgada a “Lei de Conselhos”, que atribui maiores poderes de decisões aos conselhos escolares locais, como, por exemplo, sobre os direitos de gestão da escola. Ainda em meados da década de 1970, o tipo de formação secundária vocacional passou da direção do governo

central para as autoridades locais. Até que, em 1985, quando é promulgada a Lei de Ensino, um dos momentos mais fundamentais para a educação húngara no século XX, e que será abordada mais adiante, garante que a educação se desvincule da administração pública geral, tendo seu próprio corpo de trabalhadores administrativos que fortalecem a autonomia do campo.

Duas das mais importantes instituições educacionais da Hungria, o Instituto Nacional de Pedagogia (Országos Pedagógiai Intézet) e o Instituto para a Pesquisa em Educação (Oktatáskutató Intézet) publicaram, em 1985, uma série de propostas que tinham o intuito de acelerar a transformação democrática no ambiente escolar, processo este inclusive apoiado pelo sociólogo e vice-ministro da cultura Ferenc Gázsó, um dos responsáveis pelo poder central no campo educacional. Somogyvári (2024) destaca quatro proposições formuladas pelo Instituto Nacional de Pedagogia que pretendiam auxiliar o segmento docente no que diz respeito à democratização da escola: a primeira, desenvolver a autonomia institucional e a democracia no ambiente de trabalho; a segunda propõe uma lenta transformação das estruturas do ensino elementar e secundário; em terceiro lugar, desenvolver gradualmente o sistema de aconselhamento educacional e, por fim, realizar debates sobre os conselhos escolares. Deste modo, os pesquisadores buscaram construir conexões entre os atores envolvidos no campo da educação, uma vez que não somente professores, mas pais, estudantes e administração escolar também seriam afetados por tais sugestões, revelando uma rede interconectada que, se apoiando mutuamente, rumariam em direção à escola democrática.

O suporte dado pelo vice-ministro da cultura, pasta governamental responsável pela política educacional no país, reflete a importância da instituição como órgão que foi aceito pelas lideranças políticas da Hungria como condutor de propostas para a educação. Portanto, os pesquisadores do Instituto Nacional de Pedagogia eram encarados como politicamente engajados e, mais do que isso, representavam o segmento docente ao formularem propostas que iam de encontro às aspirações populares no que diz respeito às questões educacionais. Por exemplo, o programa formulado pelos pedagogos vinculados ao instituto Ottó Mihály, Péter Szébenyi e Péter Vájo, em 1984, forneceu as bases ideológicas para a independência da escola e ajudou a constituir a Lei de Ensino de 1985, de grande impacto para o país. A escola autônoma constituiria o centro de poder na organização local da educação pública. Sendo assim, esse espaço educacional

decidiria sobre suas próprias atividades e estruturas internas de organização, sendo este o principal objetivo desta tentativa de reforma. A comunidade de professores deve ser protagonista e estar envolvida em todas as discussões que permeiam o espaço educacional, como, por exemplo, na indicação de diretores escolares, juntamente com as autoridades locais e, de forma geral, tomando decisões em conjunto com outras autoridades educacionais e políticas (diretor, prefeito, conselho escolar e demais representante da comunidade) de forma a moldar e atender, da melhor forma possível, o funcionamento daquele espaço escolar em consonância com as demandas e anseios da localidade.

Embora houvesse espaço para a formulação de propostas e declarações que aspiravam à democratização da educação, movimentos que surgiam também graças à crise do regime Kádár, em um momento de clara transição política, econômica e, conseqüentemente, educacional, que se desenrolou ao longo da década de 1980, a ditadura de partido único, mesmo que desgastada, continuava a comandar o país e, na tentativa de controlar a política educacional, fazia uso de algumas ferramentas que neste momento já eram largamente questionadas como, por exemplo, as inspeções escolares periódicas e o aconselhamento de professores através da visita de pedagogos do ministério, estes claramente alinhados ao regime.

Ainda que o governo central tentasse resistir e se impor, a luta pela autonomia, a descentralização e a autorregulação no campo educacional ganhavam contornos cada vez mais fortes nos condados e regiões da Hungria, que buscavam se consolidar como atores decisórios na política de educação de suas localidades em detrimento de Budapeste. Apesar da longa tradição de descentralização política na Hungria, ao menos desde meados do século XIX, o regime liderado pelo Partido dos Trabalhadores Socialistas Húngaros logrou centralizar e estruturar toda uma forma de governo que pouco poder decisório deixava aos condados. Isso foi se modificando paulatinamente a partir da década de 1960, quando o regime começou a tomar medidas que promoviam maior independência para as deliberações locais, movimento este acentuado nos anos 1970 e, ainda mais, na década de 1980.

A crescente luta especialmente por autonomia, mas também pela descentralização do poder decisório e da autorregulação significavam um avanço rumo à democratização do ambiente educacional. Essa batalha na Hungria era travada especialmente pelos professores, pela administração pública, notadamente aquela regional e local e pelo setor educacional como um todo, composto por

estudantes, funcionários das escolas e universidades e pais engajados. Sáska (2002) apresenta um resultado importante deste contexto de reunião de diversos atores em busca das demandas educacionais supracitadas, que, neste caso, é a competição que se desenha entre escola e autoridade local:

A conclusão é que no setor educacional, nas escolas e também na administração pública houve uma luta por autonomia nos anos 1980. A diferença é que no caso das autoridades locais o objetivo é criar autonomia política baseada em sociedades locais auto-organizadas; no caso das escolas, professores e ministério o objetivo é criar corporativismo, independência profissional. Os dois inevitavelmente colidirão (SÁSKA, 2002, p. 43-44).

Uma das consequências desse cenário de crescente influência e poderio das autoridades locais foi o efeito centralizador no que diz respeito à condução das políticas educacionais que as próprias autoridades locais assumiram, tomando o lugar do governo central neste papel. O resultado foi uma disputa crescente com a escola, já que a instituição, em busca de independência e autonomia, não aceitou uma substituição de papéis, do governo central para o local, que buscasse manter sua subordinação e estrito controle.

A batalha entre os dois atores, escola e autoridade local, dizia respeito, afinal, a quem seria responsável por organizar a educação na sociedade local, já que se encontravam brechas e incentivos cada vez mais substanciais através de concessões e reformas do governo central, para assumirem um papel de liderança e autorregulação de suas decisões educacionais, em detrimento de um Estado enfraquecido e num claro contexto de transição de uma sociedade não democrática que caminhava rumo à liberdade política e econômica. O próprio Instituto Nacional de Pedagogia também já identificava este cenário de competição entre os dois sujeitos locais, com a tendência para as questões e decisões administrativo-educacionais serem, por sua vez, agora excessivamente centralizadas por um deles. Conforme trecho em destaque de um de seus diversos relatórios produzidos a respeito do ambiente educacional húngaro da década de 1980 e assinalado por Sáska (2002):

Embora o controle a nível nacional estivesse a “se retirar silenciosamente”, o estilo de governo com controle excessivamente centralizado tornou-se mais forte a nível intermediário ou ainda mais baixo; este estilo se opõe aos princípios da centralização envolvidos em amplas necessidades sociais e refere-se aos princípios da independência e democracia, mas impede o desenvolvimento da independência local e a

independência das escolas ao enfatizar a necessidade de unidade e centralização, seja intencionalmente ou não (SÁSKA, 2002, p. 45).

É interessante observar como as questões educacionais neste processo de transição democrática na Hungria eram também reflexos de um cenário geral mais amplo, no qual as permanências, ainda que enraizadas e sustentadas por um regime de vida política que alcançava as três décadas, lentamente se desintegravam, de maneira contínua, fruto das exigências cada vez maiores das classes educacionais por mudanças substanciais e da impotência de um regime Kádár frente à resolução da crise econômica que se arrastava com alta inflação e custo de vida galopante desde meados da década de 1970. Intrinsecamente atrelado às diversas questões que perpassam o país em um determinado momento, o sistema educacional caminha, se molda e se transforma conforme as realidades sociais, políticas e econômicas se configuram. Na Hungria dos anos 1980, mesmo que o partido único se esforçasse para manter ao menos parte do controle de todas as esferas de governo, era visível o gradual desmoronamento da estrutura.

A centralização do poder nas mãos de um único regime forte e controlador é exceção na Hungria, já que o país é historicamente marcado pela autonomia administrativa de seus condados. Foi especialmente após a Segunda Guerra Mundial, momento em que a influência soviética é marcante através da ostensiva presença militar e do governo de traços stalinistas liderado por Mátyás Rákosi, que o processo de centralização toma forma e do qual o Partido Socialista Operário Húngaro é herdeiro durante a era Kádár, até 1989. Aliviando a concentração de poder aos poucos, e de forma mais acelerada nos anos 1980, outra consequência para o setor educacional e a administração pública foi a efervescente discussão nos condados e cidades do país inteiro na expectativa da retomada da autonomia e do poder decisório quanto às questões educacionais locais. Trazendo relatos de diretores escolares neste cenário, especialmente aqueles gestores que estavam no interior da Hungria, tradicionalmente trabalhando com menos recursos do que os colégios de Budapeste, e, conseqüentemente, nutrindo desconfiança em relação às visitas de estudiosos ou funcionários advindos da capital em que o poder totalitário se concentrava, Somogyvári (2024) destaca que, ainda que os mais conservadores dissessem que “independência excessiva pudesse levar às arbitrariedades locais”, a maioria argumentou em favor da crescente autonomia:

A necessidade por independência apareceu em níveis distintos: desde o micro nível institucional (programas pedagógicos próprios) até diferentes níveis de tomada de decisão na grande comunidade/cidade, gestão do condado, região e territórios autônomos (SOMOGYVÁRI, 2024, p. 211).

Outra significativa consequência desta disputa pela estruturação da educação local com maior autonomia e autorregulação, da forma mais democrática e participativa possível, foi o fortalecimento dos conselhos escolares locais, liderados pelos professores e, também, das próprias autoridades locais, que viram seu poder crescer frente ao gradual enfraquecimento do controle por parte de Budapeste. Ambas competiam ao buscar representar os interesses da educação pública, ainda que, posteriormente, os conselhos escolares lograssem conquistar maior representatividade nessa disputa, uma vez que a escola consolidou-se como estrutura basilar na administração da educação pública, que cada vez mais se tornava auto-organizada, em consonância com uma sociedade que também se tornava paulatinamente independente e conectada às estruturas locais em detrimento do governo central, que outrora possuía ordenamento e disposição política para vigia e, se fosse necessário, controle dos condados e localidades húngaras. Sendo assim, estudantes e suas famílias foram gradualmente se unindo aos professores que compunham os conselhos escolares e, deste modo, colaborando com as questões deliberativas quanto ao espaço educacional e, conseqüentemente, fortalecendo o vínculo outrora enfraquecido pelo Estado entre a comunidade e a escola.

Fortalecido pela “Lei de Conselhos Locais” (1971) e a fundamental “Lei de Ensino” (1985), que estabelecerá as bases rumo à transição democrática do sistema educacional húngaro, o conselho escolar tornou-se um órgão heterogêneo, no que diz respeito à sua composição, formada por professores, estudantes, pais de alunos e funcionários administrativos da escola. Tal consolidação do conselho escolar incomodou não somente o comitê educacional do corpo de delegados distritais, eleitos e designados para lidar com a educação da localidade e, é claro, parte integrante da administração pública, mas, também, os próprios diretores escolares, que viram seu poder decisório diminuir substancialmente devido à proeminência destes conselhos escolares.

Entretanto, nota-se uma interessante contradição: a mesma Lei de Ensino de 1985 que fortalecia a autonomia escolar, incluindo o incentivo à composição dos

conselhos escolares, também funcionava como um “contrapeso” no que dizia respeito a um eventual poderio em excesso de determinado órgão educacional. Portanto, a decisão quanto à formação do conselho escolar foi tirada da escola e da autoridade local, ficando sob responsabilidade de uma organização política: o comitê local da Frente Nacional do Povo, que deveria decidir tal constituição em acordo com o diretor escolar. Soma-se também o fato de que, a partir de então, a identificação e a comunicação das necessidades educacionais da sociedade local às autoridades centrais eram tarefa da autoridade local, e não da escola ou da equipe educacional administrativa, que evitava e disputava poder quanto às questões educacionais com a autoridade local, responsável em última instância pela administração pública. Consequentemente, o conselho escolar foi gradualmente perdendo sua importância, já que seu poder agora se resumia às questões internas da escola e corpo docente, ao contrário de outrora, quando se configurou como órgão deliberativo que influenciava as questões educacionais de toda a localidade, em consonância com as demais escolas das proximidades e seus respectivos conselhos.

As contradições e conformações do sistema educacional da Hungria tornavam-se cada vez mais evidentes na segunda metade dos anos 1980, momento em que o regime Kádár dava o seu suspiro final e a sociedade, inclusive aquela dedicada à educação, já trabalhava em relativa autonomia e consideravelmente fortalecida em relação ao governo central. Ainda assim, a força das permanências herdadas após mais de três décadas de regime totalitário perduraria, mesmo que enfraquecida, caracterizando justamente o processo de transição rumo à democracia, que não se encerraria, ao menos no campo da educação, após a queda do ditador.

Sáska (2002) escreve que os autores da Lei de Ensino de 1985 excluíram os conselhos quanto à responsabilidade pelos serviços educacionais locais, transferindo essa autoridade para a comunidade de professores das escolas. Segundo a lei, as escolas primárias, secundárias e os institutos de formação profissional desenvolvem seu próprio sistema de educação local baseado nas necessidades da localidade, levando em consideração o desenvolvimento pessoal e o interesse dos alunos. Este é um exemplo do nível de autonomia elevada que as instituições educacionais na Hungria adquiriram na segunda metade da década de 1980, momento final da transição de regime rumo à democracia. É claro que o

governo central, mesmo que bastante enfraquecido, ainda procuraria conservar algum controle. Prova disso é que o “centro”, composto pelo Ministério da Cultura e Educação Pública e o Instituto Pedagógico Nacional, decidiam o plano de ação para a escola, porém, dando liberdade para que, por exemplo, a instituição pudesse iniciar um experimento, se assim desejasse, como o desenvolvimento de um novo e alternativo currículo, sem que houvesse a necessidade de permissão por parte da autoridade local, apenas com a autorização das instituições centrais. Nota-se uma interessante tentativa dos órgãos educacionais do regime central em conservar alguma influência e também acompanhar as políticas educacionais que se desenvolviam nas localidades (condados e distritos), uma vez que, ao mesmo tempo em que dava poder para as autoridades locais no que dizia respeito às decisões educacionais, também incentivava a autonomia direta nas escolas e institutos e, mais do que isso, fazia com que houvesse a possibilidade de diálogo e trocas diretamente entre essas instituições educacionais locais e os próprios órgãos do governo central, sem a necessidade de intermediação ou aprovação das autoridades locais. O caso da flexibilização do currículo é um claro exemplo dessa disputa e acomodação de forças nos momentos finais da transição democrática no campo educacional húngaro.

De acordo com Horn (1992), couberam aos responsáveis pelas reformas educacionais no período de transição estruturar e esclarecer, especialmente a partir 1989, com o oficial advento do regime político democrático, a divisão de tarefas entre as autoridades locais e os proprietários das escolas e autoridades locais executando deveres pertinentes à educação pública:

Após a troca de sistemas, o grupo de especialistas, que representavam as reformas anteriores e agora eram parte do governo livre eleito, esclareceram a divisão de tarefas entre “autoridades locais e proprietários de escolas” e “escolas devidas às autoridades locais que realizam tarefas da educação pública”. Autoridades locais asseguram as condições de funcionamento diário e em longo prazo das escolas em nome dos cidadãos. Eles informam sobre os programas pedagógicos e de formação das escolas, controlam a gestão escolar nos termos financeiros, nomeiam os diretores de escola em acordo com a comunidade de professores e controlam o funcionamento das escolas sem interferir nos processos pedagógicos, criando formas organizacionais de acordos, suporte e controles (HORN, 1992, p. 97 apud SÁSKA, 2002, p. 48-49).

A acomodação das principais forças educacionais ainda se ajustava mesmo após o fim do regime totalitário, disputando proeminência nos processos decisórios. As autoridades locais, neste contexto, também se movimentaram, já que as escolas e professores se conectaram diretamente às autoridades centrais a fim de garantirem poder e controle em questões como, por exemplo, a flexibilização do currículo. Neste cenário de disputa, a gestão financeira do espaço escolar é um caso em que a autoridade local logrou seu objetivo de influenciar, ao menos em um importante aspecto, a conjuntura da educação na Hungria frente à escola e aos órgãos educacionais centrais.

Segundo Sáska (2002), a natural e mais forte consequência de todos esses rearranjos e acomodações em direção à descentralização do sistema educacional húngaro foi um aumento nas diferenças entre as escolas no que diz respeito à estrutura, currículo e treinamentos e na qualidade do desempenho docente. Mais do que isso, os institutos educacionais se isolaram, a fim de proteger sua autonomia, uma vez que são instituições incapazes de se autogerirem e, também, a própria rede de coordenação e direção existente entre as escolas, para o compartilhamento de boas práticas e informações relevantes, tornou-se enfraquecida. Neste sistema educacional que se tornou altamente descentralizado no final da década de 1980, a cooperação entre as instituições de ensino não era desejo das autoridades locais, que se sentiam fortalecidas quanto à sua autonomia e poder de autorregulação, a ponto de as autoridades locais evitarem essas trocas e compartilhamento de saberes tão importante entre a rede educacional.

Consolidada no poder desde o final de 1956 e sendo uma das ditaduras mais longevas do século XX no mundo, o regime totalitário de János Kádár mostrou-se bastante exitoso ao assumir o governo em uma conjuntura complexa, logo ao final do esmagamento do levante húngaro de 1956, o primeiro no leste europeu, zona tradicional de influência e disputa entre potências, a desafiar a supremacia soviética. Equilibrando-se habilmente entre ser um “Estado satélite” subordinado ao interesse soviético e a tradição secular de independência e identidade húngaras identificadas historicamente com a Europa Ocidental, o governo logrou estabilizar a situação política e econômica, ainda que a custo de censura e repressão, quando necessário. Nesse delicado cenário de equilíbrio de poder e totalitarismo, a pressão popular no país magiar foi uma crescente em prol de maiores liberdades, inclusive, no que diz respeito às questões educacionais. Uma vez que a tarefa do regime de se estruturar

já se encontrava finalizada, a partir da década de 1970 observam-se ações e medidas que, de maneira paulatina, mas constante, iam em direção de maiores flexibilizações e liberdades para professores, diretores, estudantes e comunidades locais envolvidas na educação.

Tal processo apenas se intensificou nos anos 1980, ápice das demandas por autonomia, descentralização e autorregulação no ambiente escolar. Golpeado pelas duas crises do petróleo em 1973 e, especialmente, em 1979, para além da balança comercial extremamente deficitária em relação à União Soviética, país do qual era dependente de diversas importações vitais para sua indústria, o regime Kádár adentrou os anos de 1980 enfraquecido, situação que apenas se deterioraria no decorrer da década com o aprofundamento da crise econômica na Hungria. É neste período que os principais atores implicados nas questões educacionais, especialmente aqueles locais, distribuídos nos condados e distritos de toda a Hungria, pressionaram ainda mais o governo para que uma transição democrática que se avizinhava já refletisse no espaço educacional, fortalecendo o poder das autoridades locais, tradicionalmente autônomas em relação a Budapeste.

Como uma forma de sobrevivência ao encarar essas pressões internas e observando o cenário externo que, inclusive, apresentava uma União Soviética que também realizava reformas tentando se adaptar ao momento de dificuldades encarado pelo bloco socialista, o regime foi gradualmente acatando a demanda popular e descentralizando as decisões para as autoridades locais e a escola, a ponto de, no final da década de 1980 com a queda do governo e a transição para o modelo capitalista, a autonomia educacional na Hungria já se encontrar bastante consolidada.

Ao observarmos a teoria da transitologia para a análise do caso húngaro e seus impactos no sistema educacional, o modo “clássico” apresentado é identificado, uma vez que a transição para a democracia no país se deu de modo linear e gradual, refletindo na transformação da educação do país, que, apesar dos resquícios provenientes de mais de três décadas de regime de partido único, símbolos da importante “força das permanências”, adaptou-se rapidamente aos modelos e padrões educacionais utilizados e exigidos no mundo ocidental. As flexibilizações que resultaram em grande autonomia, descentralização e autorregulação para os espaços escolares, especialmente ao longo da década de

1980, auxiliaram para que essa transição fosse mais suave e menos abrupta quando na mudança de regime, em fins de 1989.

BRASIL: GOVERNOS ESTADUAIS CONTRA O AUTORITARISMO

Maior país da América Latina quanto ao tamanho de seu território e população, o Brasil é uma nação de proporções continentais e uma das mais etnicamente diversas e culturalmente ricas do mundo. Receptor de povos estrangeiros ao longo de séculos, advindos dos mais diversos continentes, de maneira forçada ou não, o país se constituiu desde o século XVI como fonte de matérias-primas com mão de obra escravizada, especialmente a de origem africana. O legado de mais de três séculos de escravidão e a exclusão dos povos originários remanescentes, sem as devidas compensações após longo tempo de privações, perseguições e escravizações, tampouco a ausência de uma reforma agrária que distribuisse terras, legou especialmente às populações pretas e pardas para as periferias urbanas e rurais, enquanto que a distribuição de renda não se concretizou, concentrada historicamente nas mãos de uma elite agrária e latifundiária, a qual, posteriormente, se somaria a urbano-industrial.

Tal panorama que se constituiu historicamente resultou em uma das mais desiguais sociedades do mundo, com disparidades econômicas e sociais gritantes. É fundamental se pensar na importância da educação para o povo, ainda mais neste contexto de profundas exclusões e injustiças, já que a grande parte da população brasileira foi deixada às margens da instrução formal até, ao menos, a segunda metade do século XX. O desalentador cenário da educação nacional era tamanho que proporcionou, inclusive, a projeção de educadores que, preocupados com tal situação, se dedicaram às pedagogias que incentivassem a inclusão e a cidadania dessa massa alijada. Talvez o caso mais emblemático seja o de Paulo Freire, intelectual de projeção internacional que, dado o grande número de analfabetos que persistiam no país, criou um dos métodos de alfabetização mais inovadores da época, ensinando o bê-á-bá para milhares de jovens e adultos até o golpe civil-militar, que o obrigou a partir para o exílio em setembro de 1964. Deste ponto em diante, a escola se espalha pelo território de modo exponencial, a despeito da deterioração de sua qualidade quanto à infraestrutura e condições de trabalho para professores e funcionários administrativos das escolas, que gradualmente se proletarizaram ao terem suas condições de trabalho e salário continuamente degradados.

A política brasileira, especialmente a partir do período republicano que se iniciou em 1889, com a figura de um marechal do exército no poder, foi permeada por diversos golpes militares ou tentativas que se estenderam ao longo do século XX. O presente trabalho, que se propõe a analisar a transição democrática e seus impactos no sistema educacional, no caso brasileiro, dará o enfoque no final dos anos 1970 e, notadamente, na década de 1980, período que representa o final da ditadura civil-militar (1964-1985) e, também, o princípio da “Nova República”, que se inicia a partir de 1985 sob a liderança de José Sarney, o primeiro civil a assumir o país após os 21 anos de governo da junta militar, a despeito de suas ligações umbilicais com o regime progressivo.

O período compreendido pela ditadura que se instaurou no Brasil a partir de abril de 1964 foi marcado por um governo de caráter militar e autoritário, em que o desrespeito aos direitos humanos e as perseguições, prisões, torturas e mortes foram uma constante para aqueles que divergiam de seu posicionamento político-ideológico, especialmente no momento mais repressivo do regime, de 1966 a 1974, conhecido popularmente como os “anos de chumbo”. A censura dos meios de comunicação e a centralização do poder decisório em Brasília eram práticas utilizadas para controle e concentração da informação e do próprio poder nas mãos dos militares. Em um claro contexto de Guerra Fria, na qual o governo identificava o Brasil como parte da “civilização cristã ocidental” e, conseqüentemente, ao regime capitalista, o país deveria se alinhar sob a liderança dos Estados Unidos, um dos patrocinadores e incentivadores do golpe empresarial-militar que derrubou o governo de João Goulart, em 1964, e instaurou um longo período autoritário no Brasil.

Ferreira Jr. (2010) definiu o século XX no Brasil como “um século de luta pela escolaridade, de ter acesso à escola pública”. É apenas a partir da segunda metade do século XX, mais concretamente, durante o regime militar, que a expansão da escola pública ocorreu no Brasil. Esse movimento de alargamento “legal e territorial” da instrução pública, com, respectivamente, a implantação da obrigatoriedade de oito anos de escolaridade ao invés dos quatro que eram vigentes anteriormente, para além da construção de escolas em rincões interioranos e periferias urbanas, localidades historicamente excluídas do processo formal de instrução e alfabetização, foram legados importantes que tornam a herança do regime autoritário contraditória e mais complexa quando se analisa o campo educacional. Por outro lado, estes processos tiveram suas falhas ao não serem devidamente

conduzidos pelos militares no sentido de valorização do professor e de legar uma boa infraestrutura da escola. Pelo contrário, a contradição é latente uma vez que, apesar da expansão, que, por sinal, não fora realizada pelos governos que compuseram o maior período democrático da história brasileira até então (1946-1964), também não foram dadas as condições materiais e culturais para a qualidade do ensino, em um processo que já se encontrava atrasado em mais ou menos um século em relação ao centro do sistema capitalista mundial (Estados Unidos e Europa Ocidental), que realizou sua democratização da educação em meados da segunda metade do século XIX.

O cenário paradoxal promovido na educação brasileira pelo regime militar (1964-1985) é exposto por Bittar (2012):

A expansão quantitativa da escola pública brasileira, fenômeno tardio que só começou na década de 1970, está associada ao regime militar. Foi a reforma de 1971 (Lei 5692) que ampliou de quatro para oito anos a escola obrigatória como fator essencial para que o Brasil se tornasse “grande potência”, conforme o jargão militar, pois o modelo de desenvolvimento capitalista preconizado pelo regime requeria uma base de escolaridade. Mas essa expansão não se fez acompanhar das condições necessárias à aprendizagem e, desde então, o panorama da escola pública brasileira passou a ser o dos prédios precários; salas lotadas; turnos intermediários; baixa remuneração dos professores. Esses aspectos indicam que o regime militar praticou o princípio segundo o qual, para as camadas populares, qualquer escola bastaria. Ademais, a expansão fez surgir uma nova categoria de professores que, submetida ao arrocho salarial, se depauperou materialmente e adotou formas de lutas típicas do proletariado como a organização sindical, desde que passou a atuar contra a ditadura. Inversamente às perspectivas acalentadas nas lutas pelo final desse regime, essa situação se agravou, especialmente na década de 1990, com a adoção de políticas neoliberais iniciadas por Fernando Collor de Mello e continuadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) (BITTAR, 2012, p.86).

O processo de transição democrática no Brasil seria realizado de forma constante e gradual, a partir do governo Ernesto Geisel (1974-1979), responsável pela famosa frase sobre a “distensão lenta, gradual e segura”, se referindo ao cenário político e social que se planejava acalmar dada às perseguições, prisões, censuras, torturas e mortes provocadas pelo governo autoritário. O modelo econômico do regime começava a se desgastar após o fim do período marcado pelo rápido e significativo crescimento econômico conhecido como “milagre econômico brasileiro”, que durou de 1968 a 1973. Essa estrutura antidemocrática em flagrante declínio econômico despertou as mobilizações populares, que, a despeito dos

enfrentamentos e resistências ocorridas no decorrer de todo o período ditatorial, se intensificaram a partir da década de 1980, momento em que a população brasileira já se urbanizara, acompanhando o movimento de industrialização e crescimento das cidades em detrimento do meio rural. A sindicalização, por exemplo, terá importante papel histórico e acompanhará esse cenário, tornando-se um importante instrumento de luta, especialmente para os professores, que se “proletarizavam” cada vez mais e exigiam, para além de melhores salários e condições de trabalho, a autonomia e a democratização do ambiente educacional.

O final dos anos 1970 e o início dos 1980 foram marcados por alguns acontecimentos importantes para a transição democrática brasileira, como, por exemplo: as primeiras greves no cinturão industrial do ABC paulista (1978, 1979 e 1980), que mostraram ao governo a capacidade de mobilização do operariado; o movimento político pela anistia política ampla, geral e irrestrita (1979), que exigia, dentre várias demandas específicas, o retorno de diversos intelectuais e artistas brasileiros exilados no exterior e a restituição dos direitos políticos de deputados, senadores e vereadores cassados e, por fim, o retorno das eleições para governadores dos estados (1982). Tendo em vista a importância deste último fato e a dimensão do território brasileiro e sua consequente complexidade para uma análise geral, o presente trabalho propõe a se debruçar sobre as políticas educacionais e os movimentos de seus principais atores envolvidos em cinco estados do centro-sul que, em 1982, lograram eleger governadores da oposição. São eles: São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso do Sul, que seriam governados pelo PMDB, e, Rio de Janeiro, pelo PDT. São territórios da federação que, dada suas importâncias política, econômica e cultural, que, inclusive, influenciaram fortemente as outras regiões, serão utilizados como representativos para a presente análise dos principais efeitos perpetrados pela transição democrática nas políticas de educação dessas localidades, destacando suas principais marcas no período em questão.

Para a escrita do caso brasileiro, a dissertação se apoiou não apenas, mas, sobretudo, nos trabalhos de Marisa Bittar (1998), intitulado “Estado, Educação e Transição Democrática em Mato Grosso do Sul” e de Cunha (2001), através da obra “Educação, Estado e Democracia no Brasil”.

As vitórias destes partidos opositores foram de extrema importância política ao impactarem sobremaneira as políticas educacionais dos estados em questão, em

um período particularmente acirrado e turbulento no que diz respeito aos conflitos entre forças políticas e ideológicas que tornaram a educação um dos palcos privilegiados para essa batalha. No campo educacional, estes governos proporcionaram políticas estaduais que impulsionaram a gestão democrática, promovendo debates e implementando ações que visavam relações mais igualitárias dentro do ambiente escolar, até então rígido e hierárquico, postura alimentada pela ditadura civil-militar. Ao se posicionarem como propulsores de uma educação mais democrática, tornaram-se casos possíveis de democratização da educação que, posteriormente, seriam concretizados como política nacional na LDB de 1996. Apenas para citar um exemplo, a eleição de diretores escolares, uma importante prática proposta nestes entes federativos durante o período da transição, serviu para se pensar como fundamental ação na gestão democrática educacional quando formulada a LDB, de âmbito nacional. Cunha (2001), ao se referir aos três estados do Sudeste e o estado da região Sul supracitados, corrobora as diferentes posturas adotadas entre eles, ainda que em linha comum no sentido de se distanciarem e romperem com a proposta de educação pensada por Brasília:

Nos quatro estados do centro-sul, onde o PMDB elegeu três governadores, e o PDT um, vieram a ser implementadas políticas educacionais que, por vários aspectos, representaram uma efetiva ruptura com as dos governos militares. Em comum, tinham todas elas a ênfase no ensino público e a democratização da educação, no sentido de fazê-la acessível e de boa qualidade para as crianças e os jovens das classes populares. Mas havia muitas diferenças entre elas (CUNHA, 2001, p. 108).

Unidade da federação mais populosa, rica e industrializada do país, a despeito de sua pujança econômica, o estado de São Paulo não tinha do que se orgulhar quanto à situação educacional. Pelo contrário, o governo Franco Montoro, do PMDB, eleito em 1982, demonstrava evidente preocupação a respeito desta notável contradição. Destacando alguns pontos que exemplificam tal situação: os professores eram mal remunerados, a infraestrutura escolar, precária e pouco aproveitada e a comunidade se sentia parcamente envolvida em relação às decisões escolares, fato importante tendo em vista o momento propício de transição pelo qual o Brasil passava, no qual a população exigia, cada vez mais, a democratização dos espaços socialmente construídos, sendo a escola um dos mais caros às pessoas. A estratégia adotada pelo governo Montoro a fim de melhor administrar e ao menos mitigar alguns destes problemas foi a descentralização da Secretaria Estadual de

Educação, atribuindo poderes e responsabilidades para as instituições regionais do estado, as quais passariam a fiscalizar os estabelecimentos de ensino de sua competência de modo mais independente e próximo. A compra e utilização de alimentos regionais, mais frescos, para a alimentação dos estudantes e a regionalização dos concursos públicos para professores são alguns exemplos positivos desta atitude. Conseqüentemente, esse movimento também atendia a uma demanda crescente das populações e organismos envolvidos na educação não só paulista, mas, de forma geral, brasileira: reforçava a autonomia escolar.

Uma das principais marcas deste período na educação paulista e que afrontava a autonomia escolar proposta pelo próprio governo do estado foi o decreto SP 21.833, de dezembro de 1983, que instituía o ciclo básico de alfabetização em toda a rede estadual. Temendo que os professores não aprovassem a medida já que haveria a perda de poderes sobre os alunos para docentes alfabetizadores que seriam especialmente contratados de forma a atender tal demanda, o governo Montoro resolveu a situação realizando tal intervenção. Pensando-se na enorme desigualdade social que seguia assolando o Brasil e, conseqüentemente, o estado de São Paulo, seriam reservadas não mais apenas a primeira, mas as duas primeiras séries do 1º grau para que, especialmente aqueles alunos provenientes das classes populares, que pouco ou nenhum estímulo doméstico tinham para sua alfabetização, tivessem maior tempo para se dedicarem a atividade em questão. Caso o aluno não estivesse alfabetizado ao final dos dois anos, ao invés de seguir para a 3ª série do 1º grau, ele continuaria no ciclo básico, no ano que correspondesse ao seu estágio de ensino-aprendizagem. A despeito da forma pouco democrática com que foi instituída, a contradição interessante é que o objetivo da medida foi em prol de promover maior democratização educacional para os alunos, já que, neste caso, o foco era naqueles estudantes socioeconomicamente menos favorecidos. O resultado, também, se mostrou positivo, conforme expõe Cunha (2001):

Em 1984, o ciclo básico atendeu a cerca de 800 mil alunos na 1ª série; em 1985, a 1,1 milhão e, em 1986, a 1,5 milhão no ciclo completo de duas séries. Os primeiros resultados foram bastante encorajadores. Dados elaborados por Barreto e Alves (1987) mostraram que para os alunos do conjunto da rede estadual paulista que fizeram o ciclo básico em 1984 e 1985 houve um aumento no índice de promovidos para a 3ª série, comparado aos ingressantes na 1ª série. No regime seriado, este índice era de 55%, enquanto a primeira turma do ciclo básico alcançou 65%, apesar das dificuldades de implantação. O material didático produzido destacou-se

pela alta qualidade, reconhecida pelos professores da própria rede estadual, assim como por certas escolas privadas que atendiam crianças provenientes de famílias de alta renda, que passaram a se interessar em utilizá-lo (CUNHA, 2001, p. 200).

A discussão em prol de um regimento escolar comum para as escolas estaduais também foi um ponto importante que marcou o processo de democratização da educação paulista. Um dos pontos de destaque deste documento tratava da criação do conselho escolar, órgão fundamental que possibilitou a participação e as tomadas de diversas decisões de forma coletiva e democrática, envolvendo a comunidade em torno do estabelecimento escolar. Cada conselho seria presidido pelo diretor da escola, e, enquanto a metade de sua constituição seria formada por professores (40%), especialistas de educação (5%) e demais funcionários (5%), a outra metade seria composta por alunos (25%) e pais de alunos (25%). O conselho de escola é um dispositivo interessante, já que sua organização e atuação propiciam envolvimento de diversos atores nas questões educacionais e que, também, dizem respeito à escola, espaço deveras considerável para muitas sociedades, ainda mais para aquelas que passavam por transformações políticas tão avultadas como era o caso da brasileira desde o fim dos anos 1970 e a década de 1980, já que possibilitavam, mesmo que muitas vezes de forma deficitária, o acesso à algum conhecimento para os jovens do país. A proposta seria um conselho com atuação bastante ampla e autônoma, realizando deliberações tão diversas como definir diretrizes e metas da unidade escolar, escolher as penalidades disciplinares, encontrar soluções para eventuais problemas de natureza pedagógica ou administrativa, priorizar a aplicação de recursos na escola, elaborar calendário e o regimento escolar do estabelecimento, assim como analisar os relatórios anuais, nos quais se colocam o desempenho da escola diante das metas estabelecidas.

O desejo de participação e democratização educacional, apesar de pronunciado e exigido, contraditoriamente, poderia esbarrar em alguns problemas que, de fato, colaboraram para culminar em um parco funcionamento dos conselhos escolares nas escolas estaduais paulistas. Cunha (2001) esclarece que, para além da falta de tradição democrática da escola brasileira, especialmente, neste caso, no que diz respeito ao seu pouco envolvimento com a comunidade, também as carências sociais urgentes que foram ainda mais agravadas pelo regime militar

contribuíram quanto à minguada participação popular nos conselhos durante o período da transição democrática:

Lamentavelmente, poucas foram as escolas que tiveram conselhos funcionando efetivamente até o fim do período estudado. Para isso, concorreram não só a tradição de impermeabilidade da escola diante dos pais, até mesmo para as mais simples informações, como também a prioridade que a população dava a outros serviços públicos (como saúde) e à solução de problemas mais imediatos (como salário e moradia) quando a participação tornava-se uma possibilidade objetiva e subjetivamente reconhecida (CUNHA, 2001, p. 202).

Por fim, destaca-se a reforma curricular do 1º grau, processo moroso e complexo que não foi concluído ao término do governo Montoro, em 1987. Houve a proposta de demarcar a escolarização básica em três fases, agrupando 1ª e 2ª séries; 3ª, 4ª e 5ª séries reunidas e, como um ciclo final, 6ª, 7ª e 8ª. Deste modo, tal rearranjo possuía o intuito de reduzir a evasão e a reprovação, que seguiam em índices elevados no estado. Todavia, aquilo que gerou maior repercussão neste processo certamente foram as disciplinas e suas abordagens revisitadas, sobretudo a de História. A proposta curricular, elaborada por seis professores da rede estadual e dois assessores, previa mudar o enfoque eurocêntrico para uma abordagem que priorizasse o Brasil e a América Latina, enquanto a direção do CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) assumia a postura de um saber histórico universal, sistematizado e que, como patrimônio da humanidade, deveria ser compartilhado com os alunos da escola pública brasileira. A disputa em torno do currículo escolar é representativa de uma sociedade em transição política, como era o caso da brasileira nos anos 1980. A educação foi palco privilegiado de disputas entre as forças crescentes que se agrupavam em prol da democratização e aquelas que, ligadas de algum modo ao agonizante regime militar, persistiam querendo imprimir seu viés autoritário e conservador.

Após quase duas décadas de regime autoritário, repressivo e alinhado à direita do espectro político-ideológico, os setores progressistas da educação almejavam, ainda que de maneira suave, implementar mudanças curriculares importantes que pudessem levar pertencimento aos estudantes da escola pública, majoritariamente advindos das classes populares e que pudessem se debruçar sobre as narrativas históricas construídas no sul global ou, ao menos, produzidas de modo a se pensar nas seculares injustiças e opressões que o sistema capitalista-

financeiro global imprime sobre os povos. Sendo assim, tal abordagem proporia a reflexão e consequente percepção desse alunado como sujeito social e histórico proveniente de um cenário de luta de classes no qual, a classe mais oprimida, da qual fazem parte, teve que batalhar desde há muito para extrair algumas poucas, mas importantes conquistas e direitos sociais historicamente concentrados nas mãos das elites políticas e econômicas. Apesar de se tratar de uma proposta branda, que, a despeito das mudanças colocadas, não propunha um real pensamento identificado com o marxismo ou a esquerda do espectro político-ideológico, as elites brasileiras, solidamente presentes nos espaços de poder como, neste caso, no governo paulista e até mesmo na imprensa do estado, se posicionaram ferozmente contra tal proposição que, conforme já colocado, logrou não ser aprovada. Cunha (2001) traz o cenário de ataques promovidos pelas forças conservadoras, que, reforço, resistiriam nas mais variadas instâncias e órgãos ao longo de todo o período de transição democrática, inclusive, no seio dos meios educacionais ou, mesmo que de fora do ambiente escolar, ao menos tentando influenciá-lo de algum modo:

(...) a grande imprensa paulista iniciou uma série de violentos editoriais e matérias sobre a proposta curricular. O Estado de S. Paulo e a Folha de S. Paulo denunciaram o ensino pretendido para essas disciplinas como resultado de uma iniciativa deliberada da Secretaria da Educação de utilizar a escola pública para promover a luta de classes e/ou para deteriorar o conteúdo do ensino, já tão empobrecido. No caso da proposta de História, as críticas foram principalmente as seguintes: *conteúdo ideológico*, por mencionar a divisão da sociedade em classes, a exploração do trabalho e o imperialismo (no entanto, a imprensa não dizia que a omissão desses temas nos planos curriculares existentes fosse também ideológica); *orientação marxista* (no entanto, a despeito de uma e outra referência ao pensamento de Karl Marx, a orientação dominante era anarquista, não marxista); *rejeição das tradições e da cultura ocidentais* (no entanto, o anarquismo faz parte dessa tradição, enquanto radicalização do individualismo pequeno-burguês); *fazer lavagem cerebral nos alunos* (no entanto, o que se pretendia era a “reflexão sobre as experiências vividas”) (CUNHA, 2001, p. 212-213).

Ao se observar os principais pontos destacados que marcaram a política educacional paulista em anos da transição democrática, mais especificamente, ao longo do primeiro governo opositor eleito em relação à ditadura, constata-se que mesmo o estado da federação mais economicamente favorecido, com enorme capital humano empregado nos seus mais diversos setores da economia e com influência considerável sobre os demais entes federativos, padecia e não escapava também das dificuldades e entraves para o desenvolvimento de seu sistema de educação, os quais se ligavam à herança histórica do país, tanto a mais antiga como

a bastante recente, símbolos de um país periférico no sistema global que de há muito serviu quase que exclusivamente para o favorecimento de potências estrangeiras.

O espólio da escravidão ainda persistia em todo o país: última nação do mundo ocidental a aboli-la, seu legado na forma de racismo e desigualdades socioeconômicas que sofriam as populações pretas e pardas se perpetuava através das gerações, com reflexos nefastos no sistema educacional. Além disso, o passado mais recente, que se confundia com o presente e era representado pela ditadura civil-militar, produziu resultados ambíguos no campo da educação, como, por exemplo, as disputas em prol da formação dos conselhos escolares, símbolos da democratização e da tão desejada autonomia para uma sociedade que ansiava por liberdade, bem como os debates em torno da reforma curricular, cara aos educadores progressistas e combatida pelos reacionários, ciosos da força de seu conservadorismo nas instituições detentoras do poder.

A política educacional paulista do governo Montoro, acompanhando o delicado e instável cenário da transição democrática brasileira, foi permeada por oscilações e discordâncias, conforme se nota nos pontos destacados. Ainda assim, é interessante observar que dados do MEC trazidos por Cunha (2001, p. 225-227) mostram avanços na escolarização, do nível da pré-escola ao 2º grau. Somando todos os tipos de estabelecimentos escolares de São Paulo (estadual, municipal e privado), o crescimento no número de alunos matriculados ao se comparar os anos de 1983 e 1987 foi de 32,6% no ensino pré-escolar; 12,5% no 1º grau e 12,8% no 2º grau. Apesar das enormes dificuldades e carências, se avançava lentamente, mesmo que num ritmo longe de ser suficiente para atendimento das demandas educacionais da população paulista.

Trago algumas marcas gerais que se deram na educação fluminense durante o governo de Leonel Brizola, do PDT, eleito no Rio de Janeiro em 1982 como mais um governador de oposição frente ao regime militar. Figura política das mais importantes do século XX no Brasil, Brizola logrou o cargo de governador após larga experiência e atuação na política, dado que já ocupara o mesmo posto no Rio Grande do Sul, seu estado natal, nos anos 1950 e, posteriormente, como deputado federal eleito pelo Estado da Guanabara. Como vice, teve outro nome bastante importante para o país: Darcy Ribeiro, renomado antropólogo, educador e romancista, que ainda acumulou o cargo de secretário da cultura. Assim como

Brizola, Ribeiro também foi uma das principais vozes opositoras à ditadura, inclusive com larga experiência política progressista, como ministro da educação e chefe da casa civil do governo João Goulart (1961-1964). Retornados do exílio em 1979 devido à Lei de Anistia, sancionada em um contexto de reabertura política, afrouxamento do regime autoritário e forte mobilização popular, o fato de duas figuras políticas de destaque da oposição ao regime terem se candidato e vencerem o pleito em um dos estados mais importantes do país, é um claro sinal de que a transição democrática brasileira se encontrava em desenvolvimento.

O governo Brizola, se aproveitando do prestígio de Ribeiro e da larga experiência política de ambos, declarou a educação como prioridade máxima, angariando no início de seu mandato forte apoio dos professores, sindicatos, profissionais da educação e população em geral, que lutavam pelo acesso ao ensino de qualidade em um estado que, a despeito de sua importância histórica para o país, vivenciava um período de decadência desde, ao menos, a transferência da capital federal para Brasília, em 1960.

A educação cumpriria papel fundamental no período da transição democrática brasileira: de um lado, a democratização neste campo dizia respeito ao acesso total que a população deveria ter nos espaços destinados ao ensino, a cultura e ao esporte, usufruindo de boa infraestrutura, currículo crítico e professores capacitados. Por outro lado, essa democratização também dizia respeito à autonomia docente e a liberdade de ensino, com currículos não mais subordinados à visão ideológica predominante, regida pelo governo. No caso em tela, o autoritarismo e o tecnicismo eram alguns dos aspectos comuns nas salas de aula durante o regime militar. Deste modo, a política educacional do governo estadual deu proeminência ao projeto de construção dos CIEPs, os Centros Integrados de Educação Pública, que viriam a se tornar a principal propaganda e foco de Brizola. Este espaço, arquitetonicamente projetado por Oscar Niemeyer, se configuraria como o símbolo máximo da busca pela democratização da educação no estado do Rio de Janeiro. A proposta era acolher estudantes do 1º grau em período integral, dividido entre as aulas, atividades esportivas, culturais, estudos dirigidos e assistência médico-odontológica. Haveria ainda espaço para as refeições e, especificamente destinado aos órfãos, dormitórios anexos às instalações da escola.

Em 1983, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, presidida por Darcy Ribeiro no 1º Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de

Janeiro, levou a público um total de quarenta e cinco teses para discussão, contendo, dentre elas, uma forte crítica ao caráter excludente e elitista da escola pública brasileira, que privilegiaria o aluno que já vinha estimulado de casa, economicamente mais favorecido e com acesso pregresso a bens culturais, situação distinta da imensa maioria da população. Portanto, soma-se o autoritarismo reinante em sala de aula para que o afastamento do jovem de classe popular, justamente o que mais deveria ser acolhido pelo espaço educacional, se perpetue. Em desacordo com o teor das teses, que pareciam colocar os grandes problemas da educação fluminense apenas nos ombros docentes e também divergindo quanto ao modo autoritário que o governo planejava implantar sua política educacional, à revelia da opinião dos professores divergentes, desenhou-se um confronto entre a administração educacional e o professorado, que também defendia, por exemplo, a participação do Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ) como entidade interlocutora com as autoridades educacionais, para além de sua presença no Conselho Estadual de Educação. O CEP/RJ, assim como diversas outras organizações sindicais no Brasil, se fortaleciam substancialmente ao agregar cada vez mais os trabalhadores que, unificados, adquiriam maiores poderes para negociar e reivindicar seus direitos laborais e políticos frente aos patrões, empresas e governos. A década de 1980 foi período fecundo na conscientização da importância dessas entidades, inclusive de cunho educacional, para se consolidarem como um bastião na luta pela democratização da educação brasileira. Cunha (2001) coloca a disputa da seguinte forma:

Instalou-se, assim, o impasse que veio a durar até o fim do governo Brizola: de um lado, a administração educacional passou a criticar os professores por sua falta de colaboração na melhoria do ensino e seu “elitismo”; de outro, o magistério, pela intermediação do Centro Estadual de Professores, rejeitava a política educacional pela ênfase monumentalista e assistencialista, acusada de promover um antidemocrático dualismo na rede escolar pública (CUNHA, 2001, p. 140).

O apoio inicial dos professores desfrutado pelo governo do estado se desvaneceu. Como tentativa de promover um projeto visionário e ambicioso, já que a educação era tida como a grande prioridade, Brizola colocou enfoque total na construção e implantação dos CIEPs, apesar das críticas e resistência docente quanto ao modelo desta escola, que, ao invés de democratizar a educação, como era seu propósito fundador, poderia criar uma dualidade no sistema escolar, já que a

forte atenção midiática, a imponente infraestrutura e as prioridades para aquisição de uniformes e materiais didáticos de melhor qualidade do que aqueles destinados às escolas públicas fomentariam mais desigualdades no ensino público fluminense.

Com fortes investimentos propagandísticos e localização em espaços com trânsito mais intenso, como avenidas e beiras de rodovias, de modo a se destacar a estrutura, o planejamento foi realizado de modo atabalhado, já que o intuito era se construir o maior número possível de CIEPs antes das próximas eleições para governador, marcadas para novembro de 1986. Apesar da iniciativa louvável, os problemas advindos da estratégia mal executada na implantação dos CIEPs foram muitos: já sem apoio do segmento docente, os locais de instalação nem sempre ficavam próximos das áreas nas quais majoritariamente moravam os estudantes, o que acarretou na evasão e atendimento de número menor de alunos do que o previsto, fora os problemas estruturais com a cara manutenção dos prédios, muitos inaugurados às pressas. Cunha (2001) informa que a Secretaria Estadual de Educação teve de despendar, em 1987, mais recursos com a manutenção dos 66 CIEPs (15,7 milhões de cruzados) do que com as 930 escolas da rede (14,5 milhões de cruzados).

Foram muitos os conflitos e críticas que questionavam a política educacional do governo Brizola, focada sobremaneira na implantação dos CIEPs em detrimento das escolas já existentes, para além dos interesses despertados dada a magnitude e os possíveis impactos causados pelo programa. A funesta relação entre o capital e a educação, especialmente a pública, seguiria se consolidando ainda mais no período da transição democrática, afastando, conseqüentemente, a democratização da educação de cunho popular e gratuita. Mignot (2001) coloca que:

A implantação de um projeto tão ambicioso, como entendiam seus idealizadores, gerou grande polêmica, amplamente registrada na imprensa a partir de 1984. Os empreiteiros foram os primeiros debatedores. Sentiam que seus interesses haviam sido feridos com as concorrências realizadas. Os políticos e líderes comunitários entenderam rapidamente que aquela proposta educacional traria dividendos eleitorais e posicionaram-se em torno destes. Os correligionários disputavam prestígio para suas regiões com o anúncio da construção de escolas. Os opositores tentavam de todas as formas encontrar ilegalidades nas prestações de contas, denunciavam critérios pouco científicos para a escolha de locais de instalação, criticavam os custos que eram exageradamente altos se comparados às demais escolas, rechaçavam o uso político-partidário do projeto. Os professores, particularmente, rejeitavam o abandono das demais escolas (MIGNOT, 2001, p. 159).

Em 1986, Moreira Franco vence Darcy Ribeiro nas eleições para governador do Rio de Janeiro e decide desativar os CIEPs, alegando dificuldades econômicas para concluir as estruturas inacabadas ou iniciar a construção das que já estavam em fase de planejamento. Mais do que isso, o governo Franco optou por privilegiar o privatismo escolar, uma vez que anunciou a pretensão de comprar 55 mil vagas nas escolas privadas para o ano letivo de 1989, ação interrompida após denúncia da imprensa. O poder do capital é visível na sociedade brasileira dos anos 1980, fortemente ancorada na periferia do sistema capitalista, e uma das provas disso é a associação do Estado com a educação privada, privilegiando esta última em detrimento da educação pública não apenas no Rio de Janeiro, mas em vários estados da federação. Além disso, a descontinuidade de políticas educacionais seria uma marca importante nos diversos governos estaduais, normalmente pouco preocupados em garantir uma constância que supere as divergências político-ideológicas e proporcione o fortalecimento e o espraiamento da educação pública em um país de sociedade tão carente por instrução como é o Brasil.

Dos cinco entes federativos apresentados, Minas Gerais é territorialmente o maior, sendo um estado brasileiro de grande diversidade geográfica e climática. Além disso, suas riquezas minerais e localização estratégica atraíram grandes ondas migratórias desde os tempos coloniais, compostas por europeus e africanos escravizados que, somados aos povos originários da região, se miscigenaram e resultaram no povo mineiro, de cultura riquíssima e simpatia ímpar. Na Primeira República, o estado liderou a política do “café com leite” ao lado de São Paulo, o que demonstra a proeminência e influência de Minas Gerais no cenário político-econômico brasileiro. Dada a sua dimensão, poucos estados representam tão bem o Brasil: há uma diversidade de perfis econômicos e graus de desenvolvimento social entre as principais regiões do estado que a tornam contrastante. Em 1982, Tancredo Neves é eleito pelo PMDB, passando o cargo de governador de Minas Gerais para o seu vice, Hélio Garcia, em 1984, a fim de concorrer à Presidência da República. Garcia, que ocupava a prefeitura de Belo Horizonte, governará o estado até 1986, quando da posse de Newton Duarte, em 1º de janeiro de 1987.

A composição de forças políticas que ocupariam os espaços indicados pelo executivo estadual mineiro, provenientes de vasto espectro político-ideológico, para além de exemplificar a habilidade política de Tancredo Neves, aponta para uma marca persistente nos diversos governos brasileiros da transição democrática, nas

mais variadas instâncias: as forças conservadoras, ainda que desgastadas, possuíam força para permanecer e passaram a conviver com as progressistas, que demandavam e ocupavam cada vez mais espaço, em consonância com as demandas populares. Cunha (2001) destaca a importância de um governador opositor ao regime central para a sustentação de forças e, conseqüentemente, políticas progressistas em um estado, sobretudo em Minas Gerais, que mantinha especialmente atuantes políticos influentes que se alinhavam ao conservadorismo da ditadura, até mesmo dentro do próprio PMDB. A Secretaria da Educação, órgão central para a formulação, gestão e implantação de políticas educacionais, é um exemplo dessa convivência que, muitas vezes, resultava em clara disputa:

A direção da Secretaria da Educação não dispunha de legitimidade diante das principais forças políticas do estado, mesmo dentro do PMDB. Em especial, não tinha a aceitação dos setores do partido que pretendiam continuar a exercer as antigas práticas do clientelismo mediante a contratação de professores e a designação de diretores das escolas públicas. A nova direção também era vista com desconfiança pelos órgãos de segurança do governo militar e pelos grupos conservadores do estado; entre estes, os privatistas, que até então exerciam incontestada hegemonia na área educacional. Assim, sua sustentação provinha, de início, do próprio governador (CUNHA, 2001, p. 166).

Tendo em vista a força destes elementos conservadores e reacionários que persistiam na política mineira de forma ainda mais acentuada quando comparada aos outros entes federativos apresentados neste trabalho, é compreensível a busca de sustentação política por parte da Secretaria de Educação, liderada por Octávio Elísio Alves Brito, que fosse fora dos meios convencionais. Deste modo, algumas propostas que iam de encontro à democratização da educação foram pensadas para que se fortalecesse a posição do governo. Dentre elas, por exemplo, destacam-se a ocorrência de eventos educacionais, que mobilizassem e incluíssem em suas discussões diversos atores envolvidos nos processos educativos como professores, alunos, pais, funcionários administrativos e sindicatos.

O Congresso Mineiro de Educação, por exemplo, ocorreu de agosto a setembro de 1983 e mobilizou milhares de escolas públicas e privadas de todo o estado. Assim como o Congresso “Educação para a Democracia”, que acontecia concomitantemente em Mato Grosso do Sul, ambos os eventos marcaram época ao serem iniciativas de suas respectivas Secretarias de Educação e não de sindicatos ou associações docentes e ou estudantis. Em um contexto no qual ainda se

figuravam os militares como representantes do poder federal, tal iniciativa de titulares progressistas destas pastas se mostrou deveras importante, uma vez que a ação vinda de “cima” se daria de forma mais potente e efetiva do que se, ao contrário, tivesse sido formulada pelas forças de base, representadas pelos sindicatos e associações, em constante e direto conflito com a moribunda ditadura. O exercício coletivo de se pensar educação com a potência mobilizadora que esse evento proporcionou, atingindo todas as regiões mineiras, representou um avanço na democratização da educação, ainda que as forças conservadoras atuassem para dificultar o atingimento de consensos. Prova disso é que, a despeito da relevância deste evento, algumas práticas arraigadas, marcas do regime militar, ainda não seriam superadas. Por exemplo, a eleição de diretores escolares iria ocorrer apenas a partir de 1989, já que as condições políticas ainda não permitiam tal avanço. O deputado mais votado do município detinha o poder de indicar o diretor de uma lista de dirigentes escolares indicada pela comunidade escolar. A prática, claramente clientelista, não logrou ser combatida de forma eficaz pela administração que tantos desafios enfrentava em um período de transição da ditadura para a democracia.

Por outro lado, um importante resultado baseado nas discussões que se deram no congresso, a níveis municipal, regional e estadual, foi a formulação do Plano Mineiro de Educação – 1984/1987. Neste documento, Cunha (2001) destaca a relevância de um ponto que seria fundamental para democratizar o acesso à educação: a erradicação do analfabetismo em Minas Gerais. A ação da escola, portanto, se faria basilar para atingimento de tal objetivo. Com esse fim, o governo instituiu o ciclo básico de alfabetização, a exemplo do que já ocorria no estado de São Paulo. Enquanto processo contínuo de aprendizagem, o ciclo ocorreria nas duas primeiras séries do 1º grau, momento em que o estudante deveria se alfabetizar mediante atividades e exercícios que trouxessem palavras e frases relacionadas à sua experiência de vida e linguagem pregressas, ou seja, advindas da sua realidade social e que, se fosse o caso, a escola teria o papel de adequar o que fosse trazido de casa para a norma culta da língua portuguesa, além de, é claro, apresentar e aprofundar o saber do indivíduo, enriquecendo seu vocabulário, leitura e escrita. Assim como no caso paulista, o resultado foi positivo, a despeito de dificuldades como a lentidão na implantação e aplicação do ciclo básico pelas escolas do estado, bem como a alta rotatividade de docentes que deveriam acompanhar as turmas nestes dois anos, esta segunda, consequência da

persistente falta de infraestrutura e os baixos salários. Cunha (2001) destaca, por exemplo, índices de evasão menores em 1985, quando alunos concluíram os dois anos do ciclo em comparação aos que finalizaram os dois primeiros anos sem passarem pelo ciclo básico: as taxas de concluintes são de 83% e 62%, respectivamente.

A ideologia privatista, engendrada pelo sistema capitalista do qual o Brasil da transição democrática se inseria, foi forte o suficiente para penetrar também no campo educacional, favorecida pelo regime militar e com os privilégios mantidos em grande parte no governo civil de José Sarney. Primeiramente, observa-se que a contradição entre a dualidade público e privado na educação se acentuou ao longo do período ditatorial, já que, se por um lado, o regime promovia a expansão quantitativa dos estabelecimentos de ensino de níveis básico e superior, ao mesmo tempo, permitia a infiltração de empresários do ramo educacional nos órgãos estatais de forma a influenciar nas decisões que diziam respeito à educação, se beneficiando ao influir na aprovação e flexibilização de leis que privilegiavam o ensino privado em detrimento do público. Consequentemente, parte da classe média e a pequena elite brasileira, ávidas por status social e, também, melhores condições de ensino e infraestrutura escolar em comparação com a gradativamente depauperada instituição pública, buscavam cada vez mais os estabelecimentos privados para matrícula de seus filhos, contribuindo para o enriquecimento vertiginoso desse ramo empresarial que, diga-se de passagem, se constituía majoritariamente por conservadores e alinhados ideologicamente com o regime autoritário que sucumbia.

Minas Gerais foi um dos estados onde a influência privatista na educação mais se fez presente, já que era um resquício forte demais para enfraquecer junto com o governo que tanto a incentivou. Ainda assim, como é característico de um momento de transição política, as forças progressistas, compostas especialmente pelas classes populares e os sindicatos, lutaram pela supremacia da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, como um direito de todos os cidadãos brasileiros e não um espaço de propagação do conhecimento destinado a uma pequena minoria privilegiada, que, ao mesmo tempo, enriqueceria poucos bolsos que tratam a educação como uma mercadoria muito lucrativa. Cunha (2001) exemplifica a que ponto grave chegou o ultraje privatista no estado quando do estabelecimento do

decreto estadual 20.382, de janeiro de 1980, este especificamente focado no ensino de 1º grau:

Como a lei 5.692/71 determinava que as escolas primárias estendessem a seriação até alcançarem as oito séries, poderia haver uma oferta de ensino público gratuito correspondente ao antigo ginásio que poderia atrair parte dos alunos que frequentavam as escolas privadas desse nível. Essa extensão da seriação era determinada por lei, portanto não poderia depender de licença do Conselho Estadual de Educação. No entanto, os empresários do ensino que controlavam esse órgão colegiado em Minas Gerais foram capazes de estabelecer, de forma acintosa, uma condição para isso. Assim, o decreto (MG) 20.382, de 9 de janeiro de 1980, determinou que a extensão de cada uma das séries finais do 1º grau das escolas públicas somente seria autorizada, entre outras condições, se houvesse 'aquiescência do representante legal da entidade mantenedora de escolas particulares mais próximas, existentes na localidade, com ociosidade em turnos diurnos'. Este é um requisito de expansão do ensino público sem precedentes no Brasil: depender de autorização da escola privada (CUNHA, 2001, p.336).

Os currículos de 1º e 2º grau também foram mais uma vez objeto de análise por parte deste governo estadual de oposição. Através do Plano Mineiro de Educação, Minas Gerais propôs a reformulação curricular, especialmente para as disciplinas de Ciências, História, Geografia e Educação para o Trabalho. Sem perder de vista o intuito de se democratizar, inclusive, os processos decisórios, a proposição foi elaborada de forma participativa, com sugestões das escolas, que as encaminhavam para as delegacias e estas, para as regionais. Uma vez que se trata do documento norteador no que diz respeito ao conteúdo, as abordagens metodológicas e vieses políticos indicados para o processo de ensino-aprendizagem, os currículos escolares exerceram papel fundamental em contextos de transição política, como, por exemplo, o caso brasileiro analisado neste presente trabalho. Já que, é através do currículo que o Estado imprime sua marca e visão político-ideológica a ser inculcada de acordo com seus interesses. A disciplina de História, por exemplo, para um país que se encontrava em processo de democratização, ou seja, com seu aparelho de Estado permeado e controlado tanto por forças autoritárias quanto pelas progressistas que disputavam entre si, é ciência da maior relevância para influência da visão de mundo que se quer legar.

Neste sentido, Minas Gerais percorreu um curioso caminho quanto à disciplina de História, pois, segundo Cunha (2001), enquanto para o primeiro segmento do 1º grau (ciclo básico de alfabetização e 3ª e 4ª séries) pareceu ter havido uma tentativa ingênua de reproduzir uma visão liberal no ensino, já para os alunos da 5ª à 8ª série o que se verificou foi a perspectiva marxista, ainda que ingênua e demasiadamente

densa para entendimento daqueles a que se destinava. Para além da clara incongruência no ensino da disciplina, nota-se uma tentativa do governo em acolher duas visões antagônicas representativas das classes e ideologias que ainda ocupavam os cargos político-educacionais em Minas Gerais, conseqüentemente prejudicando a formação do aluno. Elaboradas entre agosto e dezembro de 1986 com o intuito de implementá-las em 1987, as propostas para reformulação dos currículos não mais avançaram tendo em vista o processo de “desmonte” educacional sofrido pelo estado após a eleição do governador Newton Cardoso, em novembro de 1986. Mesmo sendo do mesmo partido que o seu antecessor, o que mostra a heterogeneidade de perfis políticos e ideologias dentro do PMDB, a descontinuidade no que toca às políticas educacionais foi flagrante neste momento, ainda que não seja exclusividade mineira, mas sim uma marca importante que prejudica a educação brasileira, já que as diferenças políticas ficaram (e, infelizmente, muitas vezes ainda permanecem) acima de uma política de Estado forte e coesa que proporcione aos alunos brasileiros a educação de qualidade que eles têm direito.

Único estado da região sul do Brasil a eleger um governo opositor, o Paraná empossou o governador José Richa, do PMDB, e consagrou-se como mais um estado da federação em busca de autonomia e descentralização político-administrativa, inclusive, é claro, no que diz respeito às questões educacionais. Cunha (2001) exemplifica esses desejos do governo paranaense que logo se concretizaram no início de mandato, ainda que, conforme veremos adiante, viesse acompanhado de algumas contradições e marcas do passado recente:

Para começar, a descentralização administrativa da Secretaria Estadual de Educação foi logo promovida, mediante a transferência dos núcleos regionais que tinham sede em Curitiba para vinte microrregiões. Toda a documentação escolar, que estava reunida na capital, foi distribuída pelos núcleos, de modo a facilitar a obtenção de certificados pelos alunos. Os núcleos receberam atribuições novas, como a distribuição de aulas extraordinárias e de recursos financeiros com verbas de pronto pagamento. O Conselho Estadual de Educação teve renovada uma parte de seus membros, por fim de mandato. Dentre os novos conselheiros nomeados pelo governador, com mandato de seis anos, estava um representante da União Paranaense dos Estudantes e um representante da Associação de Professores do Paraná (CUNHA, 2001, p. 236).

Um exemplo interessante da prova da heterogeneidade quanto à composição da administração educacional pública nos estados brasileiros é a existência, no Paraná, da FUNDEPAR, a Fundação Educacional do Paraná, fundada em 1962. O

objetivo desse órgão era apoiar a Secretaria Estadual de Educação na construção e reparo de prédios escolares, aquisição e distribuição de materiais dos mais variados tipos: escolar, de limpeza, esportivo e, também, na distribuição da alimentação escolar. Após reorganização em 1979 mediante lei nº 7.253/79, a Fundação passou, ademais, a fomentar o incentivo e amparar as instituições educacionais no que se refere à pesquisa educacional e o levantamento de dados estatísticos. A entidade era dirigida por um conselho administrativo formado por nove membros, sendo eles: o Secretário Estadual de Educação, que presidia o conselho; o Secretário Estadual de Finanças; o Diretor Superintendente da Fundação, indicado pelo Secretário Estadual de Educação; e seis outros membros, com diploma em curso superior e conhecimentos ou vivências em assuntos educacionais. Destes seis membros, um era indicado pelo Secretário do Planejamento, enquanto os cinco restantes pelo Secretário de Educação. A fundação foi órgão propício para a prática de forte clientelismo político no estado, pois, aproveitando-se da flexibilidade administrativa e financeira que a constituía, para além da flagrante influência política que permeava toda a sua estrutura, inclusive no que dizia respeito à própria constituição de sua direção, os políticos do partido no poder, independentemente da orientação político-ideológica, priorizavam o atendimento de demandas educacionais via FUNDEPAR para prefeitos e deputados estaduais alinhados ao governo. Os técnicos e altos dirigentes do órgão faziam com que seus interesses fossem atendidos ao realizarem acordos com os políticos do estado de forma a privilegiar esse suporte educacional direcionando-o para determinada cidade ou região de procedência do político envolvido.

Ainda que fosse responsável por um importante papel na educação pública do Paraná, o caso da FUNDEPAR é uma amostra da apropriação política de instituições, inclusive aquelas educacionais, para uso da educação como “moeda de troca” entre políticos que prestavam favores entre si. Essas práticas clientelísticas, longe de serem exclusividade do estado durante o período da transição democrática, demonstram que, na verdade, eram fruto de uma política que acompanhou o desenvolvimento do Brasil de há muito, país em que o clientelismo político vigia praticamente todos os níveis de poder. O notável, neste caso, foi a tentativa de mascarar essa realidade ao se utilizar de um órgão composto por políticos, mas, também, diversos técnicos e especialistas em educação que, em tese, seriam menos suscetíveis às práticas clientelísticas. Essa suposição se revelou falsa, uma

vez que diversos servidores da entidade, especialmente aqueles em cargos de direção, alocavam recursos educacionais de acordo com seus interesses atendidos pelos políticos do estado.

Havia ainda outras duas importantes questões que merecem destaque por terem marcado sobremaneira o quadro político-ideológico paranaense durante a transição democrática: a modificação dos regimentos escolares e a eleição de diretores. A primeira, datada de janeiro de 1985, portanto, já no início do terceiro ano da administração Richa, alterou em vários pontos o regimento escolar padrão que vigorava nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus da rede estadual. A resolução extinguiu diversos aspectos autoritários que estavam presentes no documento. Cunha (2001) destaca alguns deles, como: retirou-se a competência do diretor de cancelar matrícula de aluno e a de indicar os professores a serem contratados; suprimiu-se o artigo do regimento que vedava a interferência direta da Associação de Pais e Professores na administração do estabelecimento de ensino e, ainda, a extinção do livro de Ocorrências Disciplinares, no qual se anotavam as penalidades destinadas a alunos, professores e funcionários da escola. Estes foram alguns pontos de várias mudanças registradas no regimento escolar, responsáveis por liberalizar medidas bastante autoritárias, reflexo claro de como os anos mais repressivos do regime militar influenciaram o ambiente escolar e toda uma documentação pertinente. Ainda que muito importante no sentido de democratizar a educação, a resolução foi bastante criticada por professores e diretores, que não se sentiram contemplados quanto ao seu poder decisório para as questões da escola em que atuavam. Deste modo, o governo do Paraná acabou por acatar a pressão exercida por estas categorias, decidindo que, no segundo semestre de 1986, cada escola elaborasse seu próprio regimento em conjunto com toda a sua comunidade: professores, estudantes, funcionários e pais de alunos. Trata-se de um resultado no qual, a autonomia escolar, uma das maiores exigências da comunidade educacional na transição democrática brasileira, foi colocada como resposta pelo governo do estado.

Essa preocupação com a alteração dos regimentos escolares, que após a supressão de pontos autoritários foi direcionado para a elaboração de cada escola, atendendo à demanda por autonomia, também se refletiu na questão que dizia respeito às eleições para diretores, já que a comunidade escolar exigia elegê-los diretamente, e não votar no candidato para que, posteriormente, os três candidatos

mais votados fossem escolhidos pelo Secretário de Educação. Cunha (2001) apresenta a conexão entre essas duas demandas que marcaram a educação do estado naquele período:

Essa preocupação em eliminar do regimento a carga autoritária que existia nas escolas vinha ao encontro de outra, a de que a escolha dos diretores não seguisse a indicação do titular da Secretaria da Educação e/ou dos políticos de cada região, do partido no governo, mas que fossem eleitos pela "comunidade escolar". Os procedimentos utilizados para a eleição dos diretores das escolas das redes estadual e do município da capital foram, no Paraná, muito peculiares, não havendo paralelo nas unidades da federação onde essa prática foi ensaiada (CUNHA, 2001, p. 245).

As eleições de diretores foram, portanto, outro significativo ponto de destaque nas discussões educacionais no Paraná da transição democrática, sendo esta a grande marca do governo Richa. Os diretores, escolhidos através de lista tríplice pelo Secretário, teriam um mandato de dois anos e poderiam indicar, por sua vez, auxiliares em número compatível com o porte do estabelecimento educacional. Cedendo em partes às pressões da comunidade escolar, o governo Richa, na figura da Secretaria de Educação, marcou para 17 de junho de 1983 as eleições para diretores escolares. A demanda, parcialmente atendida, não contemplava ainda as eleições diretas, exigência das mais estimadas, especialmente pela categoria docente. Ainda assim, tratou-se de um dia memorável ao mobilizar grande parte do contingente envolvido nas questões educacionais do estado: estima-se a participação de aproximadamente dois milhões de pessoas em 3,5 mil escolas da rede estadual. Fazendo relação deste modo de votação com as eleições indiretas para Presidente da República, que se tornaram prática recorrente ao longo do regime militar, caracterizando a forma antidemocrática de escolha do líder máximo da nação, a Associação dos Professores do Paraná firmou posição contrária ao modo que se davam as eleições para diretores. Ou seja, mesmo que se organizasse um importante processo de mobilização e discussão para escolha de possíveis comandantes na direção escolar, a mácula deste processo estava no fato de que os votantes, constituídos pela comunidade escolar, não influíam diretamente nessa escolha através de seu voto, já que o Secretário de Educação indicaria o diretor após recebimento da lista tríplice com os nomes mais votados.

Tratando ainda dessa questão da escolha de diretores escolares, os professores, que pretendiam manter o controle da votação, reclamavam também

quanto o próprio peso de seu voto, que valia tanto quanto o de funcionários, alunos e pais de alunos. Para uma boa parte do segmento, como “especialistas” do processo educativo formal que se consideravam, a distinção em relação ao seu poder de voto deveria ser levada em consideração. Entretanto, cientes da delicadeza deste debate, já que poderiam ser acusados de elitistas e discriminatórios, uma vez que alunos, pais e funcionários escolares seriam tão interessados e importantes nas questões educacionais quanto os docentes, a Associação dos Professores do Paraná, entidade representativa da classe estadual, posicionou-se oficialmente contrária ao processo e, de modo oportunista, contou inclusive com o apoio do PDS na Assembleia Legislativa em relação à questão. Partido ligado ao regime militar, seus deputados se viram alijados das decisões educacionais desde a vitória do PMDB e aproveitaram a ocasião para divergir, com reais objetivos, no mínimo, questionáveis.

O imbróglio foi resolvido com a aprovação da lei estadual 7.691, no final de 1984, que garantia o direito de voto direto a professores, alunos e seus representantes (pais ou responsáveis legais). Em 1985, as eleições diretas para diretores escolares finalmente ocorreram, quase que em concomitância com as municipais, o que contribuiu ainda mais para a forte influência política neste processo educacional. Portanto, nota-se que, mesmo as eleições diretas para diretores não garantiram o fim da prática do clientelismo político na educação do estado. Pelo contrário, Cunha (2001) coloca que partidos e políticos permaneceriam influenciando na escolha destes gestores, ainda que algumas mudanças, de modo a aprimorar esse processo eleitoral, ocorressem após o fim do regime autoritário, mais especificamente, em 1987:

Mas, se o clientelismo político-partidário continuou a influir na escolha dos diretores de escola, de um modo ou de outro esse processo não se modificou na nomeação dos inspetores municipais de ensino. Durante o período estudado, todas as indicações para esse importante nível da direção do ensino foram de caráter político-partidário. Os entrevistados apontaram as exceções de Londrina e Campo Mourão, onde os professores reunidos em assembleia elaboraram listas com os nomes de seus candidatos e as levaram aos dirigentes do PMDB, para que conseguissem a nomeação de um deles. Com a posse de Álvaro Dias, em 1987, como novo governador, eleito também pela legenda do PMDB, novas instruções foram baixadas para as eleições dos diretores, previstas para novembro desse ano. Seria necessário que um professor ou especialista formalizasse sua candidatura para que lhe fossem atribuídos votos e vedava-se a possibilidade de candidatura em mais de uma escola. Além disso, não poderiam ser candidatos os diretores que tivessem exercido dois mandatos

sucessivos até aquela data, fosse por eleição (1983 e 1985), fosse por nomeação nos estabelecimentos de ensino onde ele não ocorreu, qualquer que fosse o motivo (CUNHA, 2001, p. 249-250).

A consolidação e as posteriores modificações que ocorreram no processo eleitoral para escolha dos diretores escolares nos estabelecimentos de ensino sob responsabilidade do governo paranaense, respectivamente em 1983, 1985 e 1987, é exemplo interessante de como a contradição nas estruturas e processos das instituições ao longo da transição democrática brasileira se fez presente durante todo o período: a despeito das práticas persistentes advindas da recente herança autoritária e socialmente excludente que só se intensificou durante o regime militar, ações e decisões que rumavam em prol da democratização da educação também foram marcas distintas que, em meio às dificuldades e a força das permanências, avançaram no decorrer da década de 1980, seja no final de uma agonizante ditadura militar, seja no início do período conhecido como Nova República.

Separado da parte norte, Mato Grosso, apenas poucos anos antes (1977) da eleição que alçou ao poder Wilson Barbosa Martins, pelo PMDB, em 1982, a recém-criada unidade da federação, Mato Grosso do Sul, ainda enfrentava o desafio, em seus anos iniciais de existência, de estruturar todo o seu aparato político e social, o que, é claro, incluía o seu sistema educacional. Ato da ditadura para favorecer a oligarquia sulista de Mato Grosso, o desmembramento do Estado em duas partes foi realizado unilateralmente, sem qualquer tipo de consulta popular que permitisse ao povo do Estado decidir sobre tal divisão. Ainda assim, a oposição logrou derrotar o candidato governista, o que causou grande surpresa para o Brasil e comprova que, a despeito de todo o autoritarismo e censura perpetrados pelo regime, a sociedade se mostrava viva e atenta. O período da transição democrática no estado seria marcado pela liderança do PCB - Partido Comunista Brasileiro - na frente democrática e, também, pelas lutas encampadas pela sociedade civil em prol da democracia no Estado e que incluíam, naturalmente, professores, estudantes, funcionários e pessoas interessadas na educação, que exigiam autonomia e democratização do espaço escolar. Em contrapartida, as elites políticas do Estado compunham uma força contraditória, composta por elementos progressistas, ainda que em amálgama com conservadores que trabalhavam em prol da manutenção do status quo, ou seja, em alinhamento com o regime militar.

A excessiva burocracia foi, muitas vezes, utilizada propositalmente como entrave para andamento e implementação de políticas educacionais mais progressistas e democráticas no estado. Essa queda de braço no seio do poder executivo se dava, de um lado, pelas Secretarias de Obras Públicas, Fazenda, Planejamento e Administração e, de outro, a Secretaria de Educação. A intrincada composição política do governo sul-mato-grossense, com diversos interesses e, muitos deles, contraditórios, é claro exemplo de como se constituíram diversos governos regionais ao longo da transição democrática, em que forças ideológicas diferentes tiveram que conviver e disputar espaços, se aproximando ou distanciando-se do regime militar, que, neste período, entrava em um irreversível declínio.

A sociedade civil de Mato Grosso do Sul, ainda que houvessem seus setores mais mobilizados, como é o caso, por exemplo, dos professores de escolas públicas, encontravam-se, de modo geral, desmobilizados, o que favorecia a balança de poder para o lado que representava o capital conservador, no caso, as quatro secretarias supracitadas em detrimento da Secretaria de Educação, que, por sua vez, possuía maior contato e era influenciada em sua constituição por grupos que batalhavam pela democratização do ensino, autonomia e maior descentralização nas decisões e estruturas. Um exemplo interessante desta disputa se deu em relação à edificação dos prédios escolares. Para suprir o déficit de vagas no estado, a Secretaria de Educação propôs a construção de escolas menores, que, para além da maior facilidade de administração e entrosamento daqueles que a frequentam, são menos custosas. Entretanto, a Secretaria de Obras Públicas se opôs ao desejar construções maiores, que pudessem fazer frente, inclusive, às gestões anteriores. Esse tipo de ganância política, para além de prejudicar a sociedade civil que, ao final, viu o projeto inviabilizado e, portanto, sem a construção de escolas no ritmo necessário, mostra a ganância política e o isolamento de uma Secretaria (no caso, a de Educação) deixada para lidar com as questões educacionais como se fosse a única responsável pelas ações que diziam respeito à educação e, mais do que isso, com pouca possibilidade de parceria com outras secretarias-chaves para a execução de obras de grande impacto na educação do estado, estas últimas dominadas por uma elite conservadora, quando não, reacionária.

Tendo em vista esse imbricado jogo de forças, Bittar (1998) infere que:

Daí se conclui que era necessária uma adequação do próprio aparelho de Estado, descentralizando-o e democratizando-o para que pudesse estar a serviço do programa eleito em 1982. Contudo, isto era, em parte, impossível, pois os setores econômico-financeiros do governo não atendiam a esta exigência. A sua não democratização era inviável, na época, tanto por expressarem interesses contrários a esse objetivo, como por estarem livres da pressão e controle da sociedade. É importante enfatizar que essas Secretarias, apesar de sua importância estratégica, conservaram sua estrutura centralizada e, muitas vezes, assumiam postura distanciada no que se refere às demandas sociais porque não se relacionavam diretamente com categorias sociais organizadas e não sofreram pressões para a sua democratização interna. Contrariamente, no que diz respeito à Secretaria de Educação, o processo foi diferente (...) (BITTAR, 1998, p.105).

Outra importante marca no período da transição democrática em Mato Grosso do Sul foi mais uma disputa que se deu entre as forças políticas no campo da educação, situação que se revelou complexa ao opor forças dentro do próprio campo democrático. De um lado, o PCB, que apoiava a nomeação do Secretário de Educação, Leonardo Nunes da Cunha e, de outro, a FEPROSUL – Federação de Professores de Mato Grosso do Sul, que, por sua vez, se sentia traída ao não ter tido um membro seu escolhido para o referido cargo. Sendo assim, abriu-se uma guerra da entidade contra as iniciativas da Secretaria de Educação do estado. Essa complicação mostra a dificuldade e o desafio para se democratizar uma política em tempos de transição, nos quais há o convívio de elementos “velhos” com os “novos”; além disso, a situação em questão já apontava para as futuras dificuldades que se enfrentariam para democratizar a educação em todo o Brasil, uma vez que, na democracia, ao contrário da ditadura, não se dava ordens, mas tudo deveria ser pactuado.

As eleições para diretores escolares eram um dos reflexos do grande desejo de participação e autonomia após vários anos de decisões extremamente centralizadas e autoritárias, características do regime militar. No início de 1985, dado o conservadorismo reinante no poder legislativo sul-mato-grossense, alinhado majoritariamente à Brasília, o governo Martins, na figura da Secretaria de Educação, decide instituir as eleições via decreto governamental. Esse movimento foi o estopim para mais uma queda de braço característica do período da transição democrática, momento em que variados atores que aspiravam a democratização ocuparam cada vez mais os espaços políticos aproveitando-se do contraditório cenário que se estabelecia. Ainda assim, a força das permanências era grande: tinham que conviver e, mais do que isso, disputar com aqueles que representavam o status quo,

buscando preservá-lo. Sendo assim, a FEPROSUL, Federação de Professores de Mato Grosso do Sul, contestou quanto ao modo em que se deu a instituição do decreto, ou seja, de forma vertical, “de cima para baixo”, sem que fosse devidamente consultada, e, também, no que dizia respeito ao procedimento de escolha dos diretores: através de uma lista tríplice com nomes previamente já selecionados pelo governo. Aproveitando-se da insatisfação docente, a Assembleia Legislativa, de maneira oportunista, trabalhou pela revogação do decreto, que, de fato, não chegou a ser colocado em prática.

O resultado, em consonância com uma das principais marcas do período de transição, se mostrou contraditório: houve pouca participação na elaboração de um projeto de lei a respeito, fruto de uma sociedade civil que era ainda embrionária, consequência de um estado recém-constituído, e, majoritariamente, desmobilizada. O governo, então, decidiu por continuar nomeando o diretor, porém, proveniente de uma relação de nomes que seriam votados pela própria escola, e não mais indicados estritamente pelos parlamentares. Bittar (1998) coloca essa antinomia da seguinte forma:

Em outras palavras: o elemento de continuidade seria o papel do Estado na nomeação de um dos três nomes da lista votados nas escolas; o elemento de ruptura seria o deslocamento do processo de escolha de diretores para o âmbito da escola. A síntese, então, seria a ruptura envolvendo a continuidade (...). O elemento de continuidade (lista tríplice e papel do Estado) só poderia ser superado com o avanço das conquistas sociais e educacionais no sentido da plena autonomia da escola e do aprofundamento do processo democrático (BITTAR, 1998, p. 136).

As marcas expostas acima são emblemáticas no que diz respeito ao embate de forças que se deu na política sul mato-grossense quanto às questões educacionais. No seio do próprio poder executivo, como observamos, a Secretaria de Educação se encontrava acuada e com seu poder decisório reduzido, uma vez que era necessário enfrentar a todo o momento uma estrutura política administrativa centralizada e ainda dominada por forças conservadoras, o que resultou em conflitos internos como, por exemplo, o que se deu quanto às construções de escolas. Isso revela a flagrante força das permanências, já que, mesmo o governo Martins sendo opositor ao regime militar, esses atores continuariam na estrutura de Estado, mesmo após o fim da ditadura e ao longo do governo Sarney, o primeiro da Nova República. Tal fato não seria exclusivo de Mato Grosso do Sul, pelo contrário, se repetiria em

todo o país. A disputa pela eleição direta de diretores escolares foi outro momento simbólico do panorama que se desenhou ao longo da transição democrática no estado, envolvendo não apenas forças políticas como os poderes executivo e legislativo, mas, também, o movimento de professores que procurou intervir e influenciar na questão, de modo a garantir maior autonomia escolar e a democratização do ambiente educacional.

A despeito das enormes demandas por uma educação digna e de qualidade, ainda mais em um estado recém-criado e que, portanto, se estruturava, Mato Grosso do Sul se afastou de uma eventual posição de destaque na educação brasileira no período da transição democrática, mesmo levando-se em consideração, por exemplo, a razoável disponibilidade de recursos advindos de seu setor agropecuário, bastante robusto, e que poderiam ter sido fortemente direcionados a setores como o educacional. Ainda que a eleição do governo opositor de Martins tenha sido emblemática, a descontinuidade e o atrito entre as políticas educacionais do governo estadual, refletidas nos embates internos e, também, com a sociedade civil, aliada à falta de medidas descentralizadoras que pudessem democratizar o ambiente escolar e o insuficiente investimento destinado à educação foram elementos importantes que afetaram o panorama do estado na transição democrática brasileira.

O fim da ditadura militar e o primeiro governo civil, assumido por José Sarney após a doença e posterior falecimento de Tancredo Neves, já no meio da década de 1980, deixariam claro que não somente em Mato Grosso do Sul, mas em todo o país, as estruturas de estado a níveis municipais, estaduais e federal eram dominadas por forças conservadoras provenientes do regime anterior e que sobreviveriam ao seguir influenciando as decisões políticas e, mais do que isso, entrando em diversas disputas com as crescentes forças democráticas e progressistas que, por sua vez, se fortaleciam gradualmente, especialmente após o fim do governo autoritário.

UM COMPLEXO JOGO DE FORÇAS E O LEGADO HISTÓRICO

O estudo comparativo entre os processos de transição democrática no Brasil e na Hungria revela que, apesar das distâncias geográficas e das orientações político-ideológicas opostas, ambos os países vivenciaram transformações profundas em seus sistemas educacionais durante o colapso dos regimes em questão. À luz da teoria da transitologia, observa-se que o declínio da ditadura militar brasileira e do regime de partido único húngaro gerou movimentos em prol da democratização que, embora guardem semelhanças formais, resultaram em legados estruturais distintos para cada nação. Enquanto o Brasil lidava com uma abertura política descrita como "lenta, gradual e segura", a Hungria de János Kádár promovia uma liberalização cautelosa e pragmática em meio à agonia econômica do bloco soviético.

Um dos pontos de maior divergência entre as duas trajetórias reside na dicotomia entre a expansão quantitativa e a qualidade integral do ensino. No cenário brasileiro, o regime militar promoveu um alargamento inédito do acesso à escola pública básica, porém, essa expansão foi acompanhada pela deterioração das condições materiais e pela desvalorização salarial dos docentes, consolidando a ideia de que, para as camadas populares, qualquer escola bastaria. Em contraste, o investimento qualitativo brasileiro concentrou-se nas universidades federais, que receberam incentivos para se tornarem centros de pesquisa de excelência. Já a República Popular da Hungria logrou alfabetizar toda a sua população e manteve investimentos robustos em todos os níveis de ensino, da pré-escola à universidade, priorizando a formação física e intelectual de seus cidadãos, o que se refletiu no destaque do país em competições esportivas internacionais e no alto padrão cultural estatal.

Outra diferença fundamental entre os dois regimes diz respeito à constituição de cada liderança e o tipo de governo que formou: no Brasil, a junta militar que governou de 1964 a 1985 foi de cunho autoritário, mas não totalitário. Talvez a maior distinção para tal definição seja o fato da instituição de um partido de oposição, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), paralelo impensável no país europeu, cuja liderança se centralizou na figura de János Kádár, Secretário-Geral do Partido Socialista dos Trabalhadores Húngaros. Deste modo, um regime de caráter personalista e totalitário, do qual havia a vigência de um único partido, governou a Hungria de 1956 a 1989. Neste caso, a sociedade civil é, muitas vezes, absorvida pelo partido, mesmo que de modo coercitivo, participando da vida pública em

demonstrações de apoio e, frequentemente, enaltecendo a figura de um líder supremo, “comandante e guia” da nação. Já o regime autoritário, caso da ditadura civil-militar brasileira, é definida por Linz (1964) nos seguintes termos:

Sistemas políticos com pluralismo político limitado, não responsável, sem ideologia orientadora e elaborada, mas com mentalidades distintas, sem mobilização política extensiva ou intensiva, exceto em alguns pontos do seu desenvolvimento, e no qual um líder ou, ocasionalmente, um pequeno grupo exerce o poder dentro de limites formalmente mal definidos, mas, na realidade, bem previsíveis (LINZ, 1964, p. 255).

Herdeira de um país que outrora já havia priorizado a construção de escolas e diversas universidades por todo o seu território, a população magiar nas décadas de 1970 e 1980 tinha como foco principal a necessidade de autonomia escolar dado o cenário que, a despeito das constantes liberalizações políticas e econômicas, não deixava ainda de ser dominado pelo totalitário partido único representado na figura de Kádár, cioso de seu papel como líder e disposto a fazer uso da força e da censura quando necessário. Neste sentido, apesar da exigência em prol da democratização e da autonomia do espaço escolar ocorrer também no Brasil da época, governado por uma autoritária junta militar, o país sul-americano de dimensões continentais e enorme contingente populacional partia de um cenário educacional um tanto mais complexo no que diz respeito ao próprio acesso à educação, uma vez que a construção de escolas e universidades se deu de forma mais expressiva e robusta, de modo a atender às classes populares, apenas a partir da década de 1960. Interessante notar a contradição do regime militar brasileiro que, enquanto privilegiava setores do capital privado que avançavam avidamente sobre o setor educacional, também se dedicou à construção de escolas públicas pelos rincões do Brasil, fora o crescimento das universidades federais. Ainda que com todos os problemas relatados, muitos das classes populares puderam pisar numa sala de aula pela primeira vez.

A ideologia marxista também desempenhou papéis contrastantes nos dois processos de mudança. Na Hungria, o marxismo-leninismo foi a doutrina de Estado utilizada para impor um sistema totalitário e a submissão aos interesses da União Soviética, o que gerou uma resistência popular centrada na busca por soberania e autonomia escolar. No Brasil, por outro lado, essa mesma ideologia serviu como ferramenta de oposição, inspirando movimentos democráticos e partidos de

esquerda que lutaram contra o tecnicismo da ditadura, exigindo uma gestão democrática que tornasse o ambiente escolar mais plural e representativo. Essas lutas foram protagonizadas por estudantes e professores organizados, enquanto a participação das famílias brasileiras em sua totalidade foi muitas vezes limitada pela “batalha diária em prol da sobrevivência”, reflexo de uma das sociedades mais desiguais do mundo em seu sentido socioeconômico, na qual as necessidades imediatas de sobrevivência consumiam a energia necessária para o engajamento político. Na Hungria, a memória do levante de 1956 e uma base educacional mais homogênea permitiram uma mobilização comunitária mais coesa em favor da independência das instituições locais, em constante embate com o centralizador regime de partido único.

A viva memória do levante de 1956, esmagado pelo poderio militar soviético de modo implacável, promoveu uma desconfiança que, submergida no consciente nacional, manteve ativa uma espécie de suspeição sobre um regime que se apoiou na potência a leste para consolidar e manter seu poder. Soma-se a isso a forte identidade nacional húngara, um nacionalismo que há tempos manteve o orgulho e a independência do país como ponto chave para a soberania de uma terra que já fora o centro de um império e, também por isso, não deveria estar subordinada a qualquer outra nação que fosse. János Kádár, mais uma vez, se mostrou bastante habilidoso ao manter a Hungria dentro da esfera de influência soviética, mas, especialmente a partir do final da década de 1970, promovendo reformas que atenuassem seu regime totalitário em resposta à crescente demanda de uma sociedade que nunca se curvou totalmente às aspirações de maior controle e devoção à URSS. Sendo assim, nota-se que o processo de transição democrática no país magiar, a despeito da troca de regime político-ideológico oposto, ou seja, de socialismo para capitalismo, deu-se de maneira relativamente “suave” quando comparado a diversos outros espaços da região como, por exemplo, Romênia e Tchecoslováquia. Esse panorama se refletiu também na educação, que teve suas marcas gerais identificadas nas crescentes demandas e conquistas por descentralização e autonomia escolar e que, no momento da queda do regime, em 1989, já se encontravam bastante desenvolvidas e seguramente influíram para uma rápida adaptação do sistema educacional húngaro às adequações exigidas pela Europa Ocidental.

Ao final da década de 1980, a "força das permanências" manifestou-se de

forma oposta em cada nação, moldando o caráter das novas democracias. A transição húngara, por ser mais linear e preparada gradualmente, permitiu que o país preservasse o caráter público, laico e gratuito de seu sistema de ensino como uma herança positiva do período anterior, facilitando sua rápida integração aos modelos da Europa Ocidental. No Brasil, todavia, a transição para a Nova República conservou práticas autoritárias e um forte privatismo econômico, privilegiando o capital privado sobre o setor público. O clientelismo político e a descontinuidade de projetos educacionais fundamentais, observados em estados como Minas Gerais e Rio de Janeiro, por exemplo, evidenciaram que as estruturas autoritárias e as desigualdades periféricas brasileiras sobreviveram de forma mais vigorosa do que os marcos públicos húngaros. Em última análise, ambos os processos confirmam que a educação permanece como um palco privilegiado da luta de classes, onde a busca por liberdade e autonomia desafia continuamente os resquícios de regimes opressores.

Exemplos contemporâneos de como a “força das permanências” segue atuando de modo implacável nestes dois casos, a despeito da passagem do tempo, são os governos de Viktor Orbán, na Hungria e de Jair Bolsonaro, no Brasil. Figuras autoritárias que se aproveitaram da democracia para alçar o poder, uma vez eleitos, foram responsáveis por uma série de medidas que feriram as liberdades democráticas, com a conivência do poder legislativo. É claro que a educação, como palco privilegiado de disputa, foi um dos setores mais atacados por ambos os líderes.

Entusiasta da ditadura militar brasileira, o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) investiu sistematicamente contra a ciência, não apenas mediante uma postura negacionista, mas também no sentido de cortes de verbas substanciais para os setores educacionais, especialmente o ensino superior, e, também, realizando perseguições de cunho político com foco nas universidades públicas, locais reconhecidos pela excelência de seus centros de pesquisa e ensino, alegando alinhamento com a esquerda no que diz respeito ao espectro político-ideológico por parte da maioria de seus docentes e alunos, em uma clara tentativa de repressão e interferência no sistema educacional.

Governada por Viktor Orbán há 15 anos, a Hungria tornou-se uma autocracia no seio da União Europeia. Desde seu retorno ao poder em 2010 após um hiato de oito anos, quando governara pela primeira vez entre 1998 e 2002, Orbán logrou

maioria no legislativo e sistematicamente interferiu no poder judiciário até obter o seu controle, influenciando desde então em praticamente todos os setores da vida pública húngara. A educação, é claro, não ficou incólume ao seu autoritarismo: censura à livros didáticos e perseguição a diversos intelectuais em universidades foram uma constante em seu governo que, no momento de escrita deste trabalho, enfrenta talvez a maior ameaça à sua reeleição. Saudoso de uma Hungria “forte” antes de seu desmembramento no Tratado de Trianon, a apelação à memória do país como “bastião e fronteira do cristianismo” frente ao avanço do Islã pela Europa nos séculos XV e XVI, sob a liderança do império otomano, Orbán faz uso de um imaginário que, devido às circunstâncias históricas, relegou à Hungria um papel que não faz jus ao seu “passado glorioso”.

É a força das permanências atuando e se mostrando presente, portanto, ainda na atualidade, de modo vigoroso na estrutura social, política e econômica de cada um dos países em análise. Neste intrincado jogo de forças que, com todas as diferenças substanciais já destacadas entre os dois países, ainda assim ambos refletem as disputas por poder que, na realidade, representavam a busca incessante por democracia e autonomia não apenas na sala de aula, mas em todos os aspectos da vida cotidiana, a despeito do ambiente de repressão que, tantas vezes, culminou em morte e tortura a fim de que se alcançasse a tão sonhada liberdade.

CONCLUSÃO

A análise de marcas gerais nas políticas educacionais de cinco importantes unidades da federação ao final do governo civil-militar brasileiro, devido à influência política, econômica e social que esses espaços exerceram sobre o restante do país, e, portanto, representaram para o panorama geral da política educacional no período, trazem algumas observações e conclusões interessantes que nos permitem realizar um exercício de comparação com o outro local proposto neste estudo: a República Popular da Hungria. Apesar das grandes diferenças entre ambas as nações, a educação comparada se apresenta como instrumento deveras interessante ao permitir a análise das marcas gerais na educação de dois locais que, desde o final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, passavam por períodos de transição política que impactaram significativamente nas políticas educacionais formuladas. Primeiramente, propõe-se identificar os elementos de aproximação; e, em seguida, serão observados os caminhos que divergiram.

País inserido na periferia do sistema capitalista desde a ocupação de suas terras no século XVI com o intuito da exploração extrativista colonial, o Brasil é uma nação que se configurou com dimensão territorial continental, ocupando praticamente a metade do continente sul-americano. A herança escravocrata, regime mantido com a captura e tráfico de escravizados africanos, durou quase quatrocentos anos e marcou substancialmente a sociedade mesmo após a sua abolição, em 1888. Isso significa que, ao longo do século XX e até o presente momento de escrita deste trabalho, a profunda desigualdade socioeconômica advinda do passado agrário e segregacionista que o país enfrentou se mostra profundamente presente em todas as esferas da sociedade, incluindo, é claro, a educacional.

A ditadura civil-militar no Brasil teve um papel ambíguo e deixou um complexo legado no que diz respeito à educação: ao mesmo tempo em que aprofundou a desigualdade econômica, tornando a renda ainda mais concentrada nas mãos de uma pequena elite e privilegiando o privatismo econômico no setor educacional, investiu na melhoria quantitativa da escola pública brasileira, que, de modo inédito, estaria presente em boa parte do território do país, proporcionando acesso à educação para muitos que, pela primeira vez, pisavam em uma sala de aula após séculos de exclusão. Quanto às universidades, o percurso foi outro: o regime também promoveu sua expansão, instituindo, ao menos, uma universidade por

estado da federação e, mesmo que com o viés de controlá-la, estabeleceu os programas de pós-graduação que, por sua vez, teriam um importante papel entendido pelo regime militar, cujo nacionalismo tinha como base e, por isso, compreendeu que o país deveria desenvolver sua própria ciência. Portanto, ao contrário da escola, a universidade pública federal, a despeito de sua igual expansão, recebeu recursos, verbas e incentivos do regime, o que acarretou em sua constituição como um centro de qualidade no que diz respeito ao ensino e à pesquisa científica, inclusive com seus programas de pós-graduação recém-instituídos se tornando espaços de crítica às políticas educacionais do regime. Ainda assim, salienta-se que, uma vez que o regime estava fortemente ancorado e alinhado ao capitalismo global, o privatismo econômico na educação foi incentivado e sua marca persistiria mesmo após o final do governo autoritário, em 1985. Interessante observar que a contradição é flagrante ao menos em dois aspectos: o primeiro, ao privilegiar interesses privados na educação, ao mesmo tempo em que se investiu na educação pública, mesmo que apenas de modo quantitativo no caso da escola e, de modo quantitativo e qualitativo, no caso da universidade.

Ao se pensar na expansão da escola sem que se proporcionasse a devida qualidade de ensino e valorização docente, a ditadura civil-militar brasileira priorizou, a despeito da expansão geral em todos os níveis de ensino, os investimentos na educação de nível superior, tradicionalmente mais “prestigiosa” e com maior visibilidade. Sendo assim, a expansão e o investimento do ensino superior público fizeram com que se lograssem importantes avanços durante o regime militar, enquanto, não obstante a sua expansão, a escola sofreria com infraestrutura deficitária, baixos salários para seus docentes e qualidade de ensino inferior, aspectos que a tornaram bastante diferente do que era entre as décadas de 1940 e 1950, “os anos dourados” da escola pública brasileira. Dois pontos contraditórios se sobrassem: primeiro, os investimentos se deram majoritariamente naqueles locais mais propícios à contestação do regime autoritário, que foram as universidades públicas. Se destaca também o fato de que coube a um regime autoritário, ou seja, que prezou pela repressão e o controle de liberdades, o investimento pela primeira vez de modo amplo na escola pública brasileira, alcançando de forma inédita as classes populares, ainda que a sua qualidade, conforme já destacado, estivesse muito aquém daquela das décadas anteriores.

Nação de história milenar encravada no coração da Europa, a República Popular da Hungria representou as diversas agruras e dissabores sofridos pelo centro-leste europeu ao longo do século XX. Palco de disputas entre potências no decorrer da História, a região sofreu com invasões, guerras, genocídio e reconfigurações territoriais. Herdeira de um império monárquico dual e multiétnico, o país se dissolveu em uma república e sofreu um dos maiores golpes de sua história, quando perdeu mais de 70% de seu antigo território para países vizinhos após o Tratado de Trianon, em 1920. Enfraquecida político, econômico e militarmente, a Hungria transitou de aliado da Alemanha Nazista a país satélite da União Soviética após o fim das conturbadas décadas de 1930 e 1940. Com o fortalecimento da Guerra Fria, o país magiar passa de vez à esfera de influência soviética, transformada em opressão de cunho stalinista. O levante de 1956 foi uma resposta ao totalitarismo do regime que, suportado pela URSS, suprimia amplamente as liberdades no país. A saída para a primeira insurreição a desafiar o poderio soviético em sua zona de atuação foi a ascensão ao poder de um conciliador, János Kádár, que pudesse equilibrar os interesses da pequena Hungria, mas, sem ferir o apetite do gigante euroasiático.

Kádár mostrou-se extremamente habilidoso ao consolidar seu poder em uma situação bastante difícil, na qual a invasão dos tanques soviéticos nas cidades húngaras ainda era lembrança recente. Instaurou uma ditadura totalitária, de partido único e subordinada à influência da URSS, nomeando o país como República Popular da Hungria. Na esfera educacional, o ditador soube se aproveitar da ideologia soviética, que tanta ênfase e importância deu à educação, devendo esta ser provida com qualidade pelo Estado, de forma laica e gratuita. Neste sentido, a República Popular da Hungria concluiu a alfabetização de toda a sua população e investiu de forma pesada nos esportes e na cultura, sendo, inclusive, destaque pelo bom desempenho em várias Olimpíadas de verão. Contudo, abatido pelas crises econômicas dos anos 1970, que começaram a respingar em seu território, para além de uma União Soviética que já dava sinais de fadiga econômica, o regime Kádár foi se enfraquecendo e, assim como no caso brasileiro, permitiu algumas paulatinas liberalizações, inclusive em sua política educacional, a fim de atender à crescente demanda popular por maior liberdade e autonomia e, em última instância, de forma a garantir sua própria sobrevivência política em um mundo que já não se mostrava mais tão favorável à perpetuação do regime. Uma vez que, diferentemente do Brasil,

a escola na Hungria já se encontrava amplamente consolidada em todo o território nacional, o foco do regime se deu em relação à política de descentralização educacional que se intensificou em consonância com a crise enfrentada pelo governo, a partir do final dos anos 1970 e, especialmente, na década de 1980. Assim como no caso brasileiro, a demanda por autonomia e maiores liberdades e democracias no ambiente escolar foram se acentuando enquanto ambos os regimes permitiam, ainda que de maneira cuidadosa, essas manifestações e liberalizações que avançavam em direção à maior democratização na educação.

Ainda assim, é claro, as heranças de décadas de repressão e autoritarismo não se apagaram facilmente, sendo possível observar que, nos processos de transição democrática de ambos os países, as estruturas governamentais, inclusive os órgãos educacionais, foram cada vez mais ocupados por pessoas que estavam ligadas ao processo de liberalização e aspiravam democracia, mas, ao mesmo tempo, ainda tinham que conviver com aqueles ligados ao regime que, conseqüentemente, procuravam também influenciar nas diretrizes e decisões que mantivessem o status quo. Mesmo que uma boa parte das estruturas governamentais contasse com essa disputa, no momento de análise deste trabalho, quando ambos os regimes já se encontravam em franca decadência, ou seja, enfraquecidos política e economicamente, sofrendo, cada vez mais, maior pressão popular, a ala progressista se sobressaiu e, também de modo estratégico a fim de garantir sua própria continuidade, os governos centrais permitiram os movimentos de liberalização que, na educação, levaram à descentralização de ambos os sistemas educacionais, maior autonomia nas escolas e, especialmente no caso húngaro, envolvimento da comunidade local nas questões educacionais, através da criação de conselhos escolares e votações acerca de pontos atinentes ao espaço educacional.

Deste modo, é interessante observar que, a despeito dos alinhamentos político-ideológico opostos, ambos os regimes, por estarem enfraquecidos, não puderam barrar os movimentos e políticas democráticas em seus respectivos sistemas nacionais de educação, o que, conseqüentemente, logrou implementar políticas democratizantes para seus sistemas de educação, possivelmente encarando os momentos de transição política em que se encontravam como inevitáveis para a queda do governo, ainda que tal atitude também demonstre uma perspectiva de conservar o poder até o último momento possível, acomodando, de

certa forma, as crescentes demandas educacionais por autonomia, descentralização e maiores liberdades democráticas nos ambientes escolares que se desenhavam nos dois espaços de comparação.

Assim como na Hungria, o processo de transição “lenta, gradual e segura” conduzido pela ditadura civil-militar brasileira procurou conciliar interesses conflitantes que, cada vez mais, exigiam liberdades democráticas enquanto o regime autoritário se enfraquecia. Mesmo que em plena decadência, procurou conservar seus poderes ao manter parte de seus adeptos na estrutura de Estado, prova do que foi possível observar ao analisar os governos estaduais que elegeram governadores de oposição que conviviam com os ecos do passado enquanto procuravam implementar políticas educacionais mais progressistas e democratizantes, em consonância com a demanda da classe docente, discente, sindicatos e comunidade escolar como um todo. A complexidade, extensão e diversidade do país latino-americano, ademais a herança histórica, imprimem dificuldades na condução de uma política educacional coesa, que, mesmo descentralizada ao possibilitar autonomia, possa ter no governo central a estabilidade e as diretrizes gerais para a condução de uma educação que leve à democratização e inclusão tão almejadas na escola brasileira. Não obstante, o fundamental papel que as categorias docente, estudantil e sindical lograram teve sua devida importância: a despeito de não ter havido significativa melhora na qualidade de ensino da escola pública, por outro lado, pode-se afirmar que a luta destes grupos no campo educacional, aliado às políticas que, paulatinamente, direcionavam o país rumo ao fim do regime militar, contribuíram para maior democratização da gestão escolar e das relações vivenciadas no ambiente educacional. Importante salientar que, no Brasil, os estudantes alinhados e filiados especialmente aos partidos de esquerda se destacaram na luta pela democratização escolar, normalmente, salvo exceções, não tendo a participação ativa do restante da família, o que revela, em parte, o pouco engajamento e a parca consciência política quanto às demandas educacionais aliado a maior atenção dada ao trabalho e às necessidades imediatas para a sobrevivência, como o ganho de salário para compra de alimentos, vestuário e pagamento de serviços como, por exemplo, água e luz. Em um país pobre e desigual como o Brasil, a luta diária pela manutenção da vida minimamente digna consome sobremaneira a energia de seus cidadãos.

Enquanto que, no caso húngaro, a transição democrática permitiu atender às demandas educacionais para maiores descentralização e autonomia escolar, o que levou à conseqüente adaptação e integração relativamente rápidas em relação ao sistema educacional ocidental quando da queda do regime, no Brasil, mesmo o país mantendo a sua posição de periferia no sistema capitalista, ou seja, tendo uma mudança de cunho político-econômica menos impactante que a húngara, que saiu de uma sociedade socialista, ainda que à seu modo, para uma capitalista, esta transição se deu de modo a conservar de maneira mais consistente as antigas práticas e costumes autoritários mesmo quando já inserido no contexto democrático, a partir de 1985. Nota-se que as categorias docentes e estudantis na Hungria também buscaram incessantemente as demandas por maior autonomia escolar, de forma que o ambiente educacional húngaro, já no final da era Kádár, se encontrava sobremaneira transformado quando do início do regime totalitário, quando a censura e a repressão eram quase totais. A consciência política, inculcada em todas as classes desde, ao menos, a partir de 1945, sob influência da educação socialista soviética, também se diferenciavam do caso brasileiro ao proporcionar uma maior participação da família e, de modo geral, de toda a comunidade em busca de autonomia, qualidade de ensino e maior liberdade educacional. Um ponto interessante é que, ao contrário do Brasil, a ditadura húngara logrou conservar e, mais do que isso, melhorar a qualidade educacional de todo o sistema, da pré-escola à universidade, aproveitando-se da influência soviética quanto aos fortes investimentos neste setor, ou seja, na formação física e intelectual do cidadão. Por exemplo, a República Popular da Hungria foi um dos maiores destaques em medalhas olímpicas na segunda metade do século XX, reflexo de substanciais inversões e incentivos de práticas esportivas desde a infância. No Brasil, o regime autoritário, a despeito de não promover uma significativa melhora na qualidade educacional, deixou um legado complexo e contraditório pois expandiu as escolas e universidades, ou seja, promoveu um avanço de cunho quantitativo no que diz respeito ao acesso à educação básica, permitindo o acesso das classes populares à escola e, quanto ao ensino superior, além da expansão, realizando investimentos que auxiliaram na consolidação de ensino e pesquisa científicas de qualidade.

Não obstante as categorias envolvidas na educação de ambos os países clamarem e lutarem por maior autonomia, liberdade e democratização do ambiente educacional, é interessante observar peculiaridades em cada caso dadas as

próprias condições sociais, políticas e históricas distintas. Para a sociedade húngara, mesmo aqueles simpáticos ao claudicante regime Kádár dos anos 1980, a independência era uma questão extremamente cara que remetia às diversas interferências externas, agressões estrangeiras e ataques à soberania do país que muitos testemunharam no decorrer do século XX. Sendo assim, a autonomia na esfera educacional, ou seja, no ambiente em que o intelecto e o físico são desenvolvidos, deveria ser de emancipação frente a qualquer poder que eventualmente tentasse influenciar tal espaço. O esmagamento do levante húngaro perpetrado pela União Soviética no final de 1956, do qual Kádár saiu favorecido, tornou a questão da autonomia no ambiente educacional ainda mais premente para os educadores húngaros, desejosos de liberdade em uma nação que fosse soberana e não subordinada. Para isso, uma vez que o país estava submetido a um regime de partido único controlado por Kádár, os conselhos escolares locais tiveram papel bastante importante na batalha pela autonomia e consequente democratização do espaço educacional, independente do grau de ensino que seja. Além disso, destaco o interessante e divergente papel que a doutrina marxista imprimiu nas duas nações. Enquanto que na Hungria serviu a uma complexa atuação que, a despeito dos logros educacionais, também se utilizou do autoritarismo e da repressão do partido único para governar e impor uma submissão forçada à URSS, que, de certa forma, vigorou por mais de três décadas; no Brasil, em contrapartida, tal ideologia pôde inspirar movimentos democráticos capitaneados por partidos alinhados à esquerda do espectro político-ideológico, algo que seria impensável no país magiar, dada a sua condição de subordinação. Também no caso brasileiro, a chamada “gestão democrática” do espaço educacional foi exigida por diversas categorias que se envolveram nas lutas pela democratização da educação como estudantes, professores e sindicatos. Dada a grande dimensão territorial do país e os estados da federação que lograram eleger representantes da oposição, como, por exemplo, os cinco estudados neste trabalho, foram diversas as medidas ou tentativas de implementação de ações que buscaram democratizar a gestão educacional de forma a tornar este espaço mais plural e representativo de toda a comunidade envolvida. Ao contrário da Hungria, o regime militar brasileiro, de cunho autoritário, mas não totalitário, permitiu a existência de outros partidos que fizessem oposição, mesmo que, muitas vezes, estivessem sob o jugo do governo. Tal configuração permitiu com que os partidos de oposição como PMDB e PCB, por

exemplo, lograssem institucionalizar políticas encampadas pelas categorias educacionais que exigiam a democratização do ambiente educacional.

Uma prova do vigor da estrutura autoritária que se conservou no Brasil, reflexo da importante “força das permanências”, mais potente que a das mudanças, é o fato das práticas e diretivas do primeiro governo civil da Nova República, período histórico posterior ao fim da ditadura civil-militar, seguir influenciando de modo autoritário e com a premência do capital sobre o público o sistema educacional de modo muito mais notório que no caso húngaro que, a despeito de se inserir no contexto capitalista a partir de 1989, manteria seu robusto sistema público de educação, laico e gratuito, herança da influência político-ideológico do regime anterior e, mais uma vez, fruto da força da permanência em relação à mudança. José Sarney, o presidente civil no Brasil após o fim do regime autoritário, mas ainda bastante vinculado ao campo militar, procurou manter e acomodar muitas das práticas e estruturas que deixariam vivo o legado do período anterior, ainda que a esperança na força progressista que se constituía cada vez mais fortalecida se mostrasse um alento após tantos anos de repressão e estrita disciplina que tornaram o ambiente educacional pouco plural, inclusivo e acolhedor.

A contradição é interessante ao se analisar ambos os casos: a despeito da queda do regime e a troca de governo alinhado ao oposto do espectro político-ideológico do que era pregado no anterior, em que a visão de mundo, de sociedade, de política e de funcionamento da economia seriam muito diferentes quando do regime de Kádár, a transição democrática húngara foi, de certa forma, gestada paulatinamente a ponto de, após a dissolução do regime, poder se integrar de forma relativamente rápida ao bloco capitalista e aderindo às suas práticas e modelos com agilidade. Isso se deveu, conforme já colocado, não somente pelos históricos de independência e autonomia aspirados, defendidos e reivindicados pela população do país magiar há séculos, mas, também, pelas liberalizações promovidas ao longo dos últimos vinte anos que, pelo menos, tornaram a Hungria o país do bloco soviético mais alinhado à Europa Ocidental, o que facilitou sobremaneira sua integração a partir de 1989. Já no caso brasileiro, que, apesar de manter a mesma posição na cadeia global capitalista como periferia econômica e social do sistema, manteve uma boa parte de sua estrutura autoritária e repressiva atuante mesmo após o colapso da ditadura civil-militar, demonstrando que a força das permanências, no caso brasileiro, se sobressaiu mais do que no húngaro, que logrou manter um aspecto

positivo de sua herança: a qualidade, gratuidade e laicidade de seu sistema público de educação, em uma Europa Ocidental que já se fazia ávida por taxas e mensalidades (algumas bastante elevadas) em seus sistemas educacionais, especialmente o de nível superior.

Ainda que nem sempre o processo de transição para uma transformação educacional seja linear, como destaca Silova (2012), pois são muitas as complexidades e percalços encontrados no caminho, o presente trabalho compreende que, para os dois casos analisados, foram percorridos caminhos que, de modo mais ou menos linear, conduziram às políticas educacionais em direção à maior democratização, autonomia e descentralização, a custo de não somente estratégia e condução governamentais, mas também de muita reivindicação e luta popular. Respeitando as enormes diferenças entre ambas as nações, o interessante deste trabalho, a meu ver, foi encontrar também elementos de aproximação que, à primeira vista, talvez não seriam identificados dada as instantâneas assimetrias ao tentar se conectar Brasil e Hungria. Essa é a beleza da Educação Comparada e, mais especificamente, da teoria da transitologia proposta por Cowen (2012): por mais diversas que sejam, as sociedades sob o jugo de regimes autoritários e totalitários, independente de suas orientações político-ideológicas, em algum momento batalharão por sua liberdade, cansados da censura e opressão. O espaço educacional, construído com muito suor e sangue para ser o local onde se pudesse refletir, questionar e, por que não, se reivindicar por melhorias, será palco privilegiado dessa verdadeira luta de classes que, ora adormecida, ora desperta, seguirá seu rumo implacável enquanto reinarem a desigualdade, repressão e injustiça na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Filipe II**: V. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016. 793 p.

BITTAR, Marisa. A educação brasileira no século XX: um balanço crítico. In: FERREIRA JUNIOR, Amarílio; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **A Educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2012. p. 79-106.

BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998. 224 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 2001. 495 p.

FERREIRA, JR.; Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123p.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar, 2006. 108 p.

JANKAUSKAS, Algimantas; GUDŽINSKAS, Liutauras. Reconceptualizing Transitology: Lessons from Post-Communism. **Lithuanian Annual Strategic Review**, Vilnius, p. 181-199, nov. 2008.

KONTLER, László. **Uma História da Hungria**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021. 752 p.

LINZ, Juan. An Authoritarian Regime: The Case of Spain. In: ALLARDT, Erik; LITTUNEN, Yrjö (org). **Cleavages, Ideologies and Party Systems: Contributions to Comparative Political Sociology**, Helsinki, v. X, p. 255, 1964. 463 p.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153-68, maio/ago. 2001.

MOHAMEDOU, Mohammad-Mahmoud Ould; SISK, Timothy D. **Democratisation in the 21st Century: Reviving Transitology**. Londres: Routledge, 2016. 238 p.

SASKA, Geza. The Age of Autonomy. **European Education**, [S. L.], v. 34, n. 4, p. 34-55, dez. 2014.

SILOVA, Iveta. Variedades de transformação educacional. In: **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**; volume um / organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. Brasília: UNESCO, Capes, 2012. 803 p.

SOMOGYVÁRI, Lajos. Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985). **Revista da FLUP**, Porto, IV Série, vol. 14, nº 1, 2024.