

A ATUALIDADE DAS CONTRIBUIÇÕES DE PASCHOAL LEMME E DE ÁLVARO VIEIRA PINTO À EDUCAÇÃO DE ADULTOS¹

Sonia Maria Rummert²

Resumo: O artigo aborda o pensamento de dois importantes intelectuais da educação no Brasil: Paschoal Lemme (1904-1997) e Álvaro Vieira Pinto (1909-1982). Apesar do silêncio que ainda cerca a obra dos dois autores, pretende-se evidenciar a relevância e a atualidade de suas contribuições teóricas, em especial, à educação de adultos trabalhadores. Essas contribuições abarcam a relação entre educação e sociedade, o escopo teórico-metodológico referente aos processos de ensino-aprendizagem e as questões relativas à formação docente. Inicialmente, serão mencionados alguns aspectos que não devem ser ignorados quando nos referimos à educação integral, uma vez que essa era referência orientadora de suas proposições, à luz do materialismo histórico. Serão, também, apresentados breves traços biográficos de Lemme e Pinto que objetivam contextualizar a formulação de suas reflexões no âmbito da educação de adultos, bem como evidenciar as marcas que suas opções político-ideológicas imprimiram às suas análises e proposições. Finalmente, serão abordadas algumas das suas relevantes contribuições à educação integral dos jovens e adultos trabalhadores, com destaque para a relação entre educação e sociedade, as contribuições de caráter teórico-metodológico e a formação docente.

Palavras-chave: Educação de Adultos Trabalhadores; História da Educação; Trabalho e Educação; Pensamento Educacional Brasileiro.

Introdução

¹ O artigo deriva da ampliação de comunicação apresentada no XXIII Colóquio AFIRSE - *Section Portugaise*, realizado na Universidade de Lisboa em janeiro de 2016. Sua elaboração decorre de pesquisas empreendidas pela autora com apoio do CNPq.

² É Professora Associada (Aposentada) da Universidade Federal Fluminense, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). E-mail: rummert@uol.com.br.

As obras de Paschoal Lemme (1904-1997) e de Álvaro Vieira Pinto (1909-1982) são marcadas pela luta contra o pensamento dominante no Brasil, que se expressava intensamente no plano da Educação. Ambos travaram embates com concepções diferenciadas de educação e vivenciaram muitas disputas políticas, das quais não saíram vencedores, juntamente com outros intelectuais de diferentes filiações teóricas, como Anísio Teixeira, defensores de projetos educacionais de caráter democrático, público e comprometidos, de diferentes formas, com o ideário republicano.

Essas derrotas no plano político decorriam, e ainda decorrem, fundamentalmente das bases político-ideológicas do capitalismo dependente característico do Brasil. Conforme Florestan Fernandes, em sua vasta obra, essa face do modo de produção capitalista se manifesta quando as estruturas coloniais não são inteiramente suplantadas pela nova ordem social, dando origem ao que denomina capitalismo dependente, sistema em que a ordem emergente interage com as estruturas arcaicas e, mesmo, se nutre delas, originando economias heterogêneas e incapazes de espriar efetivamente as forças modernizadoras para o conjunto da sociedade. É importante, também, ressaltar o fato de que as matrizes conservadoras do capitalismo dependente, no Brasil, são, até os dias atuais, suficientemente sólidas econômica e politicamente e suas características particulares sempre permitiram à burguesia não fazer concessões relevantes à classe trabalhadora, no âmbito das políticas sociais como, por exemplo, na educação.

Dois aspectos que repercutem de forma muito direta na educação podem ser aqui destacados: a exploração intensa do trabalho e as também intensas e variadas formas de expropriação de direitos, dentre eles o de acesso pleno ao conhecimento. Na realidade, em linhas muito gerais, podemos afirmar que o capitalismo, no Brasil, — bem como suas formas de acumulação — é, e sempre foi, incompatível com políticas públicas universais, entre elas as educacionais, que pretendam incorporar princípios ético-políticos do ideário republicano. Essas características são intrínsecas à história do país e trazem a marca estrutural da desigualdade, que se altera no

decorrer do século XX, mas não é estruturalmente superada, porque mantidos, prioritariamente, os interesses dominantes altamente conservadores.

Os anos de 1930, considerados um marco nos processos de mudança na realidade brasileira, registraram a crise do modelo econômico agrário exportador, bem como da ascensão da burguesia industrial e do crescimento do proletariado urbano, ampliado pelo êxodo rural. O Brasil de então era um país marcado por profundas contradições e assimetrias que se expressavam de forma intensa, por exemplo, nos múltiplos problemas inerentes às condições básicas de vida da classe trabalhadora, tais como os relativos à habitação, à saúde e ao saneamento.

A destacar, aqui, as condições incipientes e restritivas de acesso à escola, que negavam, à maioria da população, o direito básico à educação. A oferta de ensino era bastante seletiva e regulada, fundamentalmente, pelas necessidades de qualificação para um restrito grupo de trabalhadores aos quais eram possibilitadas condições de acesso, sobretudo à formação profissional de caráter instrumental. Essa precária oferta de ensino público à população em idade escolar ficou clara nos dados do Censo de 1940 que revelou ser a taxa de analfabetismo do país de aproximadamente 56,17% da população com idade superior a 15 anos. Em decorrência dessa situação, ainda em 1932, um grupo de vinte e seis intelectuais, predominantemente de caráter liberal, apresentou à sociedade brasileira o documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, ao qual faremos referência posteriormente.

No âmbito interno, a década é atravessada pela denominada Era Vargas, caracterizada por intensos processos de concentração de poder e pela Ditadura nomeada como Estado Novo, que se instala a partir de 1937. Nesse período, acirrou-se a perseguição aos intelectuais genericamente designados como de esquerda, grupo no qual Paschoal Lemme estava incluído.

Na década de 1940, verifica-se o adensamento do processo de industrialização e o acirramento dos conflitos entre capital e trabalho. Após o final da Segunda Guerra Mundial, a emergência e a consagração dos Estados Unidos e da então União

Soviética como potências mundiais opositoras vão marcar o início da guerra fria, que conta com a adesão quase irrestrita das classes dominantes no Brasil, em aliança subordinada aos EUA. Como afirma Paschoal Lemme:

Surgiram, então, duas superpotências que emergiram da segunda hecatombe mundial e que passaram a se enfrentar ameaçadoramente, pondo em constante risco o futuro do homem. E assim, tudo se tornou precário, instável, mórbido, sob a terrível e constante ameaça. (2004, 5v., p.25).

O fim da Segunda Grande Guerra ocorre no mesmo ano em que Vargas é deposto, configurando-se o fim do Estado Novo e o início de um período por muitos historiadores denominado interlúdio democrático, que se estende até o Golpe civil-militar de 1964.

O crescimento da população brasileira, na década de 1940, chega a aproximadamente 27%, mas não se faz acompanhar das necessárias medidas distributivas, nem da ampliação efetiva das políticas sociais, dentre elas as relativas à educação básica. Num país predominantemente jovem, o acesso à educação, na década, ainda era bastante restrito e as condições de permanência minimamente necessárias eram bastante precárias ou, mesmo, inexistentes.

Marcada por ações insignificantes, dada a magnitude do problema, a educação escolar pública, alvo de intensas disputas entre privatistas (leigos e confessionais) e publicistas, caminhava a passos lentos, marcada pela ausência de um efetivo sistema nacional de educação que lhe assegurasse os fundamentos jurídicos e as bases materiais necessários à sua consolidação e imperiosa expansão sendo, portanto, insuficiente para atender o, cada vez maior, contingente de crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora.

Como pode ser percebido, o chamado interlúdio democrático não se estendeu de forma significativa à educação da classe trabalhadora. Em 1960, a percentagem de analfabetos com 15 anos ou mais ainda chegava a 39,35%. Ao avaliar a queda percentual em relação ao final dos anos de 1930, é necessário não desconsiderar o fato de que entre 1940 e 1960 foi registrada a maior evolução das taxas de crescimento populacional do país no século XX. Também não deve ser ignorado que

os países industrializados, no final do século XIX, já haviam chegado à universalização da educação, superando a barreira do analfabetismo.

A continuidade do quadro precário da educação básica e pública no país motivou, novamente, um conjunto, agora bem mais amplo, de intelectuais a redigir outro manifesto em prol da educação como direito de todo o povo brasileiro. O documento *Manifesto dos educadores: Mais uma vez convocados*, contando com cento e sessenta e um signatários, dentre eles Lemme e Vieira Pinto, que voltaremos a mencionar, torna a assinalar a dramática situação da educação no país.

Esse cenário, aqui sucintamente referido, registrou intensa atividade de Lemme e de Vieira Pinto, concorrendo, com sua efervescência política e econômica, para a formulação da base material e ideológica de suas proposições teóricas. Tais formulações constituíram expressão de análises críticas da realidade brasileira, construídas em uma perspectiva radical que se fundamentava em suas apropriações particulares das bases do materialismo histórico. Em decorrência, Lemme, desde a década de 1930, e Pinto, em décadas posteriores, empenharam-se na luta pela superação das desigualdades sociais e a favor das teses da educação integral. Acerca da profunda desigualdade que caracterizava o país, na publicação *Porque os ricos não fazem greve*, de 1962, Vieira Pinto afirmou: “O povo, a imensa maioria da população permanece em estado de pobreza porque embora seja possuidor da força de trabalho, que cria a riqueza, não é possuidor dos resultados de seu trabalho” (1962, p.16). É visando a essa imensa maioria da classe trabalhadora brasileira que os dois intelectuais atuarão tendo como horizonte a educação comprometida com a emancipação humana (MARX, 1989; RUMMERT, 2008).

Considerações acerca da educação integral

O conceito de Educação Integral não é unívoco. Ao contrário, assume diversos e, por vezes, antagônicos sentidos, a partir das distintas correntes do pensamento político-ideológico que lhe conferem substrato. No Brasil, suas primeiras formulações

são identificadas nas primeiras décadas do século XX, no âmbito do pensamento anarquista, em suas diferentes vertentes (GALLO, 2007). Em linhas gerais, podemos dizer que o ponto de confluência dessas correntes libertárias reside no horizonte da transformação social a favor dos interesses da classe trabalhadora, o que requer uma educação ampla que englobe tanto a denominada educação formal, oferecida pelas escolas – livres da tutela do Estado –, quanto a considerada educação não formal, praticada pela sociedade em seu conjunto e em particular, por suas instâncias de caráter predominantemente cultural, como cinemas, bibliotecas, grupos de teatro, orquestras e coros e a imprensa. Para os anarquistas, era ainda fundamental envidar esforços visando à educação dos adultos da classe trabalhadora e para tal concorreriam, também, as diferentes associações operárias e as entidades sindicais. Conforme assinalou Coelho, a "concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador" (COELHO, 2009, p.88) isto é, objetiva a "formação completa do homem, para que ele **o seja**, na plenitude filosófico-social da expressão" (COELHO, 2009, p.88, grifo meu). Em decorrência, tal proposta de educação "se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política" (COELHO, 2009, p.88).

Já na década de 1930, outras correntes político-ideológicas também defendiam a Educação Integral, mas com propósitos distintos. A assinalar, brevemente, o Integralismo, fundamentado na Doutrina Social da Igreja Católica – inspiradora da mesma tendência em Portugal – e também em elementos fascistas ultraconservadores. Desenvolvido no Brasil por Plínio Salgado, o Integralismo angariou muitos adeptos ilustres no país. O cerne da doutrina integralista consistia na crença de que o bom funcionamento da sociedade só poderia ocorrer se fundamentado na hierarquia, daí derivando ordem e paz essenciais à harmonia social. Para tanto, a Educação Integral era reivindicada como instrumento poderoso e fundamental. Segundo Cavaliere (2010), na perspectiva integralista "a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa" (CAVALIERE, 2010, p. 249). Ainda segundo a

autora, o Integralismo apregoava o princípio de que a educação escolar "das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos" (CAVALIERE, 2010, p. 249). O movimento tinha como lema *a educação integral para o homem integral* e suas propostas revestiam-se de um caráter profundamente doutrinador que, na realidade, era antagônico aos horizontes da emancipação humana, por subordinar-se aos objetivos do controle social.

Na mesma época, os signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, requeriam que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendiam a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Sobre os Pioneiros da Educação Nova, outro aspecto a destacar era a valorização da instituição escolar como o elemento estruturante fundamental da nova sociedade a ser construída. A escola integral proposta no documento era apresentada como a oposição necessária à escola existente. Para o seu redator, Fernando de Azevedo, e demais signatários,

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de 'dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento', de acordo com uma certa concepção de mundo. (AZEVEDO [et al], 1932, p. 191).

Como veremos adiante, o ideário liberal que ofereceu substrato ao Manifesto alçava a escola a motor da transformação social, atribuindo-lhe o papel de superar, pelo ensino, as profundas desigualdades sociais.

Depreende-se do brevemente exposto que a defesa de teses acerca da Educação Integral era partilhada por diferentes correntes político-ideológicas. Para além da bandeira discursiva da Educação Integral havia — como há até hoje — profundos dissensos, uma vez que tais proposições são formuladas a partir de

distintas concepções, expressando diferentes ideologias e, portanto, diferentes projetos societários.

A relação entre educação e sociedade para Paschoal Lemme e Álvaro Vieira Pinto

Paschoal Lemme, um dos signatários do Manifesto, considerava que o documento, apesar das divergências acerca de sua concepção, "exerceu influência fundamental nas campanhas que precederam a redação das Constituições de 1934 e 1946" (LEMME In: FROTA-PESSOA, NUNES e KAPLAN, 1988). Entretanto, identificava que esse expressava um imenso entusiasmo em relação à educação, considerada como o mais importante vetor da significativa mudança das condições de vida dos indivíduos, concorrendo, portanto, de forma significativa, para a mudança do conjunto do tecido social, segundo o ideário orientador do documento de cariz liberal.

Essa discordância essencial ficou clara, pela primeira vez, no *Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminense*, de 1934, do qual Lemme foi signatário e também redator com a colaboração de Valério Konder, militante do Partido Comunista, médico e sanitarista.

A clareza do texto não deixa margens a dúvidas de interpretação. Nas conclusões, afirma-se:

A expressão da verdade é a seguinte: a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, a qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica. (LEMME, 2015 [1934], p.334).

Os signatários finalizam o documento ressaltando a "coragem de dizer claro à sociedade fluminense que a renovação" proposta nas atividades dos inspetores, antes relatadas no documento, expressava o fato de que a mudança estava

muito mais fora da escola do que dentro da escola; dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que da consciência social que possuísse a massa laboriosa do Estado do Rio. (LEMME, 2015 [1934], p. 335).

Sobre o "otimismo pedagógico" que constituía a marca dominante daquele período e que tentava combater, Paschoal Lemme, em 1988, afirmou:

Ao contrário da maioria dos educadores, comecei a desacreditar na educação escolar como um ingrediente mirífico, uma espécie de fermento que, se fosse polvilhado sobre o país, produziria o milagre de seu desenvolvimento. Comecei a ter uma concepção mais realista, mais sociológica da educação. Que a educação não é uma coisa que se sobreponha a uma sociedade. (LEMME In: FROTA-PESSOA, NUNES e KAPLAN, 1988.)

Essa avaliação ia ao encontro de outra afirmação apresentada em suas memórias:

As desigualdades de situações econômicas, ou seja, as diferenças de classe, impediam que a educação se processasse dentro do princípio básico do gozo desse direito, a igualdade de oportunidade para todos. E, além disso, a escola não era o veículo promotor das transformações sociais que viessem a proporcionar essa igualdade de oportunidades. (LEMME, 1988, p.78).

Se, por um lado, o otimismo pedagógico não o mobilizava em decorrência de sua compreensão mais ampla da realidade social e dos limites do modo de produção capitalista, sobretudo como se configurava e ainda hoje se configura no Brasil, por outro, isso não o levou ao imobilismo. Ao contrário, a luta pelas causas educacionais era, para ele, fundamental, até por constituir a própria luta um importante viés pedagógico, visando à transformação social. Não aprovava, assim, as teses de que era necessário esperar

as transformações sociais para que, automaticamente, as condições da educação e do ensino se transformem. Lutar por melhores condições de educação e ensino é uma das formas de levar educadores, professores, estudantes e o povo em geral a compreenderem justamente que, para conquistarem vitórias significativas nesse setor, é preciso que a luta se torne tão ampla que redunde em transformações da sociedade como um todo. Foi esse o caminho que procurei seguir, a partir do momento em que comecei a compreender 'verdades fundamentais'. (LEMME, 1989. p.11-12).

Paschoal Lemme militou, em simultâneo, em atividades de caráter docente e administrativo no âmbito do estado, entre as quais destacamos a atuação, do período de 1931 a 1935, na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, a convite de Anísio Teixeira. Na DIPDF, atuou no âmbito da Educação de Adultos, organizando cursos caracterizados por uma proposta pedagógica que tinha como horizonte a

Educação Integral na perspectiva da emancipação humana. Nesses cursos, além das disciplinas profissionalizantes, eram ofertados cursos de cultura geral e também relativos aos direitos e deveres dos trabalhadores.

Em 1935, assume a Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural e, entre diferentes atividades, organizou cursos noturnos para os operários vinculados à União Trabalhista, o que, posteriormente, levou-o à prisão. Permaneceu na Diretoria até a saída de Anísio Teixeira que, acusado de comunista, teve que solicitar exoneração. Dessas experiências derivou o trabalho redigido em 1938, sob a forma de tese, apresentado como parte das exigências do concurso para o cargo de técnico de educação do Ministério da Educação, com o título "Educação de Adultos". Este trabalho constitui o primeiro estudo sistemático produzido por um educador brasileiro sobre o tema da Educação de Adultos.

Na tese, depois de detida exposição sobre a Educação de Adultos no mundo, ao longo dos últimos séculos, afirmava:

Essas ligeiras considerações que a situação do Brasil, em relação à educação de adultos sugere, faz-nos concluir, desde logo que nesse terreno, ainda estamos naquela fase informe de iniciativas fragmentárias, públicas ou particulares que surgem aqui e ali, ao calor de entusiasmos desproporcionados, para morrerem mais adiante ou se arrastarem penosamente quando conseguem vingar. (LEMME, 1953[1938], p. 69).

O intelectual Paschoal Lemme dedicou inteiramente sua vida à educação, tendo optado, ainda jovem, pela carreira docente. Como aluno e professor da escola pública, sua trajetória profissional constituiu, sempre, a expressão de um profundo sentido de "serviço público", marcadamente republicano. Sua biografia registra longa e intensa participação nos problemas educacionais brasileiros. Além disso, militou, a partir dos anos de 1930, no Partido Comunista Brasileiro, embora nunca a ele se tenha filiado. As atividades desenvolvidas para o partido sempre estiveram circunscritas ao âmbito da educação, orientando debates, preparando diagnósticos, representando o partido em congressos internacionais realizados no bloco soviético, bem como desenvolvendo estudos sobre a educação na URSS e na Albânia. A ele — e a sua atividade militante no âmbito do PCB —, a partir de estudos empreendidos

ainda na década de 1950, deve ser debitada a introdução, no debate educacional brasileiro, das teses relativas à educação politécnica, reconhecida em várias esferas, em âmbito universal, por seu compromisso com a formação integral para todos.

Como se pode depreender, a produção intelectual de Lemme, bem como suas atuações, não se coadunava com a ideologia dominante. A frase que sempre repetia: "não há educação democrática a não ser em uma sociedade democrática", fundamentava-se na completa inversão da máxima liberal que atribuía a uma suposta democratização da educação escolar o papel de construir a igualdade e a justiça sociais, a partir das capacidades de cada indivíduo e de seu mérito.

Inteiramente comprometido com a educação da classe trabalhadora, atuou a partir desse compromisso ético-político mesmo quando esteve preso, no período de 1936 a 1937. Sobre essa experiência, nos diz:

Estiveram presos comigo diversos professores universitários: Hermes Lima, Castro Rebello, Leonidas Resende... Como é que íamos passar o tempo, pessoas que só se dedicavam ao ensino? Havia gente de todo tipo presa lá, então organizamos uma espécie de universidade popular. Tinha um rapaz romeno que ensinava russo, um outro que ensinava inglês e também fizemos cursos de alfabetização para as pessoas mais humildes. Foi uma espécie de "universidade na cadeia" e me nomearam reitor dessa universidade. O Graciliano Ramos menciona isso em *Memórias do cárcere*. (LEMME In: FROTA-PESSOA, NUNES e KAPLAN,1988).

Já Álvaro Vieira Pinto apresentou formação e atuações diversas. Médico, físico, matemático e filósofo, transitou pelo catolicismo e, também, Integralismo, ingressando, como muitos outros intelectuais, em 1934, na Ação Integralista Brasileira (AIB), da qual se afastaria política e teoricamente pouco depois e, também, pelo catolicismo. Sua obra, entretanto, alimentou-se da fenomenologia, do existencialismo e do marxismo. A ampla formação, marcada pelo autodidatismo, segundo Saviani, "produziu bons frutos porque se desenvolveu sobre a base de uma sólida formação geral propiciada pela escolarização fundamental"(VIEIRA PINTO, 1982, p. 11).

Nas décadas de 1930 e 1940, moveu-se entre a política, a produção científica e a docência em nível superior. Sempre envolvido ativamente com as questões de seu

tempo, atuou em diferentes agências do Estado, entre elas o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, e dedicado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais. Quando na chefia do Departamento de Filosofia do instituto, publicou, em 1960, o trabalho *Consciência e realidade nacional*, considerado importante obra filosófica.

O ano de 1959 reúne Lemme e Pinto como signatários do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados*. Será, entretanto, o primeiro quem atuará intensamente em relação ao documento. Correspondência trocada, ao longo da década de 1950, entre Lemme e Fernando de Azevedo, além de outros missivistas, evidencia a ativa participação do primeiro como importante articulador do processo. Sem preocupações em sobressair, assinala, nas cartas, que seu nome não deveria ser relacionado à elaboração do documento, em virtude de suas ligações com o Partido Comunista, o que poderia provocar rejeições *a priori*. O manifesto, cujo redator responsável foi Azevedo, destacava, novamente, a precariedade da educação no país e conclamava os intelectuais ligados à educação a superarem cisões político-ideológicas, visando à efetiva mudança do quadro dramático até então vivenciado.

Em 1962, Vieira Pinto torna-se Diretor Executivo do ISEB, enfrentando permanente campanha difamatória movida pela mídia conservadora, liderada pelo jornal *O Globo*, por estar o instituto comprometido com as reformas de base defendidas pelo governo de João Goulart. Em decorrência do Golpe Militar de 1964, exilou-se no Chile. Após a cassação e o exílio, Vieira Pinto profere, no Chile, em 1966, um conjunto de conferências sobre a Educação de Adultos e publica outro importante trabalho, *Ciência e Existência*, 1969.

Reconhecido por Paulo Freire como o seu "mestre brasileiro", a obra de Vieira Pinto foi objeto de estudos que referem às grandes dificuldades em estabelecer as diferenças entre suas teses e as de Freire (FREITAS, 1998; PAIVA, 1986). Também vigoroso crítico das elites brasileiras, e dedicado a compreender a complexidade da questão cultural, Vieira Pinto fazia uma clara distinção entre aqueles que dominavam o conhecimento formal e a chamada cultura erudita, mas nem por isso se libertavam

das marcas da consciência ingênua e aqueles que, mesmo sem o domínio do conhecimento formal, desenvolveram sua consciência crítica nos processos de produção da existência. Segundo o filósofo, "a consciência crítica, mesmo nos graus incultos, é sempre autêntica" (VIEIRA PINTO, 1960, p. 22). Além disso, sublinhava que os adultos trabalhadores não podem ser considerados incultos ou passivos. Ao contrário, são portadores de uma protoconsciência; possuem uma cultura própria.

Diferentes temas que permearam sua obra como nação, trabalho, cultura, ciência, técnica e desenvolvimento, tiveram também grande influência em suas formulações sobre a educação. Particularmente sobre a temática educacional, além do trabalho *A questão da Universidade*, publicado em 1962, Vieira Pinto proferiu, no Chile, o já mencionado conjunto de conferências, que, posteriormente, veio a constituir o livro *Sete lições sobre a educação de adultos* (1982). Tais conferências só foram publicadas por insistência de Saviani, que enfrentou resistências iniciais do autor por não considerar as reflexões ali contidas suficientemente desenvolvidas. A riqueza das contribuições contidas nesse conjunto de escritos não pode ser detalhada aqui, restando-nos o convite à leitura posterior do trabalho. Deve-se destacar, porém, alguns aspectos que entendemos ser fundamentais, como por exemplo, o caráter simultaneamente concreto e contraditório da educação. A educação "é essência concreta" porque só se define realmente por sua "realização objetiva", em consonância com toda a complexidade dos tempos sócio-históricos determinados. A educação é, também, contraditória, uma vez que implica a conservação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a "criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente" (VIEIRA PINTO, 1982, p. 34).

Segundo Vieira Pinto, somente assim a educação é "profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda a possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura" (VIEIRA PINTO, 1982, p. 34).

Convergindo com Lemme, sobre a relação educação e sociedade, Vieira Pinto, afirmava:

A educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. Porque é ele que: - determina as possibilidades e as condições de cada fase cultural; - determina a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade, em virtude do papel que atribui a cada indivíduo dentro da comunidade; - proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade; - dita os fins gerais da educação, que determina como em uma dada comunidade serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum (na sociedade fechada, dividida) ou se **todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender (sociedades democráticas)**. (VIEIRA PINTO, 1982, p.32, grifo nosso).

Também crítico do otimismo pedagógico como motor de mudança social, Vieira Pinto considerava que

As possibilidades quantitativas e qualitativas da educação dependem da etapa do desenvolvimento geral, porque a sociedade dirigida por setores minoritários nunca educa maior número de indivíduos, nem lhes distribui mais instrução que a necessária para que cumpram as tarefas objetivas que lhes impõe. Em consequência, somente a mudança de fase e a passagem a uma situação de maior desenvolvimento, com a correspondente criação de maiores e mais complexas exigências, levam a sociedade em uma curta etapa a incrementar quantitativamente e qualitativamente o processo educacional formalizado. (1982, p.111-112).

Temos, aqui, outra clara convergência entre Lemme e Vieira Pinto. Segundo o primeiro,

É um pouco utópico pensar que a educação produz transformações sociais profundas. A escola é muito mais um produto da sociedade em que ela se organiza do que influi para transformar essa sociedade. Os meios de transformação são outros, é o movimento político, são as ações dos partidos políticos, não é a escola. A escola tem muito mais a função de preservar a própria estrutura social. A educação escolar é sempre conservadora porque é sempre vigiada pela classe que está no poder. (LEMME, 1988. Disponível: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/8_Rede_mocratizacao/entrevista%20paschoal%20leme.htm>).

Contribuições teórico-metodológicas à educação de adultos e à formação docente

Considerar a experiência dos adultos trabalhadores nas situações de ensino-aprendizagem constitui, hoje, recomendação recorrente para a realização do trabalho pedagógico. As formulações mais avançadas acerca dessa questão fundamentam-se, por exemplo, em Thompson, em Vygotsky e em outros intelectuais comprometidos com a real emancipação da classe trabalhadora. É importante assinalar que essa

abordagem, em sua radicalidade teórico-metodológica, deriva do materialismo histórico.

Deve-se também destacar que, por um lado, proposições dessa ordem ganham hoje destaque, mesmo quando apartadas das bases teóricas que concretamente lhe conferem um sentido transformador. Por outro, não podemos ignorar que Lemme e Vieira Pinto, assumidamente ancorados no materialismo histórico, trouxeram contribuições de grande relevância que não devem ser ignoradas ao nos debruçarmos sobre a educação de adultos, pretendendo construir, em trabalho conjunto com os professores, propostas e ações político-pedagógicas voltadas para essa fração da classe trabalhadora, visando à emancipação humana.

Não é outra a razão pela qual apresentamos em conjunto, neste tópico, as contribuições dos dois intelectuais, tanto no âmbito teórico-metodológico, quanto no que se refere à questões relativas à formação docente, uma vez que, como sublinha Vieira Pinto, “A relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 116). Prossegue afirmando que essa tese não constitui tão somente uma formulação teórica, de cunho filosófico. Ao contrário, “É, antes, uma concepção de consequências diretamente ‘práticas’”. Isso porque a plena compreensão dessa afirmação altera substantivamente a atitude docente, sobretudo em relação ao aluno adulto. Segundo Vieira Pinto,

Altera-se a perspectiva do processo pedagógico e o professor, em consequência, passará a adotar métodos de ensino que são ditados pelo reconhecimento de que sua atividade oferece dados do saber, mas que estes, enquanto tais, não são a própria cultura, porém elementos da cultura. (1982, p.116).

Quase trinta anos antes, Lemme já destacava tanto as particularidades dos adultos trabalhadores, quanto o fato de que esses eram, apesar de suas particularidades quanto aos níveis de escolarização, portadores de conhecimentos a serem considerados nos processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva era, para o seu tempo, revolucionária em relação à Educação de Adultos no Brasil.

No texto *Uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade*, Paschoal Lemme, ao reportar a trabalho empreendido no período de 1934/1935, destaca o reconhecimento da necessidade de domínio teórico-metodológico específico para lecionar para os adultos, afirmando:

Era preciso considerar com muita atenção, o problema do professor, sabido que a frequência a essa espécie de cursos tem por móvel principal o interesse real de indivíduos adultos em lograr progresso rápido nas suas condições culturais ou técnicas, no sentido de obter geralmente melhoria imediata de ordem econômica, e para isso, sacrificam quase sempre, suas já reduzidas horas de repouso ou recreação. O professor tem, pois, que preencher, além dos requisitos normais do domínio completo da técnica, condições especiais que lhe deem uma atitude adequada para enfrentar, com sucesso, toda essa variedade de situações de alunos a seu cargo, desde as que são provenientes das condições apontadas até as relativas à diversidade de formação e de conhecimento que os mesmos apresentam. (LEMME, 2010, p. 142).

Outra contribuição teórico-prática de Lemme à educação de adultos, numa perspectiva integral, pode ser identificada na mesma experiência vivenciada no Rio de Janeiro. Coadunado com as bases da educação omnilateral e com sua perspectiva efetivamente democrática, Lemme organiza conselhos de alunos, além de levantamento de interesses e necessidades entre eles, "no sentido de poderem resolver seus problemas pessoais, relacionados com as necessidades de aperfeiçoamento cultural e profissional" (LEMME, 2010, p. 147). Em decorrência desse chamamento à participação,

Atividades extraclasse foram introduzidas pela própria iniciativa dos alunos que se agremiavam fundando clubes e associações, onde faziam realizar palestras e conferências de cultura geral, sessões de cinema educativo e tentando também o teatro de amadores. Dessa forma, num ambiente verdadeiramente empolgante de vida e entusiasmo, as matrículas em quase todos os cursos passaram a ser disputadas, subindo de 1.936, em 1934, para 5.174, em 1935. (LEMME, 2010, p. 147).

Em Vieira Pinto, encontraremos, também, formulações importantes sobre aquilo que denomina como método para a Educação de Adultos. Para ele, o trabalho docente

Deve ser tal que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se. Isso só pode ocorrer se simultaneamente e mais amplamente desperta nele a consciência crítica de sua realidade total como ser humano, o faz compreender o mundo onde vive, seu país — com as peculiaridades da etapa histórica na qual se encontra — sua região, desperta

nele a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos que possui e dos deveres para com seus iguais. (VIEIRA PINTO, 1982, p.86).

Dessas afirmações podemos depreender a estreita relação estabelecida entre o trabalho e a formação docente em sua dupla dimensão, exterior e interior. A dimensão exterior abarca o conjunto de atividades formativas intencionais destinadas à formação. Já a dimensão interior é constituída pelo próprio questionamento, permanente, que o educador deve apresentar a si mesmo acerca dos desafios cotidianamente impostos pelo trabalho docente.

A perspectiva teórico-metodológica de Vieira Pinto, em relação ao trabalho pedagógico, deriva de sua compreensão do trabalhador – e para ele o educador é um trabalhador (VIEIRA PINTO, 1982, p.33) – e de sua formação humana como uma permanente interação dialética que se concretiza no trabalho de produção da existência. Para o autor,

O adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases da sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo de sua natureza humana. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 79).

A relevância dessas assertivas para o trabalho pedagógico reside em evidenciar que, por ser resultante de uma cultura, o homem é um ser historicamente condicionado por seu meio. Por outro lado, sublinha a importância dos processos de produção da existência, pelo trabalho tal como ontologicamente concebido, que caracterizam o humano como o fulcro da própria construção da identidade do homem e que não podem ser ignorados nos processos educativos. Isso porque,

O adulto é, por conseguinte, um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele. (VIEIRA PINTO, 1982, p.80, grifo nosso).

Em Vieira Pinto encontramos, também, fecunda contribuição específica sobre a formação docente, tal como exposto em *Sete lições sobre a educação de adultos*. Destaca

o filósofo, fundamentado na afirmação de Marx, na terceira tese sobre Feuerbach de que o educador deve, ele próprio, ser educado (MARX, 1979):

A pergunta fundamental, da qual deve partir toda discussão do problema da formação do professor, é esta: 'quem educa o educador'? A consciência ingênua não sente a necessidade de suscitar esta pergunta, porque lhe parece óbvio que quem educa o educador é outro educador, que o prepara para sua missão. Não percebe que tal resposta não tem sentido, pois é imediata uma nova interrogação: 'quem educa a este educador que agora está educando o outro?'. Vê-se, portanto, que a primeira resposta não faz senão estabelecer uma cadeia regressiva de educadores ao infinito, e por isso é uma simples petição de princípio, sem valor lógico. A resposta correta é a que mostra o papel da sociedade como educadora do educador. Em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade. A noção de posição está tomada aqui no sentido histórico-dialético amplo e indica por isso não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas ideias em todos os terrenos, e muito particularmente no da própria educação. (VIEIRA PINTO, 1982, p.108).

Essa perspectiva básica em relação à educação do educador coaduna-se com seu pensamento sobre o que viria a ser o trabalho docente, quando afirmava ser a educação um trabalho social. Tal afirmação deriva da constatação de que, como já destacado, o educador é um trabalhador e como tal deve ser reconhecido e reconhecer-se. Além disso, a educação é parte do trabalho social porque “trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total” e, ainda, porque particularmente no âmbito da “educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 33).

Vieira Pinto entende que ser professor, enquanto trabalhador social, requer profundo engajamento nas questões sociais de seu país, a ser construído a partir da formação de sua consciência crítica. Em decorrência dessa perspectiva, não absolutiza o domínio de técnicas específicas que, muitas vezes, podem afastar o professor do real sentido da educação, que não pode ser capturado em exposições e recomendações prescritivas.

Assim, para o filósofo, é necessário ter clareza quanto ao fato de que

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. (...) Na pedagogia, o princípio é a teoria da recepção do sabido, porque é preciso que se modifique a outra consciência. Isso tem muita importância porque permite estudar a educação do ponto de vista cibernético, não material, como se costuma fazer (quer dizer, só com dados estatísticos, com método e técnicas, etc.), mas avaliando o resultado pela transformação que a educação imprime à consciência do aluno. Se ela não fizer isso, de nada adianta seu esforço. Um dos graves erros na pedagogia alienada é esse (...). (VIEIRA PINTO, 1982, p.21-22).

Recusar a pedagogia alienada consiste, portanto, em importante atribuição do professor a quem cabe combater as mais variadas formas de alienação, sobretudo aquelas que imperam no âmbito da educação e que também o atingem. A isso se refere como sendo o "imperativo da desalienação": "Para tanto é imprescindível que o educador se converta à sua realidade, seja antes de tudo do seu próprio povo, ou melhor, das camadas populares de sua nação. Aceitar 'ser do' país é o primeiro passo para compreender o 'ser' do país" (VIEIRA PINTO, 1982, p. 54).

É ainda necessário destacar que, para Vieira Pinto, a capacitação permanente do educador deve ser um processo de crescente aperfeiçoamento que precisa ocorrer por duas vias concomitantes e complementares: a via externa, constituída por cursos de aperfeiçoamento, seminários, estudo da literatura especializada etc. e a via interior, constituída pela constante indagação à qual cada professor se submete relativa ao cumprimento de seu papel social. Para que a via interior se concretize plenamente, ela deve incorporar, também, o diálogo livre com outros educadores que vivenciam experiências similares e que podem concorrer com a formação de si e de seus pares pela troca de dúvidas e de conhecimentos já construídos nos processos formativos. Para que tal processo de formação seja pleno, é fundamental que o professor adquira a consciência de sua "natureza inconclusa". Nesse sentido, a autossuficiência, a crença de que já domina todo o conhecimento necessário e a *arrogância*, no mais das vezes derivada da insegurança, não permitem que ocorra o

processo formativo em sua plenitude. Isso porque o progresso a ser vivenciado no processo formativo

não consiste na aquisição de novos dados de saber, mas muito mais na aquisição da consciência de sua realidade como servidor social, de seu papel como interlocutor necessário no diálogo educacional. Esta consciência não tem limites em seu progresso, pois muda com o curso do processo objetivo, que é interminável. (VIEIRA PINTO, 1982, p.80).

Breves considerações finais

A riqueza e a complexidade das contribuições de Paschoal Lemme e de Álvaro Vieira Pinto certamente não foram expostas em toda a sua plenitude nesse artigo. Ao elaborá-lo, nosso objetivo consistiu em, por um lado, trazer indicações que levem os leitores a buscarem construir outros muitos elementos possíveis de diálogo entre o legado dos dois intelectuais e, sobretudo, com os trabalhadores – docentes e discentes –, a partir de suas contribuições teórico-metodológicas.

A Educação de Jovens e Adultos constitui um grande e prazeroso desafio a ser assumido na perspectiva teórico-política da Educação Integral. Para tanto, é essencial assumir o fato de que todos vivenciamos diariamente, por toda a vida, processos de ensino-aprendizagem necessários à cotidiana produção da existência e que não se restringem à lógica de formação funcional para um mercado cada vez mais voraz que aposta, intensamente, numa formação ingênua e heterônoma para toda a classe trabalhadora, visando, também, a seu controle social. Não foi outra a razão do silêncio a que os dois intelectuais brasileiros aqui abordados foram relegados por se insurgirem contra essa lógica de produção da heteronomia.

Romper com a lógica perversa que, cada vez mais, se infiltra em todos os espaços do chão da escola é tarefa difícil, penosa, porém imprescindível. Lemme e Vieira Pinto nos oferecem muitas indicações de grande riqueza, mas seus escritos e exemplos não oferecem uma “pedagogia pronta, quando não existe pedagogia pronta” (VIEIRA PINTO, 1982 p. 23). Isso porque não há um *a priori* em educação por ser ela um fato social, uma expressão da história, sendo, portanto, processo. Aí reside

um de seus aspectos mais fascinantes pois, como nos ensinou o poeta espanhol Antonio Machado, não há o caminho, ele se faz ao caminhar.

THE CURRENCY OF PASCHOAL LEMME CONTRIBUTIONS AND ALVARO PINTO VIEIRA TO ADULT EDUCATION

29

Abstract: This article approaches the thought of two important intellectuals of education in Brazil: Paschoal Lemme (1904-1997) and Álvaro Vieira Pinto (1909-1982). In spite of the silence that surrounds the work of these two authors, we intend to emphasize that their theoretical contributions are still relevant and up-to-date, especially to adult workers' education. These contributions comprise the relationship between education and society, the theoretical-methodological basis referring to the teaching-learning processes and the questions related to teacher's education. Firstly we mention some aspects that must not be ignored when we refer to integral education, for it was the guiding reference to their propositions, in the light of historical materialism. We also present brief biographical notes of Lemme and Pinto with the aim of providing a context for the enunciation of their reflections on adult education, as well as pointing out the marks that their political-ideological options printed on their analyses and propositions. Finally we approach some of their relevant contributions to integral education of youth and adult workers, with prominence to the relation between education and society, to the theoretical-methodological contributions and to teacher's education.

Keywords: Adult Workers' Education; History of Education; Work and Education; Brazilian Education Thought

Referências

AZEVEDO, Fernando, [et al]. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**, 1932.

Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso dezembro de 2015.

_____. **Mais uma vez convocados**: Manifesto ao povo e ao governo. 1959,

Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em maio de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**. mai-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Álvaro Vieira Pinto**. A personagem histórica e sua trama. SP: Cortez; USF-IFAN, 1998.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária** – anarquistas, anarquismos e educação. Manaus: EDUA, Imaginário, 2007.

LEMME, Paschoal. **Estudos de Educação**. Rio de Janeiro: Livraria Tupã, 1953[1938].

_____. **Memória 3v**. Reflexões e estudos sobre problemas da educação e do ensino. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Memória 5v**. Estudos de educação e correspondência. Brasília: INEP/MEC, 2004.

_____. Educação supletiva/educação de adultos. In: BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. Uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal. In: BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. (Março de 1988). **Entrevista concedida a Oswaldo Frota-Pessoa, Clarice Nunes e Sheila Kaplan**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/8_Redemocratizacao/entrevista%20paschoal%20leme.htm. Acesso em maio de 2016.

LEMME, Paschoal [Et al]. **Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminenses**. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15312/10503> - Acesso em maio 2016.

MARX, Karl. A questão judaica. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Livraria Editora de Ciências HUMANAS, 1979.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacional desenvolvimentismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB – MEC, 1960.

_____. **A questão da universidade**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 1962.

_____. **Porque os ricos não fazem greve?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

_____. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008.