

## INTERLOCUÇÃO, DISPUTA E SILENCIAMENTO DO PCB<sup>1</sup> NA LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE DE 1946

*Marta Loula Dourado Viana*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

### **Resumo:**

Este artigo teve por objetivo apreender, na dinâmica das disputas e das interlocuções entre projetos educacionais antagônicos, a concepção e o posicionamento político da esquerda comunista acerca da educação na Constituinte de 1946. A metodologia baseou-se na bibliográfica e historiográfica. As fontes encontradas no Centro de Documentação e Memória da UNESP, para este debate, foram textos publicados em dois jornais de esquerda: Jornal A Luta de Classe e Jornal Tribuna Popular. E também textos publicados pelos editoriais da época. Deste modo, apresentamos inicialmente a concepção dos comunistas do Partido e de seus intelectuais sobre a democratização da educação e em seguida a forma como foram silenciados e quais aspectos educacionais foram predominantes na Constituição de 1946.

**Palavras chave:** Constituinte. Educação. PCB.

### **INTRODUÇÃO**

Em consequência da atmosfera democrática vivenciada no Brasil no ano de 1945, caracterizada pelo fim da Segunda Guerra Mundial, pela derrota do nazifascismo e do regime autoritário de Vargas, o qual foi destituído pelas mesmas forças que o sustentou no poder político, a democratização da educação tornou-se o centro do debate no IX Congresso Nacional de Educação, realizado pela Associação Brasileira de Educação. Foi um momento favorável para a união dos educadores democratas com o objetivo de discutir e elaborar diretrizes para uma educação democrática diante das novas condições no Brasil e no mundo.

Neste contexto, a democratização política aproximou escolanovistas e intelectuais de esquerda com o objetivo de superar a política tradicional, o conservadorismo e o atraso no país. Os escolanovistas tinham o sonho de hegemonia no campo educacional e setores do Partido Comunista entendiam ser o escolanovismo a pedagogia mais adequada, progressista e moderna para aquele momento histórico, por combater o ensino abstrato, elitista, retórico e verbalista da educação tradicional. A esquerda não tinha ainda a elaboração fulgente de uma pedagogia, mas a união se deu, essencialmente, para somar forças na luta pela democratização da escola pública, estatal e laica, ameaçada pelos donos de escolas particulares e católicas. Para alguns setores do Partido, naquele momento, a escola nova seria a única capaz de

---

<sup>1</sup> Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922 com esta nomenclatura. A esquerda comunista no país não se limitava ao PCB, mas este partido hegemônizou-se. Dessa forma, nem todo comunista integrava o PCB. E nem todo marxista era pecebista. Conforme Konder (1980), pode-se até diferenciar o marxismo do comunismo.

transformar a escola arcaica e elitista numa escola popular e democrática, no sentido de tornar a escola mais acessível às camadas menos favorecidas, de forma mais prática e ativa.

Entretanto, existiam algumas divergências entre escolanovistas e setores de esquerda. Os intelectuais de esquerda questionavam a concepção idealista e estática da escola nova na relação entre educação e sociedade, e mais tarde, nos anos cinquenta, questionaram o método pedagógico e a inculcação ideológica do estilo de vida “norte-americano”, mas, até então, mantiveram grande entusiasmo pelos métodos escolanovistas. A ressalva fundamental estava no idealismo salvacionista, para o qual a escola oficial seria determinante no processo de reconstrução nacional e na mera adequação da escola às demandas da sociedade industrial, não vislumbrando um movimento dinâmico de transformação social.

Os donos de escolas particulares e católicas mostraram-se resistentes aos métodos da escola nova, mas gradativamente foram se renovando de acordo com os interesses da política de Estado, e lutaram pela manutenção da oferta educacional exclusiva nos níveis secundário e superior com o subsídio do Estado, também atuaram na defesa do ensino religioso e do direito da família. E ainda que manifestassem divergências em relação aos escolanovistas mantinham uma espécie de “colaboração conflituosa”, pois ambos faziam parte do Estado por meio dos interesses político-econômicos que conformavam o projeto de educação ao desenvolvimento industrial do capitalismo no país. Não é demais ressaltar que em momentos de avanço político da esquerda, fica evidente esta colaboração entre conservadores e liberais escolanovistas no sentido de arrefecer a luta e controlar a manutenção dos privilégios.

Dessa forma, a política de Estado se baseava na conciliação de interesses entre classes sociais antagônicas em benefício da industrialização e em nome do desenvolvimento nacional enquanto interesse geral da nação, funcionando “como uma técnica de organização, controle e utilização da força política das classes assalariadas” (IANNI, 1975, p. 63). Após 1945 esta política continuou até 1964, quando colapsou com os movimentos de lutas pelas reformas. Durante este período, a política de Estado assumiu aspectos de um getulismo sem Getúlio, mas sendo obrigado a pôr em prática as condições mínimas ao exercício da cidadania por parte das massas.

É neste contexto de disputa e interlocução entre projetos educacionais antagônicos que se abriu o debate acerca da Constituinte em 1946. Dessa forma, este texto teve por objetivo apreender, na dinâmica de disputas e de interlocução entre projetos educacionais antagônicos, a concepção e o posicionamento político do PCB e de seus intelectuais acerca da educação na Constituinte de 1946. A metodologia baseou-se na bibliográfica e historiográfica.

As fontes encontradas no Centro de Documentação e Memória – CEDEM/UNESP para este debate foram basicamente textos publicados em dois jornais de esquerda, a saber: Jornal A Luta de Classe e Jornal Tribuna Popular. E também textos publicados pelos editoriais da época. Deste modo, apresentamos inicialmente a concepção dos comunistas do Partido e de seus intelectuais sobre a democratização da educação e em seguida a forma como foram silenciados e quais aspectos educacionais foram predominantes na Constituição de 1946.

## A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PCB

O Partido Comunista do Brasil surgiu em 1922 do movimento operário, resultado do processo de industrialização no país durante o desenvolvimento do capital-imperialismo. Além disso, a fundação do Partido foi consequência da Revolução Russa, que ampliava a difusão das experiências revolucionárias e do marxismo no mundo. Apesar do curto período na legalidade e a não elaboração fulgente de uma proposta pedagógica, talvez por que esta não era uma demanda da realidade colocada à época, o PCB teve um papel importante na formação política do militante em articulação com o movimento operário, na democratização da cultura e da instrução para as camadas populares, em especial, a classe trabalhadora. O partido desenvolveu um trabalho de educação popular, bem como lutou em defesa da escola pública e estatal. Por conseguinte, não é demais afirmar que os comunistas do Partido tinham uma compreensão do papel da educação e da cultura na revolução brasileira, chegando a realizar atividades com objetivos e métodos bem acentuados.

Entre os anos 1922-1945 o Partido enfrentou diversos desafios, entre eles: a ausência da particularidade brasileira nas análises, pela escassez de dados e estudos sobre o Brasil, e a dificuldade de acesso às principais obras de Marx, Engels, entre outras, na língua portuguesa. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o início de uma nova conjuntura econômica e com a redemocratização política em 1945, o PCB foi legalizado<sup>2</sup>, disputando as eleições naquele ano. Em 1945 o clima de democracia e liberdade empolgou os comunistas brasileiros. Para o esperado discurso de Prestes, *União Nacional pela Democracia e Progresso*, proferido após a sua libertação, foi solicitado a Paschoal Lemme, intelectual marxista ligado ao PCB, uma análise dos aspectos educacionais, que o levou a redigir *A situação do ensino no Brasil*,

---

<sup>2</sup> Vargas tinha pretensão de manter-se no poder e, em meio à disputa entre os liberais da UDN e os comunistas do PCB no processo de democratização do país, optou por algumas concessões aos setores populares e intensificação da campanha de construção de uma imagem positiva junto às massas populares e classe trabalhadora, e legalização do PCB e anistia aos presos políticos.

entregue pessoalmente a Prestes. Neste texto, de grande valor histórico, o intelectual avalia os poucos dados referentes à situação do ensino no território nacional, afirmando que em algumas regiões o ensino enfrentava questões extremamente antidemocráticas: principalmente que a escassez de escolas primárias e de professores produziam índices alarmantes de analfabetismo. A taxa de analfabetismo entre os adultos da população brasileira era então de 54,68%. O texto acabou servindo de base para o Partido desenvolver as campanhas de alfabetização, entre outras atividades educativas, artísticas e culturais.

Desde o início da Primeira República o analfabetismo e o atraso econômico-cultural tornaram-se sinônimos, passando a educação a constituir-se como um problema nacional. O próprio Partido em seus cursos de formação de quadros de militantes políticos no meio operário enfrentava os desafios e as dificuldades impostas pelo analfabetismo e pela falta de instrução. Esta situação da realidade brasileira, juntamente com o entusiasmo democrático que o país vivenciava, conduziram à deliberação da tarefa partidária das campanhas de alfabetização e de democratização da instrução e da cultura para as massas populares e classe trabalhadora, enquanto uma política de alternativa democrática com o objetivo do progresso, do desenvolvimento nacional.

O pecebista Astrojildo Pereira (1944) ressaltava que o problema do analfabetismo e da educação não era o único e mais grave, como entendiam “os intelectuais românticos” ao resumirem os problemas sociais e econômicos na ausência de educação e de cultura no país. Para ele, os problemas eram múltiplos e igualmente graves e que não era possível cuidar de um qualquer isoladamente, e que todos não podem cuidar de tudo. Com isso, destacava que seria necessário à distribuição de tarefas, sendo que os intelectuais deveriam se preocupar com o problema da democratização da cultura e da educação, se preocupar com a alfabetização enquanto um primeiro e mais elementar passo para quem aprende e também para quem ensina, pois, “não basta querer aprender nem querer ensinar; é preciso dispor de meios e possibilidades para uma coisa e outra” (PEREIRA, 1944, p. 295).

Ora, democratização da cultura significa apenas difusão entre as massas populares dos meios e instrumentos necessários à aquisição e desenvolvimento dessa cultura. E o alfabeto, em que pese aos mestres de sabedoria no escuro, vem a ser exatamente o primeiro, o mais elementar dos veículos dessa difusão. Saber ler e escrever não é tudo; mas já é uma grande coisa, é pelo menos o começo, o primeiro passo, o primeiro de uma série que não pode ser série sem um primeiro. É o começo, é o primeiro passo para quem aprende, mas pode também ser um começo, um primeiro passo para quem ensina (PEREIRA, 1944, p. 295-296).

Neste texto, o dirigente pecebista avaliou a situação do analfabetismo e da cultura brasileira considerando as contradições e as determinações socioeconômicas do Brasil, sem ilusões. Para ele, uma campanha pela democratização da educação e da cultura teriam seus limites, mas também suas possibilidades, uma vez que forçava a roda da história a girar, não esperando a mudança acontecer. Estaria, assim, a esquerda comunista unindo forças para permitir às massas populares tomar para si a direção de sua própria história. Porém, o pecebista mostrava-se bastante positivo no quesito referente à construção de uma sociedade democrática enquanto um interesse comum das forças políticas que, naquele momento, nos meados dos anos quarenta, se reformulavam na contramão das concepções conservadoras e fascistas, as quais se serviram até então.

De modo geral, entendemos que os comunistas tinham interesse na alfabetização e na socialização máxima da ciência e da cultura para as massas populares. Identificamos que os comunistas tinham interesse pela verdade, pela liberdade de criação cultural, sem uma imposição do marxismo aos intelectuais progressistas interessados em cooperar com a democratização. Mas isso não significava uma neutralidade científica e cultural. Sobre isso, afirmava Pedro Pomar:

De nosso ponto de vista, a maior tragédia para um homem, principalmente para o homem da cultura, para o cientista, artista, intelectual enfim, é ser um homem sem ideologia, é ficar ao sabor da corrente, é não valorizar o ideal humano que a cada instante tenta encontrar seu caminho, o melhor caminho para a liberdade.

Autoritários são os que quiseram nos esmagar pela violência ou pela mentira de seus princípios de classe. Nosso Partido nunca foi nem será um Partido autoritário. Ninguém é obrigado a aceitar nossa disciplina, nossa forma de pensar, nossa maneira de trabalhar. Se assim fosse, estaríamos negando a própria interpretação que fazemos sobre a necessidade e a liberdade, como categorias da dialética materialista (POMAR, 1945, p. 3).

O autor enfatizava que o Partido sempre valorizou os intelectuais, os escritores, os artistas e suas produções: “mesmo que reflitam opiniões contrárias à nossa; nunca deixou de ser admirada por nós” (POMAR, 1945, p. 3). Assim, o “respeito que os comunistas manifestavam pela intelectualidade não se referia apenas aos intelectuais que pertenciam aos quadros do Partido ou simpatizavam com sua política” (KONDER, 1980, p. 60). Nesta perspectiva, ressaltava Pedro Pomar:

Todo o patrimônio e esforço cultural de nosso povo contam, desse modo, não somente com a nossa defesa, mas também com a ajuda obrigatória e fraternal de nosso Partido. Tudo o que há de progressista e de revolucionário na história de nossas lutas, todo esse grande passado de nossa Pátria, tudo o que há de melhor nas tradições e no bom combate de nosso povo, encontram

e encontrarão no Partido Comunista a compreensão mais abnegada, a interpretação mais fiel, o estímulo, mais desinteressado e a continuidade mais destemerosa (POMAR, 1945, p. 4).

No entanto, acreditavam na inexistência da neutralidade, pois era necessário tomar posição no combater as ideias mais atrasadas e conservadoras. Os comunistas colocaram uma condição: a necessidade de incluir as massas populares e a classe trabalhadora enquanto inspiração para uma educação e uma cultura que considerasse a sua realidade e que pudesse defendê-los contra os reacionários. Principalmente porque no período do Estado Novo havia uma tradição de intolerância dos modos de vida das camadas populares, que eram associadas à marginalidade. Até buscavam a brasilidade, por exemplo, no samba, porém, um samba para exaltar a grandeza nacional e o modelo do cidadão trabalhador (GUIMARÃES, 2009). Neste sentido que os comunistas entendiam a ciência e a cultura como carregados de ideologia, e que os intelectuais e artistas não poderiam ser neutros diante das posições conservadoras e de marginalização das massas populares. A neutralidade significava uma posição reacionária já que demonstrava desinteresse em relação à classe trabalhadora e às massas populares.

Não se tratava de negar o acúmulo da produção cultural, mas de chamar a atenção dos intelectuais para uma produção cultural que tivesse conectada à vida do povo brasileiro de modo realista e não abstrato, considerando que eram raras as produções culturais que traziam o seu modo de vida nacional e o trabalho das camadas populares. Para o pecebista Pedro Pomar (1945), não se tratava de puro embelezamento artístico, fazer literatura de endeusamento nem de elogios descabidos à classe operária, mas de uma literatura que ajudasse o partido no cumprimento da tarefa histórica com liberdade de pensamento.

Dessa forma, aqui é possível identificarmos uma concepção de educação pelos comunistas: uma educação democrática, na qual as massas populares e classe trabalhadora fossem representados ao considerar suas experiências de vida e de trabalho, no sentido de contribuir com o processo de luta contra as formas ideológicas de dominação e exploração. Não é demais afirmarmos que ao defender a democratização da educação, respetivamente, buscavam combater a abstração e o elitismo do processo educacional brasileiro que era inacessível essencialmente pelo conteúdo que se trabalhava na escola.

Além disso, entendiam o caráter de classe da escola por meio da existência de duas escolas: a escola primária e profissional para os trabalhadores e a secundária e superior para os filhos da aristocracia e da burguesia nacional. Deste modo, para a esquerda comunistas e seus intelectuais, a escola pública e estatal na sociedade burguesa seria uma forma velada de

seu domínio sobre a classe trabalhadora e que o sistema único de ensino público não poderia existir numa sociedade sob o domínio de classe e da opressão das massas trabalhadoras pela burguesia. Diante disso, seria necessária uma escola de colaboração social em oposição aos princípios do individualismo, da dicotomia entre trabalho intelectual versus trabalho manual, da concorrência e dos limites da escola burguesa para o processo de luta social.

Para o pecebista José Neves (1930), a escola diante do imperialismo estadunidense apenas oferecia migalhas do alfabeto, da escrita e dos números, tornando-se instrumento de domínio contra a classe operária, com a função de mistificar a realidade. Para ele, a “educação é riqueza e como riqueza não é um bem comum na sociedade atual. Nem o será antes de que as riquezas materiais o sejam. A classe operária não deve alimentar ilusões nesse sentido [...] a escola de fato educativa, terá que ser conquistada” (Eu não gosto da escola de José Neves, 1930, p. 2).

No entanto, apesar desses limites da escola burguesa, a esquerda comunista não abriu mão da escola e levantou bandeira de luta pela escola pública, estatal, universal e laica para as massas populares e classe trabalhadora. A esquerda comunista entendia que as grandes massas sem o mínimo de educação, sem saber ler e escrever, não poderiam desenvolver as condições subjetivas para realizar a revolução. Mas não se tratava de apenas dominar as letras, pois, para ela, isso não era suficiente. Para o Partido, o que impulsionaria a classe trabalhadora era o domínio do marxismo, condição para que desenvolvessem a capacidade de estabelecer relações críticas com o seu modo de vida e trabalho numa sociedade capitalista. Desse modo, o trabalho conjunto da escola oficial e do Partido no ensino do marxismo, possivelmente ascenderia a consciência de sua condição socioeconômica e a transformação social.

## **A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1946 E O SILENCIAMENTO DO PCB**

Entre 1945-1947 o PCB agiu em duas frentes no campo educacional: na perspectiva pioneira de uma educação popular com as campanhas de alfabetização e a construção de uma cultura nacional e popular através dos Comitês Populares e da Universidade do Povo, depois, Escola do povo<sup>3</sup>, mas também com a sua participação no debate Constitucional acerca da

<sup>3</sup> Com estas atividades de educação e cultura popular o PCB cresceu vertiginosamente, tornando o Partido Comunista com o maior número de filiados da América Latina e elegendo em 1945 quatorze deputados federais. Prestes foi eleito ao senado com mais de 500 mil votos em todo país. Universidade do Povo, depois Escola do Povo (1945-1957) se empenhou nas campanhas de alfabetização de adultos, sobretudo, com a preparação técnica dos monitores alfabetizadores, pois, reconhecia a particularidade do ensino de adultos, e também ofereceu cursos profissionalizantes e de cultura geral ministrados por intelectuais, colaboradores democratas progressistas e de

educação escolar, em defesa da democratização por meio de uma política de Estado com a destinação de recursos financeiros para ampliação e funcionamento da escola pública, gratuita, universal e laica, especialmente na defesa do ensino primário destinado às classes menos favorecidas.

Com as atividades educativas e culturais, o PCB nas eleições de 1945 elegeu quinze parlamentares<sup>4</sup>. Assim que chegaram à Assembleia Constituinte já começaram a enfrentar uma conjuntura nacional e internacional que traziam novos ventos. Segundo Netto, em março de 1946 surgiram as primeiras fissuras quando o discurso de Wilson Churchill em Fulton - EUA, desnuda as divergências que já separavam a União Soviética dos países capitalistas (NETTO, 1986). Desde então, o presidente Dutra “alinhou-se com a diplomacia americana, mantendo sob vigilância o movimento operário e buscou isolar o Partido, tolhendo suas manifestações, procurando impedir o seu crescimento e incompatibilizá-lo com a democracia” (NETTO, 1986, p. 95).

Iniciaram uma propaganda contra a bancada comunista já no início da Assembleia Constituinte com acusações e perguntas capciosas, do tipo: supondo que em um envolvimento do Brasil numa guerra contra a URSS o Partido ficaria do lado da URSS. Mesmo a resposta de Prestes sendo em defesa da soberania nacional, a imprensa afirmava ser a resposta em favor da URSS, provocando uma série de insultos e calúnias contra a bancada comunista.

Dessa forma, o PCB na Constituinte é o Partido enfeitado, o parceiro indesejável, o participante incômodo, o corpo estranho. Verifica-se igualmente que o posicionamento dos constituintes com relação ao comunismo, independente da origem partidária, se apoia em algumas pressuposições básicas, quais sejam:

- A) Afirmam a incompatibilidade do comunismo com a democracia e a liberdade;
- B) Consideram o comunismo uma ideia fora de lugar (uma palavra exótica) e afirmam, com insistência, a sua incompatibilidade com a índole e o espírito religioso do povo brasileiro;
- C) Consideram o comunismo como um efeito, que pode ser combatido e erradicado, uma vez combatidas as suas causas;

---

esquerda. Segundo Pinheiro (2014), a partir do discurso de Prestes, proferido no Estádio do São Januário no Rio de Janeiro em 1945, os Comitês Populares Democráticos se alastraram por todo o país, lutando pela democratização da educação e da cultura para o povo, pela eficiência dos estabelecimentos de ensino nos bairros, contra o analfabetismo desenvolvendo campanhas de alfabetização com cartilha própria “Chave de leitura”, pela criação de bibliotecas e realizações de atividades culturais de acordo com o sentimento nacional.

<sup>4</sup> Foram eleitos os pecebistas Jorge Amado, Marighella, Maurício Grabóis, João Amazonas, Francisco Gomes, Agostinho Dias de Oliveira, Alcêdo de Moraes Coutinho, Gregório Lourenço Bezerra, Abílio Fernandes, Claudino José da Silva, Henrique Cordeiro, Gervásio Gomes de Azevedo, José Maria Crispim e Oswaldo Pacheco da Silva. E Luís Carlos Prestes ao Senado. Em 2013, mais de seis décadas depois, a Câmara reconhece os mandatos cassados e os devolvem.

- D) Afirmam o caráter minoritário do comunismo, ao mesmo tempo em que o responsabilizam por todas as greves e manifestações populares, enquanto enaltecem a índole boa, pacífica e ordeira do povo;
- E) Consideram os comunistas como inimigos da Pátria, da segurança nacional e da ordem pública. (NETTO, 1986, p. 98-99).

As classes dominantes fizeram uso de todos os meios, inclusive da violência, para silenciar os comunistas brasileiros e impedir sua participação e a do povo na Constituinte. A indústria do anticomunismo concretizava-se no Brasil com o Plano Truman, pelo qual os EUA ofereciam auxílio para combater o comunismo. Os discursos proferidos pela bancada comunista eram interrompidos o tempo todo, instaurando um verdadeiro clima de hostilidade e inviabilizando qualquer participação dos parlamentares do PCB.

Foi com esta atmosfera de calúnias, insultos, perseguições, ameaças e violência contra a bancada comunista que em 18 de setembro de 1946 a nova Constituição foi promulgada e os trabalhos da Assembleia Constituinte encerrados. O projeto constitucional foi considerado pela bancada comunista “conservador e omissivo em relação aos problemas fundamentais” (RUY, 2016, p. 157). O senador Hermes Lima afirmou que: “a Constituinte de 1946 não era nenhuma Assembleia revolucionária, mas sim conservadora como o foram as anteriores Constituições brasileiras” (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 265).

A bancada comunista votou contra o projeto de Constituição, entre os motivos: 1. Por não condizer à realidade brasileira se prendendo, exageradamente, as fórmulas políticas antiquadas e condenadas pela própria existência republicana, 2. A justiça eleitoral entregue ao presidente da República, a negação do voto ao analfabeto e ao soldado, e o sistema desproporcional do quociente eleitoral, inegavelmente motivado por interesses regionais, 3. As restrições ao direito de greve que representa ameaça grave à classe operária e ao povo, e 4. A falta de separação completa do Estado e da Igreja, o ensino religioso e também a falta da garantia do ensino gratuito (RUY, 2016).

A educação ressurgiu na Constituição de 1946 como direito de todos, mas sem um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado nacional brasileiro. Neste sentido, o intelectual Paschoal Lemme chamava atenção para o que a Constituição de 18 de setembro consagrou como bom princípio: a descentralização administrativa da educação pública ao entregar aos Estados a responsabilidade da organização dos respectivos sistemas.

O Art. 171 é taxativo: "Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com o auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional". É certo que o Art. 170 prevê a organização de "um sistema federal de ensino", mas o parágrafo único desse

mesmo artigo esclarece desde logo que "o sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais". O que cabe realmente a União, pois ao governo federal, é "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" nos termos do inciso "d" do item XV do artigo 5º. Não ficou, porém, o governo federal eximido das obrigações definidas perante a educação nacional, como se viu. A omissão foi corrigida para dar à União seu verdadeiro papel de traçar as linhas mestras da educação nacional e fornecer os recursos pecuniários onde sejam deficientes, acrescido da assistência técnica para o qual o ministério próprio vem selecionando um corpo de especialistas, cujos serviços até agora não foram devidamente aproveitados. Cresce, por outro lado, enormemente a responsabilidade dos Estados, aos quais compete organizar, financiar e administrar seus sistemas escolares em todas as modalidades e níveis de ensino, com inteira liberdade, atendendo às características e necessidades regionais (LEMME, 1947, p. 3)

A Constituição de 1946 representava retrocessos pelo seu caráter conservador. Das Constituições de 1934 e 1937 manteve os mesmos princípios para a educação. Em que pese o curto período da primeira com um caráter mais liberal e legitimador das reformas que os Estados estavam empreendendo com base no escolanovismo, mas que ocorreram de modo diferenciado em cada Estado, e o caráter autoritário e mais conservador da segunda, ambas representaram as bases para o processo de modernização conservadora e desigual da educação brasileira. Na tentativa de isolar o caráter autoritário do período estadonovista, buscaram no caráter mais liberal e escolanovista o sufrágio para elaboração da Constituição de 1946, porém, preservando o conservadorismo de acordo com os interesses das elites dominantes.

Dessa forma, a Carta Magna de 1946 assumiu, em comparação a Constituição de 1934 do governo constitucional de Vargas, a descentralização do ensino e a ação supletiva da União. Novamente, designou a responsabilidade primeira da família pela educação e ao Estado o dever de colaborar para a execução dessa responsabilidade; além do ensino religioso e a liberdade de ensino para o setor privado. À União caberia, como responsabilidade central, fixar o plano nacional e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional em todos os graus e ramos, coordenando e fiscalizando sua execução. Embora essa competência não recusasse as legislações estaduais, com o pecuniário a União em matéria pedagógica teria um caráter autônomo e complementar. Sobre isso detalhou Boaventura:

Até a Constituição de 1946, a União concentrava o ensino secundário e superior, restando ao Estado-membro apenas o ensino primário e a formação de professor. A modificação mais profunda foi a possibilidade de os Estados organizarem, eles próprios, os seus sistemas, podendo ir do pré-escolar às instâncias superiores da pós-graduação. Os três níveis de ensino puderam se expandir dentro do sistema estadual com autonomia pedagógica. A situação evoluiu bastante de 1961 a 1988, de maneira que quase todo o ensino

fundamental e médio se integrou nos sistemas estaduais. (BOAVENTURA, 1996, p. 32).

No que se refere à descentralização e ação supletiva da União, ainda que se constituísse a responsabilidade da organização do sistema federal de ensino e dos territórios, isso não garantia a formação do sistema nacional de educação, uma vez que cada Estado ficaria responsável pela formação de seus sistemas com um caráter pedagógico autônomo, e ao governo federal caberia apenas um caráter supletivo. Assim, os níveis e modalidades do ensino foram fatiados, fragmentados, entre os Estados brasileiros, de acordo com os interesses políticos e privados das classes dominantes em âmbitos regionais.

A educação como um direito de todos surgiu no texto da Constituição de 1946, porém, sem responsabilizar o governo federal na garantia da gratuidade do ensino, sobretudo o primário que ficou sob sua responsabilidade. Se na Constituição de 1934 as normas estabelecidas estão no ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos, o texto de 1937 embora estabeleça a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário,

[...] acrescenta no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade que não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. A educação gratuita é, pois, a educação dos pobres (VIEIRA 2007, p. 298).

Dessa forma, a reforma educacional empreendida na segunda metade de 1930 “não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares” (VIEIRA, 2007, p. 300). Tem destaque apenas o ensino vocacional para as elites e o profissional para as classes populares. A liberdade de ensino na Constituição de 1937 denunciava seu caráter liberal, ainda que marcado pelo autoritarismo, para qual o Estado põe no segundo plano a responsabilidade em garantir a gratuidade do ensino para as classes populares. As instituições privadas tais como SENAI e SENAC, criadas na administração do ministro Gustavo Capanema nos anos 1940, se responsabilizaram pela oferta do ensino primário profissionalizante da classe trabalhadora com incentivos financeiros do governo federal. O Estado transferiu sua responsabilidade pelo ensino primário das camadas populares para os setores privados, assumindo um caráter complementar.

Na Constituição de 1946 a gratuidade do ensino foi um dos pontos ressaltados pelos comunistas que entendiam este aspecto como fundamental para democratizar o acesso com a ampliação de sua oferta, sobretudo do ensino primário que não teve a atenção merecida no

debate constitucional, justamente por se tratar do ensino para as camadas populares. A Constituição não especifica sua competência e nem a garantia de recursos ao afirmar que provirá do respectivo Fundo Nacional, quando das deficiências locais, o Estado não assegurar. Assim, a universalização e a democratização do acesso ao ensino pela classe trabalhadora foram desprezadas.

O caráter dualista do texto de 1937 permanece na Constituição de 1946. A escola pública e gratuita destina-se, exclusivamente, para os mais pobres. E o ensino primário para os trabalhadores terceirizou-se nas empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, as quais são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

O ensino público primário foi tão prejudicado que, na confusão do debate acerca da liberdade de ensino e oficialismo, “várias emendas foram propostas em favor da extensão da responsabilidade do ensino para o setor privado”, de tal modo que o deputado Pedro Vergara (PSD-RS) apresentou uma emenda considerando o ensino primário particular como atividade “pública” nas áreas em que não houvesse a presença do setor público. Ao final da Assembleia Constituinte, “foi aprovada a abertura de responsabilidades ao setor privado, como uma vitória da força dos conservadores” (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 273).

Outro ponto polêmico, o qual também foi ressaltado pelos pecebistas, foi o ensino laico como uma forma de também defender o ensino gratuito, uma vez que nos debates da Constituinte ensino particular e religioso eram quase sinônimos, mas a questão do ensino religioso também foi abordada a partir de sua presença enquanto disciplina no currículo das escolas públicas, não assegurando a laicidade.

Para Vieira (2007), neste ponto, a Constituição apresentava um avanço, a saber: “há uma conquista formal na determinação de que a religião seja ministrada de acordo com as confissões de cada um, muito embora seja impossível aquilatar se religiões não católicas pudessem penetrar livremente nas escolas oficiais” (VIEIRA, 2007, p. 300). Todavia, Oliveira; Penin (1986) observam que “os defensores do ensino religioso na formação das crianças, conscientes de que o aumento numérico das escolas públicas os afastaria de uma provável influência naquela formação, lutaram por manter o ensino de religião no currículo” (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 276). Portanto, sendo a religião católica predominante no país, continuariam com sua forte influência na formação das crianças nas escolas públicas.

O ensino religioso com predominância da influência católica levaria a alguns prejuízos tais como: a não inclusão das várias seitas e credos religiosos existentes no Brasil. “A consequência seria a disseminação do ódio religioso no interior das escolas, contrariando

nossas tradições de tolerância religiosa” (OLIVEIRA, 1996, p. 166). Inclusive, esta era a argumentação apresentada por Milton Caires de Brito do PCB de São Paulo, que também tinha uma preocupação com a carga horária das disciplinas científicas e culturais no currículo escolar:

[...] insisto em afirmar que tal ensino irá criar um ambiente pouco agradável nas escolas, onde a diferenciação religiosa poderá suscitar problemas entre crianças e professores. Mas, acima de tudo, o ensino religioso viria, inevitavelmente, perturbar o das matérias fundamentais do curso. O desenvolvimento da ciência e da cultura (...) dificulta cada vez mais o seu estudo. Quem foi aluno há poucos anos, sente de perto como já é difícil harmonizar o número de matérias com as reduzidas horas de estudos. Se acrescentarmos ao horário das escolas mais o ensino religioso, que pode ser fartamente ministrados no catecismo, nas igrejas, nas casas, nas residências, nos lares, estaremos criando problema muito sério para o ensino. Se se tratasse apenas de uma religião, o prejuízo já seria enorme. Imagine-se, porém, o transtorno que ocasionará se aplicarmos democraticamente o princípio a todas as religiões, sabendo-se que no Brasil existem diversas, uma da maioria e muitas da minoria (C.C., V.III, 1948:200-1 apud OLIVEIRA, 1996, p. 166-167).

As influências que os católicos exercem, desde a constituição da família por meio do casamento até o direito da família de escolher o tipo de educação para os filhos, demandou um debate em torno do ensino privado versus ensino público no sentido de através do ensino privado os católicos garantir a escola confessional para as famílias que julgasse ser a mais adequada para os seus filhos, e depois, não abrindo mão de sua influência na educação das crianças nas escolas públicas ergueram-se na defesa do ensino religioso.

Segundo Oliveira; Penin (1986), a Constituição de 1946 polarizou a liberdade de ensino com os resultados negativos: de um lado, o princípio de liberdade do ensino assegurava o direito de qualquer um – de ordem confessional ou não – abrir uma escola” e, de outro lado, a liberdade de ensino tomava como ponto de partida o direito da família de escolher o tipo de educação que julgasse mais adequada para os seus filhos e, portanto, o Estado deveria garantir as condições para que isso se efetivasse. Isso teve como nefasta consequência o reconhecimento da escola particular e a necessidade de o Estado garantir financeiramente a sua manutenção. O Estado se responsabilizou pelo ensino na mesma medida em que abriu para a iniciativa privada.

Outro problema relacionado com a religião foi o da família. A Constituição de 1946 advoga não apenas o direito, mas também o dever de a família educar seus filhos. Sob este entendimento a educação ofertada pelo Estado seria uma extensão da família. A educação

pública seria estruturada com base nos princípios e nas exigências do modelo de família cristã.

Em suma, pode-se concluir que o debate constitucional se centrou na polarização entre público versus privado e na relação entre Estado e Igreja. O problema do analfabetismo e a necessidade do ensino primário para as classes menos favorecidas não foi devidamente discutido, e foram atropelados pelos embates político-ideológicos. Além disso, a necessidade de estrutura e organização da educação brasileira foi transferida para os planos e as diretrizes que seriam elaborados após a homologação da Constituição por um grupo de caráter elitista, liberal e conservador assim quanto foi a Carta Magna de 1946. Como descreve Vieira (2007, p. 301) “a convivência entre tendências conservadoras e liberais, foi traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946”. Dessa forma, o período de efervescência democrática entre os anos 1945-1947 caracterizou-se intolerante. O violento silêncio imposto aos pecebistas, bem como as inúmeras tentativas de neutralizá-los, obtiveram sucesso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente, acreditamos que o PCB articulado com as massas populares e classe trabalhadora conquistaram a escola primária estatal e pública que foi possível diante da conjuntura política de 1946. Porém, até aquele momento a formação para o trabalho destinada às classes populares não foi discutida como educação oferecida pelo Estado de modo desigual e combinado com os interesses privativos, de diferenciação de classe e associação direta ao processo de desenvolvimento industrial. Percebemos que no período histórico em questão não houve a atenção crítica no que diz respeito às novas condições de exploração e dominação do capital sobre o trabalho diante do progresso industrial, menos ainda, da relação entre trabalho e educação.

Se antes a estrutura político econômica não se interessava pela democratização da escola e os escolanovistas não tinham força suficiente para isso, em 1945 com o sonho de hegemonia e animados pelo desenvolvimento industrial da nação, a expansão da escola foi condicionada “pelas necessidades crescentes de rápida multiplicação de força de trabalho alfabetizada e qualificada, geradas pelo processo de substituição de importações, mas também pelo retorno da crença nos ‘poderes da educação’ que sucedeu a segunda grande guerra” (PAIVA, 1984, p. 25).

Paradoxalmente, este período representou um esforço de ampliação da cidadania por parte da esquerda comunista e, ao mesmo tempo, uma estratégia de controle das massas pelo Estado. Neste sentido, a institucionalização da escola primária na Constituição de 1946 não foi a concessão de um direito para o povo e sim uma forma de controlar a formação dos trabalhadores com um ensino limitado, dosado, mercantilizado e sem atenção merecida, principalmente no que se refere ao financiamento para este segmento de ensino.

O movimento escolanovista no Brasil esteve próximo e foram colaboradores, aliados ao Estado, na implementação do projeto de modernização pedagógica condicionando a expansão da escola pública e estatal ao processo de industrialização do país, ao progresso. Dessa forma, concordamos com Valério (2013) na afirmativa de que os escolanovistas nas elaborações das propostas para a educação nacional “oscilou de acordo com as necessidades de cada momento, e as ações traçadas, a despeito dessa oscilação, faziam parte do jogo franqueado apenas aos indivíduos autorizados e conectados pelas redes desses intelectuais”. Estes intermediavam a relação entre o Estado e a sociedade, transformando o seu desejo liberal na vontade de toda a sociedade civil. O Estado “ora negociando e absorvendo as propostas e os escolanovistas no interior do aparelho estatal ora controlando, submetendo e cooptando esse movimento e seus participantes para a legitimação do seu projeto” (VALERIO, 2013, p. 181).

Assim, não é demais considerarmos que os escolanovistas buscaram uma integração dos diferentes grupos sociais e diferentes correntes políticas e filosóficas, inclusive a esquerda comunista. Todavia, os escolanovistas “não os convertem em agentes de transformação, mas em colaboradores eficientes das modificações que obrigatoriamente têm de ser levadas a cabo pelas classes dominantes para manterem intacta a pauta de exploração” (PINHEIRO, 1977, p. 37). Neste ponto, no contexto em questão, acreditamos que os comunistas do Partido não transformaram esta situação em luta de classe.

## REFERÊNCIAS:

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A educação nos 50 anos da Constituição de 1946**. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 33 n. 132 out./dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176502> Acesso em: 19 abril. 2020.

GUIMARAES, Valéria Lima. **O PCB cai no samba: os comunistas e a cultura popular - 1945-1950**. 1. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

Resenha do livro – **Eu não gosto da escola de José Neves**. Jornal A Luta de Classe, nº. 2, junho de 1930. Centro de Documentação e Memória da UNESP/SP.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. 3ª ed. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1975.

KONDER, Leandro. **A democracia dos comunistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

LEMME, Paschoal. **A educação nas constituições estaduais**. Jornal Tribuna Popular, nº. 539, 4/3/1947. Centro de Documentação e Memória da UNESP/SP.

NETTO, Evaristo Giovanetti. **O PCB na Assembleia Constituinte de 1946**. Editora Parma: São Paulo, 1986.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela; PENIN, Sonia Terezinha de Souza. **A educação na Constituinte de 1946**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo 12(1/2): 261-288, jan./dez. 1986. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33366> Acesso em: 19 abril. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A Educação na Assembleia Constituinte de 1946**. In: FÁVARO, Osmar (org). A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988. Campinas – SP: Autores Associados, 1996.

PAIVA, Vanilda. (org). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: editora Graal, 1984.

PEREIRA, Astrojildo. **Interpretações**. Edições da CEB: Rio de Janeiro, 1944.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. In: FAUSTO, Boris (org). III **O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Difel, 1977.

POMAR, Pedro. **O Partido Comunista e a liberdade de criação**. Jornal Tribuna Popular, nº. 77, 18/8/1945. Centro de Documentação e Memória da UNESP/SP.

RUY, José Carlos. **Os comunistas na Constituinte de 1946**. Editora Anita Garibaldi: São Paulo, 2016.

VALERIO, Telma Faltz. **As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade Abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928–1942)**. Tese apresentada na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas Constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749> Acesso em: 19 abril. 2020.

Sobre a autora:

***Marta Loula Dourado Viana***

Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas – São Paulo (Unicamp).