

Contribuições da perspectiva marxista de Paschoal Lemme à educação de adultos¹

Resumo

Este artigo discute as contribuições de Paschoal Lemme (1904-1997) na história da Educação de Adultos (EA) no Brasil e destaca as contribuições teóricas e práticas desse intelectual em defesa da construção de políticas públicas de educação para todos. Respalda-se em autores como: Vanilda Paiva (1987), Moacir Gadotti (2013), Sonia Rummert (2016), Zaia Brandão (2010), além do próprio Paschoal Lemme (1955, 1988, 2004, 2015), entre outros. A partir de uma releitura histórica, considerando uma temporalidade que antecede os conhecidos marcos da educação popular da década de 1960, evidencia-se a luta de Lemme pela escola pública; a insuficiência e a precariedade histórica dos serviços educacionais direcionados à educação de adultos; e a recorrente negação do direito à educação para os trabalhadores. Conclui-se que a obra desse importante intelectual, fundamentada no materialismo histórico-dialético, é significativa e contribui para a compreensão e a superação dos nossos principais problemas educacionais, entre eles, as condições restritivas de acesso à escola à maioria da população brasileira. Inclusive, reflete-se sobre a possibilidade de erigir um novo ponto de partida para a Educação de Adultos ser assumida pelas redes públicas de educação. Além disso, ressalta que o pensamento sobre a EA não é homogêneo, havendo, portanto, uma disputa hegemônica entre as distintas visões de EA que fundamentam as atividades sobre a prática e a pesquisa científica no campo.

Palavras-chave: educação de adultos; Paschoal Lemme; trabalho e educação; história da educação.

Jaqueline Ventura

Universidade Federal Fluminense –
UFF – Niterói/RJ – Brasil
jaquelineventura@id.uff.br

Morgana Zardo Von Mecheln

Secretaria Municipal de Educação
de Florianópolis – Florianópolis/SC –
Brasil
morgana.mecheln@prof.pmf.sc.gov.
br

Para citar este artigo:

VENTURA, Jaqueline; VON MECHELN, Morgana Zardo. Contribuições da perspectiva marxista de Paschoal Lemme à educação de adultos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 08-30, maio/ago. 2023.

DOI: 10.5965/1984723824552023008

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824552023008>

¹ Este texto é um recorte adaptado da tese de doutorado *Nas Trilhas da Educação de Jovens e Adultos: análise dos métodos científicos em teses no contexto dos grupos de pesquisa*, defendida em 2021, por Morgana Zardo Von Mecheln, coautora deste artigo.

Contributions of Paschoal Lemme's marxist perspective to adult education

Abstract

The article discusses the contributions of Paschoal Lemme (1904-1997) in the history of Adult Education in Brazil and put highlights in the theoretical and practical contributions of this intellectual in defense of the construction of public policies of education for all. It is supported by authors such as: Vanilda Paiva (1987), Moacir Gadotti (2013), Sonia Rummert (2016), Zaia Brandão (2010), in addition to Paschoal Lemme (1955, 1988, 2004, 2015), among others. From a historical re-reading, considering a temporality that precedes the well-known landmarks of popular education in the 1960s, it highlights Lemme's struggle for public school; the insufficiency and historical precariousness of educational services aimed at adult education; and the recurring denial of workers' right to education. It concludes that the work of this important intellectual, based on historical-dialectical materialism, is significant and contributes to understanding and overcoming our main educational problems, including the restrictive conditions of access to school for the majority of the Brazilian population. Including, reflecting on the possibility of building a new starting point for Youth and Adult Education to be assumed by public education networks. In addition, it points out that thinking about Adult Education is not homogeneous, and therefore, there is a hegemonic dispute between the different views of Adult Education that underlie the activities on practice and scientific research in the field.

Keywords: adult education; Paschoal Lemme; work and education; history of education.

Aportes de la perspectiva marxista de Paschoal Lemme a la educación de adultos

Resumen

El artículo discute las contribuciones de Paschoal Lemme (1904-1997) en la historia de la Educación de Adultos en Brasil y destaca las contribuciones teóricas y prácticas de este intelectual en defensa de la construcción de políticas públicas de educación para todos. Cuenta con el respaldo de autores como: Vanilda Paiva (1987), Moacir Gadotti (2013), Sonia Rummert (2016), Zaia Brandão (2010), además de Paschoal Lemme (1955, 1988, 2004, 2015), entre otros. A partir de una relectura histórica, considerando una temporalidad que antecede a los conocidos hitos de la educación popular en la década de 1960, se destaca la lucha de Lemme por la escuela pública; la insuficiencia y precariedad histórica de los servicios educativos destinados a la educación de adultos; y la negación recurrente del derecho a la educación de los trabajadores. Concluye que la obra de este importante intelectual, basada en el materialismo histórico-dialéctico, es significativa y contribuye a la comprensión y superación de nuestros principales problemas educativos, entre ellos, las condiciones restrictivas de acceso a la escuela para la mayoría de la población brasileña. Inclusive, reflexionar sobre la posibilidad de construir un nuevo punto de partida para la Educación de Adultos a ser asumido por las redes de educación pública. Además, señala que el pensamiento sobre EA no es homogéneo, por lo que existe una disputa hegemónica entre las diferentes visiones de EJA que subyacen a las actividades sobre la práctica y la investigación científica en el campo.

Palabras clave: educación de adultos; Paschoal Lemme; trabajo y educación; historia de la educación.

Introdução

Somente uma sociedade verdadeiramente democrática pode proporcionar educação completamente democrática, [visto que] o caráter da educação resulta do caráter da sociedade que a ministra e não o contrário.
(LEMME, 1961, p. 21)

Assim argumentava Pascoal Lemme (1904-1997), invertendo a perspectiva liberal que atribuía à educação escolar a tarefa de democratizar a sociedade e de construir justiça social como resultado de conquistas individuais. Ao contrário, divergindo de seus pares, as suas inquietações com os problemas educacionais estavam permeadas pela luta de classes. Desse modo, compreendia a necessidade de lutar pela transformação social para que a educação se desenvolvesse plenamente, com escolas realmente democráticas e populares. A partir dessa compreensão mais ampla da realidade social, ou seja, da compreensão de que a educação é mais um elemento e não o único ou o principal no combate aos problemas da desigualdade social e educacional brasileira, Lemme dedicou-se à causa da educação pública e se comprometeu diretamente com a educação da classe trabalhadora.

As experiências históricas do campo da EJA remetem ao objetivo que era “[...] contribuir para a transformação da sociedade, para a revolução proletária, destacando que era preciso preparar os homens a fim de contribuir para dar-lhes consciência acerca das condições de funcionamento da sociedade” (PAIVA, 1987, p. 43). Dentre os educadores que colaboraram com a educação popular, na perspectiva marxista, destaca-se Paschoal Lemme, para quem a “[...] renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, à qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica” (LEMME, 2015, p. 25).

Neste artigo, revisitamos uma parte da história da educação brasileira com o objetivo de evidenciar a relevância e a atualidade das contribuições de Pascoal Lemme para a área da Educação de Adultos no Brasil. Nesse intuito, discutimos as contribuições

teóricas e práticas do autor em defesa da construção de políticas públicas de educação para todos.

Neste trabalho, além desta introdução, num primeiro momento, abordamos a recorrente negação do direito à educação para o povo, identificando a precariedade histórica dos serviços educacionais e os dados recentes sobre a Educação de Adultos; em seguida, desenvolvemos uma releitura da história com as contribuições de Lemme para a educação dos trabalhadores, buscando ampliar a temporalidade das ações e dos estudos sobre a EJA no Brasil; e, depois, tecemos nossas considerações finais.

A recorrente negação do direito básico à educação para a classe trabalhadora

Qual é a relevância de discutir Pascoal Lemme para melhor compreender a Educação de Adultos nos sistemas públicos de ensino e, mais amplamente, a defesa e os dilemas enfrentados para a realização de políticas públicas de educação para todos, ainda hoje? A resposta a essa indagação passa pelas profundas assimetrias da sociedade brasileira e pela dramática situação da educação no país. Na avaliação de Lemme, segundo Xavier (2017, p. 262), “[...] o analfabetismo e a pouca escolaridade dos trabalhadores eram as consequências inevitáveis de uma estrutura social injusta e desigual que atingia os pobres, impedindo-os de se dedicarem aos estudos”.

Nas primeiras décadas do século XX, Lemme já problematizava a precária e incipiente oferta de ensino público. Todavia, naquele momento,

[...] acreditava, como a maioria dos educadores, nas virtudes das reformas da educação e do ensino como fatores fundamentais da transformação social, que todos desejávamos para tirar nosso País do estado de subdesenvolvimento, causador das situações mais negativas em que vivia o povo brasileiro. (LEMME, 2004, p. 12)

Essas concepções escolanovistas não surgiram por acaso, foram produzidas dentro de um momento histórico de grandes transformações econômicas, políticas e sociais, no mundo e no Brasil.

Assim, Lemme foi signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932 (AZEVEDO *et al.*, 2006b), empenhando-se em defesa da renovação da educação escolar. As críticas dirigidas à escola tradicional visavam a uma renovação dentro do movimento conhecido como Escola Nova. Mas, segundo Lemme (2004), o manifesto de 1932 trazia implícita uma concepção abstrata de sociedade. Posteriormente, superando o otimismo pedagógico, ele articulou, de forma clara, a educação dos trabalhadores ao projeto societário contra-hegemônico.

Na sequência, Lemme participou de um segundo documento, o *Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminense*, de 1934 (LEMME, 2015), em que buscou ampliar o movimento para além dos liberais renovadores, liderados por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, ficando explícito que a renovação imprescindível era no conjunto do tecido social e na consciência social das pessoas. Esse manifesto de 1934 deixava clara a sua divergência para com os liberais e como ele pensava a relação entre educação e sociedade.

A taxa de analfabetismo do país nas décadas seguintes persistia significativa. A continuidade do quadro incipiente e precário da educação pública no país motivou, outra vez, um grupo de intelectuais a redigir e circular mais um manifesto pela educação como direito de todos. Lemme, novamente, participou como signatário do documento *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, de 1959 (AZEVEDO *et al.*, 2006a), assinalando de novo a dramática situação da educação no país. O novo manifesto convocava a participação da população nos assuntos relativos à democratização do ensino, retomava os debates acerca do papel do Estado em relação ao financiamento do ensino público, e problematizava a destinação das verbas públicas para a educação privada.

Cinquenta anos após a assinatura do primeiro manifesto, em 1982, Lemme avaliou que a educação continuava em crise, porque as questões se agravaram apesar do debate em torno das ideias da Escola Nova. O autor reconheceu que os esforços de educadores não mudam a estrutura social brasileira, e reconheceu “[...] a grave crise social em que mergulhamos, com essas taxas inéditas de desemprego; aumento da pobreza em geral; aumento da criminalidade; [as] taxas de mortalidade infantil, etc.” (LEMME, 2004, p. 180).

O conjunto desses manifestos, de forma geral, apesar das particularidades, defendeu a educação obrigatória, gratuita, laica e universal ministrada pelo Estado. Significou uma ação conjunta de intelectuais comprometidos com a luta por melhorias na educação para todos, chamando a atenção da responsabilidade dos gestores públicos e do dever do Estado com a oferta pública de ensino. A atualidade desses desafios é notória. O direito básico à educação da maioria da população ainda é uma questão. As políticas educacionais voltadas para a população não alfabetizada, em sua maioria, não estendem a escolaridade ao público que delas participam, isto é, não enfrentam o analfabetismo como um problema de política pública de ensino fundamental. As experiências históricas registram campanhas, projetos e programas frequentemente sem resultados efetivos e sem o alcance das metas.

Atualmente, essas demandas e esses dilemas já identificados desde o início do século XX continuam expressos em informações observáveis. O dado mais vertiginoso, frente aos vários que compõem a realidade educacional brasileira, é que, ainda hoje em dia, estima-se o número de 11,3 milhões de pessoas analfabetas no Brasil (IBGE, 2019). Soma-se a esse dado, o fato de que apenas 47,4% das pessoas, com 25 anos ou mais, finalizaram a educação básica obrigatória (IBGE, 2019), ou seja, mais de 50% desse grupo de indivíduos não concluíram seus estudos na educação básica. Não obstante, o número das matrículas na modalidade Educação de Adultos diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, totalizando 2,8 milhões de estudantes matriculados no último ano (INEP, 2023). Uma realidade impactante, mas que, ao mesmo tempo, por se tratar de um número, um montante ou um percentual, por vezes, não mobiliza os processos de reflexão nos espaços da sociedade civil.

Dado isso, Margarida Machado destaca que a realidade enfrentada na EJA se inicia já no perfil dos alunos, “[...] um número assustador de pessoas, classificadas do ponto de vista econômico como miseráveis, pobres ou em condição de vulnerabilidade, que em sua expressiva maioria sequer consideram que a educação é um direito seu e que por ela devem lutar” (MACHADO, 2013, p. 12).

Esses milhões de pessoas que contemplam os sujeitos da Educação de Adultos mobilizam o interesse de uma parcela da comunidade – acadêmica ou não – que realiza esforços na tentativa de compreensão e transformação de tal realidade, seja em

pesquisas, em atuação profissional ou em engajamento político. Afinal, por mais que as demandas da educação infantil e da educação básica estejam sendo progressivamente atendidas, o que fazer com as pessoas de 25 anos ou mais de idade sem escolarização completa, ou com a população analfabeta? Essa questão é basilar para os estudos em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa é uma área do conhecimento que tem como prioridade o estudo das problemáticas, da história e das questões que permeiam o contexto de sujeitos jovens ou adultos que, pelos mais diversos motivos, não lograram acesso integral à educação escolar formal.

Como área do conhecimento, com suas especificidades e sua trajetória de desenvolvimento própria, é profícua a compreensão desse desenrolar processual ao longo do tempo da EJA, alargando os marcos temporais que, tradicionalmente, são atribuídos ao campo. Apresentamos, a seguir, uma releitura da história da Educação de Adultos, sinalizando distintas concepções que atuaram no contexto no decorrer do tempo.

A releitura da história com as contribuições de Lemme para a educação dos trabalhadores

É interessante pontuar que a terminologia “Educação de Jovens e Adultos” é referente à temporalidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do ano de 1996 (BRASIL, 1996), quando esta substituiu a expressão “educação supletiva”, até então presente nos documentos legais que tratavam da educação escolar daqueles que a ela não tiveram acesso na idade considerada correta, ou seja, que tiveram uma escolarização tardia. No entanto, a Educação de Adultos, de modo geral e amplo, é temática de estudo desde muito antes, remontando aos tempos em que a educação passou a ser considerada direito universal e subjetivo, assim como necessidade de ascensão profissional e social, a partir da Revolução Francesa no século XVIII, com os ideais de “[...] direito de todos à educação escolar, gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar” (PAIVA, 1987).

Justamente nesse contexto, a perspectiva do direito universal e subjetivo começou a ser delineada: direito universal no entendimento de que a ele todos tenham garantias, sem exclusões e segregações de ordem religiosa, política ou étnica; direito

subjetivo na significação de que qualquer pessoa o tenha assegurado em medidas legais, ou seja, positivado em documento constitucional. Conforme Bastos, Paim e Laffin (2015), os direitos subjetivos do indivíduo são constituídos em bases jurídicas que permitem o requerimento daquilo que, até então, estava somente no campo das ideias, como, por exemplo, o direito à educação, sendo esses direitos uma conquista coletiva da humanidade.

Para Paiva (1987, p. 26), “[...] a educação para o povo só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas”, tornando-se ainda mais importante quando o fortalecimento do capitalismo impeliu percebê-la como mecanismo de ascensão social.

No contexto brasileiro, conforme Lemme (1988), houve importante impacto econômico e social com a deflagração da Primeira Guerra Mundial, que cessou o grande fluxo de importação de produtos industrializados dos países da Europa, obrigando a indústria nacional a ampliar e diversificar a produção para atender às necessidades do consumo interno. Evidentemente, como consequência do modo de produção capitalista, a classe operária também se ampliou e se diversificou, melhorando suas técnicas para atender às novas exigências do trabalho industrial, assim como melhorou suas formas de organização enquanto classe.

Ainda segundo Lemme (1988), a Primeira Guerra também repercutiu de modo contundente no setor agrícola brasileiro, impossibilitando as exportações, o que, por sua vez, acelerou as migrações internas dos trabalhadores rurais que passaram a buscar melhores condições de remuneração nas zonas urbanas que incorporavam a nova indústria. Assim,

[...] todo esse processo de industrialização e urbanização teria que repercutir na organização escolar e no ensino, pressionando-o, quer do ponto de vista quantitativo, quer do ponto de vista qualitativo: quantitativamente, forçava o aumento do número de escolas, para dar oportunidade de ensino aos novos contingentes de população, resultantes desse processo de urbanização; qualitativamente, porque os novos alunos exigiam um melhor preparo para atender às novas necessidades do trabalho industrial [...]. (LEMME, 1988, p. 66)

A Educação de Adultos no Brasil foi sendo entendida como parte integrante da educação popular, a ela fortemente ligada por sua origem na seletividade classista do sistema de ensino. Conforme afirma Paschoal Lemme, a luta por melhores condições da educação e do ensino é a luta para socializar o conhecimento para que as camadas populares possam tomar em suas próprias mãos os seus principais problemas.

Até o fim do período do Estado Novo, as questões da Educação dos Adultos eram discutidas no âmbito da educação popular. Por sua vez, a educação popular adquiriu mais visibilidade no início do século XX, quando uma onda nacionalista mobilizou os debates sobre a educação do povo e sua necessidade para o progresso do país, que, há poucos anos, havia deixado de ser um império para se organizar como república presidencialista.

Nesse período, iniciou-se, no Distrito Federal, grande movimento de reforma do ensino, inserindo-se este na história da educação do Brasil como um marco fundamental em todo o processo de modernização do ensino no país (LEMME, 1988). A reforma foi liderada pelo professor Fernando de Azevedo (1894-1974), que iniciou suas atividades no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal em janeiro de 1927. Ele alertava o seguinte “[...] meu programa [...] é lançar-me a profundas reformas, custe o que custar, custe a quem custar, e custe quanto custar” (AZEVEDO, 1971, *apud* LEMME, 1988, p. 20).

Em paralelo a isso, membros da Associação Brasileira de Educação – fundada em 1924 –, discutiam as ideias da escola nova e os modos de renovar a educação que a reforma deveria adotar. Nota-se a importância dessa entidade não apenas para a educação e a política, mas também para a ciência brasileira como um todo, como mostra este excerto de Lemme:

Na Associação Brasileira de Educação, onde se congregavam os educadores mais eminentes do País e que, desde sua fundação em 1924, assumiu a liderança ou apoiou todos os movimentos de modernização do ensino no Brasil, promovia-se a realização de palestras, cursos e de conferências nacionais onde eram ventilados todos os temas particulares que interessavam aos professores em todos os níveis de ensino, do primário ao universitário, ou os mais gerais que diziam respeito à organização e à administração dos sistemas do ensino público, locais ou nacionais, à filosofia ou à política de educação. A essa verdadeira universidade, pela qualidade de seus professores, expositores e conferencistas, brasileiros ou estrangeiros, me filiei em 1926, e nela

recebi inestimáveis ensinamentos nas especialidades a que em breve me deveria dedicar. (LEMME, 1988, p. 47)

Há que se recordar que, até as primeiras décadas do século XX, o Brasil não dispunha de cursos superiores específicos para a formação de educadores, “[...] essas atividades eram mesmo inexistentes em nossa incipiente organização escolar: havia os burocratas na administração central do ensino, os inspetores escolares, sem qualquer preparo técnico, diretores de escolas e professores, entregues a si mesmos” (LEMME, 1988, p. 45).

Esse cenário, aliado a outras circunstâncias, contribuiu para o aumento de contingentes de indivíduos sem entrada nos processos educativos formais, que passaram a fomentar a Educação de Adultos. E foi justamente para combater essa situação que a reforma da educação brasileira foi engendrada, incentivando, inclusive, o surgimento de literatura especializada, tanto de autores brasileiros quanto de obras traduzidas, antes praticamente inexistentes.

Outro acontecimento que é significativo pontuar e relembrar, devido à sua importância histórica para a educação brasileira e, de modo especial, para a educação do povo, ocorreu a partir de uma das Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação. Essa conferência específica ocorreu em 1931 e tinha como tema *As grandes diretrizes da educação popular*, tendo sido presidida por Getúlio Vargas e Francisco Campos, então Ministro da Educação. O objetivo era pensar a reorganização do país com relação à educação e ao ensino, culminando no documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 educadores em março de 1932: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO et al., 2006b). Documento esse que, de modo orgânico, imprimiu um novo panorama intelectual para as questões educacionais, até então, não estudadas enquanto campo de conhecimento sistematizado².

² No entendimento de Ghiraldelli Junior (2001, p. 42), “[...] o grupo responsável pelo ‘Manifesto’ nada tinha de homogêneo. O termo liberal, utilizado constantemente para designá-lo, é apenas um arcabouço formal que abrigou liberais elitistas como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho e liberais igualitaristas como Anísio Teixeira. Além disso, é preciso lembrar as presenças de Paschoal Lemme, Roldão de Barros etc., também signatários do ‘Manifesto’ e simpáticos ao socialismo”.

Como se sabe, a luta pela educação nesse período, caracterizada pelo otimismo pedagógico, estava apenas começando, e a “[...] convicção de que, através de uma ‘educação nova’, o povo brasileiro alcançaria um estágio superior de desenvolvimento, de bem estar e até, quem sabe, de felicidade” (LEMME, 1988, p. 118) teve de ser adiada.

Assim, em sua participação no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, Lemme defendeu ideias de renovação da escola e conclamou mudanças em todos os ramos da educação (AZEVEDO *et al.*, 2006b). Embora de concepção liberal, foi um movimento importante na denúncia da negação do direito à educação à sociedade brasileira. Sobre o Manifesto de 1932, Lemme, em suas memórias, afirma: “[...] me faltava a compreensão de que a luta para libertar a educação e a luta para democratizar a vida econômica estão inseparavelmente ligadas” (LEMME, 2004, p. 12).

No que se refere à formação do pensamento no início do século XX, o estudo de Paiva (1987) destaca que as esquerdas marxistas foram o principal grupo preocupado efetivamente com a Educação de Adultos, já na década de 1920, ainda que os diversos problemas políticos impedissem que possíveis educadores pudessem se dedicar ao trabalho no campo.

Destaca-se que o primeiro educador a publicar um trabalho específico sobre o ensino para adultos foi Paschoal Lemme. Ele apresentou, em 1938, sua tese sobre Educação de Adultos como requisito para o primeiro concurso realizado pelo MEC para técnico de educação (BRANDÃO, 2010), com o título *Educação de Adultos (uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal)* (LEMME, 2010a). Em 1940, a obra *Educação supletiva: educação de adultos* (LEME, 2010b) foi publicada no Rio de Janeiro.

Inclusive, de acordo com Brandão (2010), Paschoal Lemme desenvolveu a primeira experiência de educação de adultos no setor público, durante a administração de Anísio Teixeira³ (1900-1971), em 1934. Nesse mesmo ano, atendendo ao Decreto nº 4.299, de 25 de julho de 1933 (DISTRITO FEDERAL, 1933), que apresentava nova regulamentação para o ensino primário para adultos, Paschoal Lemme passou a desenvolver a nova modalidade. Adiante, seguem as palavras do autor, de uma riqueza substancial para a

³ Anísio Teixeira foi diretor da instrução pública no Distrito Federal nos anos de 1930 a 1935.

compreensão das bases que fundamentam a atualidade da Educação de Jovens e Adultos, somando-se a isso o fato de que os pesquisadores que estudam a EJA, em sua grande maioria, entendem o campo a partir dos anos 1950 e 1960, sobretudo com os estudos e experiências de Paulo Freire. Por essa razão, a citação de Paschoal Lemme é indispensável, alargando a historicidade da área de estudos da educação de adultos:

Sobre as finalidades dessa modalidade de ensino, assentamos que elas seriam as seguintes: ministrar ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta; ministrar variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejassem neles ingressar; organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já tivessem abraçado determinadas profissões e desejassem progredir nas mesmas, ganhando mais eficiência; oferecer cursos de oportunidade, segundo interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e de atividades existentes no momento. A organização e as condições de funcionamento seriam: cursos de preferência noturnos, sem limite de idade, sem formalidades de matrícula, sem seriação especial de matérias, cursos de duração variável, segundo as solicitações e os interesses dos candidatos. (LEMME, 1988, p. 156)

Justamente por agir nessa conjuntura, promovendo cursos de cultura geral para a classe operária, assim como cursos de direitos trabalhistas, história geral e história do trabalho, foi preso em 1936 sob a acusação de estar fazendo propaganda comunista por meio dessas formações para adultos, ano em que exercia atividade na Superintendência da Educação de Adultos.

Antes disso, atuou entre 1927 e 1930 na administração de Fernando Azevedo, no então Distrito Federal, Rio de Janeiro, no projeto de reforma educacional da cidade. Na sequência, no período entre 1931 e 1935, trabalhou com Anísio Teixeira e Lourenço Filho na direção da Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro, na época, Distrito Federal, organizando Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento que funcionavam em algumas instituições públicas.

Paschoal Lemme esteve imbuído da experiência preliminar dos cursos noturnos destinados às pessoas maiores de 16 anos que trabalhavam durante o dia, o que lhe rendeu o embasamento de suas proposições, à luz do materialismo histórico, para suas

atividades vindouras. Como exemplo, a implementação, em escolas públicas, de cursos de adultos

[...] 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. (RUMMERT, 2016, p. 18)

Atuando na Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, entre diferentes atividades, Lemme organizou cursos noturnos para os operários vinculados a uma associação de classe chamada União Trabalhista, em 1935 e 1936, no bairro da Gamboa, no Rio de Janeiro.

Militante do Partido Comunista Brasileiro desde a década de 1930, embora nunca tenha sido filiado, Lemme se dedicou à educação e representou o partido em congressos internacionais realizados no bloco soviético. Tendo visitado a URSS e escrito, ainda em 1953, suas impressões sobre a educação politécnica lá desenvolvida, assim destacou:

[...] os princípios da educação politécnica: “quando se ensina física, química, eletricidade, mecânica, etc., não somente os conhecimentos e os princípios científicos devem ser aprendidos, mas também as relações de produção e as implicações práticas para a vida”. Daí, todo o ensino das ciências da construção de “maquetes”, de miniaturas de máquinas, de aparelhos que funcionam exatamente como as unidades normais. Os jovens saem da escola com o domínio dos conhecimentos básicos da ciência e da técnica [...], baseadas numa técnica sempre mais avançada, que diminui, cada vez mais, a distância entre trabalho manual e trabalho intelectual [...]. (LEMME, 1955, p. 64)

A educação soviética concebe a escola do trabalho com caráter politécnico, em que o estudante é preparado para o trabalho individual e coletivo com uma aprendizagem pautada na formação com vistas ao conhecimento da totalidade social. É pertinente salientar que o próprio Paschoal Lemme se entendia como intelectual marxista⁴, assim posto em suas memórias:

⁴ Foi Alberto Carneiro Leão que colocou Paschoal Lemme em contato com a literatura marxista. Mesmo não sendo militante de nenhum partido político, Alberto Carneiro Leão era irmão de Antônio Carneiro Leão – idealizador do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas – e de Josias Carneiro Leão – membro do Partido Comunista –, ou seja, estava firme em um terreno fértil para as concepções humanistas.

Lá pelos idos de 1933 e 1934, eu já vinha fazendo clara opção pelas teses fundamentais da filosofia denominada marxista, especialmente nos aspectos que considerava como um verdadeiro humanismo: a liquidação da exploração do homem pelo homem e a previsão para a humanidade de um regime político, econômico e social que proporcionasse a todos maiores oportunidades de usufruírem de todos os bens materiais e culturais criados pelos próprios homens. (LEMME, 1988, p. 23)

Lemme também compreendia uma significativa diferença entre os membros dos reformadores da educação. Enquanto ele e outros acreditavam na luta revolucionária de classes, havia demais integrantes – como Anísio Teixeira – que defendiam que o caminho adequado seria “[...] pela elevação do nível cultural do povo, através de um sistema democrático de educação pública acessível a todos, por meio do qual, se desse a cada indivíduo a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades [...]” (LEMME, 1988, p. 124), ou seja, o núcleo fundante das lutas não era o mesmo, apesar de não serem antagônicos. Nesse sentido, havia debates em torno das concepções de educação, mesmo tendo uma perspectiva benéfica, as diretrizes da escola nova estavam alinhadas aos interesses imperialistas americanos, de onde provinham essas ideias. Assim, Lemme (1988) é enfático ao registrar que o otimismo pedagógico foi completamente oposto a qualquer concepção marxista.

As discordâncias ficaram claras no segundo documento, o *Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminense*, de 1934 (LEMME, 2015), em que ele assume a perspectiva de que a educação não se sobrepõe à sociedade e que ela sozinha não produz transformação social profunda.

Já com o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP)⁵, criado em 1942 durante o Estado Novo de Getúlio Vargas e cujo funcionamento só iniciou em 1946, após sua deposição, é que se teve um marco a partir do qual a Educação de Adultos começou a ser estudada como um aspecto da educação popular que merecia destaque especial, mesmo que seu fundamento político fosse inequívoco: ampliar as bases eleitorais em curto prazo (PAIVA, 1987), em uma década em que, “[...] estranhamente, foram justamente as esquerdas (que, ao contrário dos liberais, não diziam acreditar na educação popular como

⁵ O FNEP tinha 25% de seus recursos designados a uma campanha especificamente destinada à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta (PAIVA, 1987).

chave para os problemas sociais) que na prática trabalharam no sentido da democratização e da melhoria do ensino” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 109).

Chama a atenção, no período, que Pascoal Lemme e um conjunto amplo de intelectuais tenham redigido um terceiro manifesto pela educação como direito de todos: o já mencionado *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, de 1959 (AZEVEDO *et al.*, 2006a), denunciando novamente a magnitude do problema da educação no país e as insignificantes ações dos sistemas públicos de ensino. Diante desse cenário, Lemme considera que “[...] a educação de adultos cumpriria um papel estratégico em favor das mudanças sociais; condição que ele considerava *sine qua non* à democratização de ensino” (XAVIER, 2017, p. 261).

A Educação de Adultos foi sendo constituída no caminho das disputas e trilhou ora as sendas da transformação do poder político dentro ou fora desse sistema, ora as rotas de tentativa de fortalecimento da ordem vigente. Nos anos 1950 e 1960 do século XX, houve a preocupação com a realidade do povo, com as consequências políticas, sociais e econômicas dos programas de alfabetização, fato que pode ser constatado nos estudos de Paulo Freire (1921-1997) e sintetizado nesta citação de Ghiraldelli Junior:

Os escritos de Freire dos anos 50 e 60 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora⁶. Tal concepção afirmava ter o homem vocação para “sujeito da história”, e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. Fazia-se necessário – segundo tal concepção – romper com isso, e “libertar o homem do povo” de seu tradicional mutismo. A pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a “conscientização do homem” brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 122, grifo do autor)

Segundo Gadotti (2013), um dos maiores estudiosos da obra de Paulo Freire, o projeto de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi lançado em 18 de janeiro de 1963, onde 380 moradores adultos começaram o processo de alfabetização, em um total de 40 horas

⁶ A concepção crítica da Pedagogia Libertadora e o clima da época permitiram que vários intelectuais genericamente designados como de esquerda a adotassem. “As esquerdas não marxistas só surgirão muito mais tarde. Elas resultaram não somente das transformações sofridas pelo país no plano interno, principalmente na década dos 50, mas também no intercâmbio ideológico entre cristãos e marxistas em consequência da evolução do pensamento social no seio da Igreja Católica” (PAIVA, 1987, p. 34).

de formação⁷. “Mais do que uma experiência bem sucedida de alfabetização de adultos, Angicos formava para a cidadania ativa, pensando numa mudança radical da sociedade brasileira, transformando ‘massa’ amorfa em ‘povo’ participante” (GADOTTI, 2013, p. 52, grifo do autor).

Após a experiência de Angicos, Paulo Freire foi convidado pelo então governo do presidente João Goulart (1961-1964) a planejar e executar um projeto semelhante em escala nacional. Entretanto, a proposta foi interrompida abruptamente pelo golpe militar de 1964, patrocinado por organizações multinacionais (MAYO, 2004). Conforme o autor, o sucesso da obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974) e o “método” de alfabetizar adultos, tornando-os habilitados a votar, começaram a ser considerados uma ameaça potencial ao *status quo*.

Assim, na década de 1960, no contexto pré-golpe militar, em que se ampliou o número de votantes entre pessoas da classe trabalhadora, coexistiam duas concepções distintas de Educação de Adultos claramente em disputa, segundo Ventura (2011, p. 63): “[...] uma que a percebia como ‘educação libertadora’, como ‘conscientização’ e outra que a entendia como ‘educação funcional’, isto é, como treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente”.

Há que se assinalar que “[...] o pensamento de Paulo Freire logrou mesmo penetrar na formação dos novos pedagogos, opondo-se às tendências dominantes no sentido de desvincular a reflexão social do pensamento pedagógico” (PAIVA, 1987, p. 262-263). Assim, as concepções freirianas passaram a estar imbricadas na formação dos professores e, do mesmo modo, no desenvolvimento do arcabouço científico no âmbito da educação.

Após a instauração da ditadura militar, a educação dos adultos foi deixada de lado, sendo abordada pontualmente, conforme os interesses da classe dominante. Houve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, que foi propagandeado como tendo por base o “método Paulo Freire desideologizado”, fazendo-o passar por eficaz. Conforme Ghiraldelli Junior,

⁷ O projeto ficou conhecido como “40 horas de Angicos” e é estudado e usado como referência na alfabetização de adultos até os dias atuais.

[...] isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não conscientizasse a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente justamente a clientela do MOBREAL. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 170)

Em 1971, houve a implantação do Ensino Supletivo, que apenas suplementava o tempo perdido de escolarização em um processo aligeirado, propondo-se a recuperar o atraso e a reciclar o presente de uma nova mão de obra necessária para o desenvolvimento nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A década de 1980 foi palco de dois grandes movimentos educacionais. Um retorno da pedagogia freiriana ampliando sua área de atuação para além da educação não formal, defendendo uma escola pública popular. Outro movimento que ganhou espaço no debate teórico foi o de novas teorias que criticavam

[...] a linearidade da relação entre trabalho e educação que fundamentava iniciativas educacionais voltadas à classe trabalhadora. Nesse horizonte, destacaram-se a pedagogia histórico-crítica e a educação politécnica, ambas apoiadas no trabalho como categoria central e na perspectiva de uma escola unitária. De forma geral, a formação do cidadão crítico em uma perspectiva omnilateral era o objetivo dessas novas concepções educacionais. (VENTURA, 2011, p. 74-75)

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representou avanços legais significativos no campo da EJA, consagrando a educação como direito social e garantindo a oferta pelo Estado. Entretanto, na correlação de forças, o pensamento hegemônico neoliberal dos anos de 1990 influenciou a LDBEN da referida década. Iniciou-se, então, o processo de regulamentação da Educação dos Adultos, resultando na terminologia adotada na lei do ano de 1996: Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996). O termo “jovem” foi incluído em consonância com as diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU) e assumido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que enquadram o jovem como a pessoa de 15 a 24 anos de idade.

Desse modo, nos termos da LDBEN, a EJA contempla sujeitos com mais de 15 anos com vias à conclusão do ensino fundamental e sujeitos maiores de 18 anos para a conclusão do ensino médio (BRASIL, 1996). Para Laffin (2013), a expressão “jovens e

adultos” passou a representar todas as idades e em todas as épocas da vida dos sujeitos, enquanto a palavra “suplência” aponta para a função de apenas recuperar o tempo perdido. Entende-se, aqui, em pleno acordo com Pinto (2001), que o estudante adulto é, antes de tudo, um membro atuante da sociedade que não pode ser considerado um ser marginalizado ou uma anomalia social, mas, ao contrário, um jovem ou adulto analfabeto ou com pouca escolarização, que vem a ser um produto normal da sociedade capitalista em que vive.

O estudante adulto é participante da sociedade “[...] não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influência na comunidade” (PINTO, 2001, p. 83). Esse sujeito, enfatiza Pinto (2001, p. 83), “[...] é um portador de ideias de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral”.

Há que se ressaltar, ainda com base em Pinto (2001), que o adulto adquire a condição de analfabeto rigorosamente em decorrência das condições materiais de sua existência, que lhe permitem sobreviver desse modo, ou seja, com um mínimo de conhecimentos sistematizados. Sendo assim, o modo de produção econômica e social impacta incisivamente no modo como se produz a educação do povo.

A questão da democratização da educação, atualmente, não ocorre mais exclusivamente pelo acesso ou não acesso à escola, como em outros momentos da história da educação no Brasil, mas a trajetória acessada ao longo da formação das pessoas é intimamente distinta, sendo o simples acesso ainda uma questão não superada. Assim, a dualidade educacional no país até permite o acesso a alguma educação por parte da população, porém, esse acesso se faz a níveis escolares de qualidade social e de certificação distintos.

Segundo Rummert, Algebaile e Ventura (2013), o atual projeto educativo hegemônico no Brasil busca definir uma educação obrigatória regular internamente ramificada que configura um ingresso por vias formativas diferenciadas.

Verifica-se, assim, a manutenção da desigualdade no próprio processo de “democratização” da escola. Ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação,

mas elas se dão como um modo particular de produção de uma dualidade de novo tipo, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de “oportunidades formativas” que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso “inclusivo”. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 724-725, grifo nosso)

Desse modo, essas divisões não acontecem mais pelo simples acesso ou não à escola. Segundo as autoras, até podem existir índices quase universalizantes de acesso à escola, entretanto, isso não quer dizer garantia de permanência, de condições de atingir o sucesso escolar e nem de oferecer uma educação com padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica.

Essa breve análise de parte da história da Educação dos Adultos aponta que, na construção da EJA enquanto direito humano e como palco de disputa de interesses diversos e divergentes, é possível perceber concepções que direcionaram e guiaram as ações, sejam de políticos, diletantes, estudiosos ou intelectuais, desenvolvidas na realidade concreta de nossa estrutura social.

Há o entendimento de que o desenvolvimento do pensamento da educação de adultos, desde o início do século XX, e suas origens no entusiasmo pedagógico, no otimismo pedagógico ou no marxismo, próprios do período do surgimento da República, ressoam nas pesquisas acadêmicas da atualidade, incorporando determinados modos de interpretar a EJA a partir de alguma concepção de mundo.

Considerações finais

Pascoal Lemme foi um dos primeiros educadores a defender a atuação do poder público na escolarização de adultos, da mesma forma que propunha uma educação para o trabalho e sua crítica, e não uma formação distante das suas práticas ou restrita à formação para o trabalho.

Buscamos trazer elementos teóricos que sinalizassem a ampliação temporal da história da Educação de Jovens e Adultos, colocando em evidência que a esquerda já se

preocupava com a Educação de Adultos trabalhadores de forma sistemática na década de 1920.

A obra de Pascoal Lemme, dados seu engajamento político e sua perspectiva teórica, traz uma importante contribuição para a superação dos nossos principais problemas educacionais, entre eles, a compreensão das condições restritivas de acesso à escola para a maioria da população. Não temos, até hoje, políticas robustas para EJA que superem ações de governo implementadas a partir de objetivos e critérios discutíveis e que se consolidem como políticas permanentes de Estado.

Sua obra também oferece uma contribuição relevante por evidenciar uma parte da história da EJA menos comentada, particularmente no que tange aos processos institucionalizados na rede pública de ensino, apesar de refletir na forma e no conteúdo a divisão social do trabalho imposta pelo capital mundial aos países de economia dependente como o Brasil. O diálogo não dogmático sobre a sua obra oferece aportes que podem promover melhores compreensões para erigir um novo ponto de partida para a Educação de Jovens e Adultos ser assumida pelas redes públicas de educação.

Por fim, concluímos que o pensamento sobre a Educação de Jovens e Adultos não é homogêneo; há interesses, concepções e tensões no campo, mesmo que, em algumas vezes, as próprias pessoas que ali operam não saibam exatamente que estão imersas em um embate filosófico e conceitual. Portanto, é possível entender que há uma permanente disputa por hegemonia entre as distintas visões de EJA que fundamentam as atividades sobre a prática e a pesquisa científica no campo.

Referências

AZEVEDO, Fernando de *et. al.* Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 205-220, ago. 2006a. Número Especial. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

AZEVEDO, Fernando de *et. al.* O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 188-204, ago. 2006b. Número Especial. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20odos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 12 mar. 2023.

BASTOS, Alene Batista; PAIM, Vagner de Cerqueira; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos como direito subjetivo: políticas públicas e dispositivos legais. In: AMORIM, Antonio; FERREIRA, Maria da Conceição Alves; ALVES, Érica Valeria (org.). **Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em Educação de Jovens e Adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA**. Salvador: EDUNEB, 2015.

BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Decreto 4.299, de 25 de julho de 1933. Dispõe sobre os cursos de continuação e aperfeiçoamento e o ensino elementar para adultos. **Jornal do Brasil**, Brasília, p. 8, 26 jul. 1933.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974. GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/risa/article/view/3150>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara de. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: educação, 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: 12 mar. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

LEMME, Paschoal. **A educação na U.R.S.S.** 1. ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1955.

LEMME, Paschoal. Educação de adultos: uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal. In: BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010a. p. 133-150.

LEMME, Paschoal. Educação supletiva: educação de adultos In: BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010b. p. 121-130.

LEMME, Paschoal. **Educação democrática e progressista**. São Paulo: Editorial Pluma Ltda., 1961.

LEMME, Paschoal. Manifesto dos inspetores de ensino do estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminenses. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 311-336, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15312/10503>. Acesso em: 12 mar. 2023.

LEMME, Paschoal. **Memórias**: vida de família, formação profissional, opção política. São Paulo: INEP, 1988. v. 2.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira (1984). In: **Memórias de um educador**. 2. ed. Brasília: INEP, 2004. v. 4. p. 163-182.

MACHADO, Maria Margarida. Apresentação. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria. A atualidade das contribuições de Paschoal Lemme e de Álvaro Vieira Pinto à educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 7, p. 09-31, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3081>. Acesso em: 12 mar. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livros; Niterói: Eduff, 2011. p. 57-98.

XAVIER, Cristiane Fernanda. Sociologia de um educador: Paschoal Lemme e a educação de adultos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p. 255-278, set./dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v24n3/0104-8481-comunic-24-3-0255.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

Recebido em: 02/10/2022

Aprovado em: 28/02/2023

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 24 - Número 55 - Ano 2023
revistalinhas@gmail.com