



A História Atlântica e a pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos em ambientes hospitalares no Brasil

Atlantic History and research about hospital-based
Young and Adult Education in Brazil

Historia Atlántica e investigación sobre la Educación de Jóvenes y
Adultos en entornos hospitalarios en Brasil

Alyne Martins Gomes
Universidade Estadual de Santa Cruz (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0002-2019-4135>
<http://lattes.cnpq.br/1037298027863925>
alyvicsam@gmail.com

Isaías Francisco de Carvalho
Universidade Estadual de Santa Cruz (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0003-3157-7104>
<http://lattes.cnpq.br/7439506521096432>
ifcarvalho@uesc.br

Resumo

Este trabalho é parte atualizada das análises e dos resultados da dissertação desenvolvida no programa de mestrado em História do Atlântico e da Diáspora Africana (PPGH-UESC). Tem por objeto de estudo a educação em ambiente hospitalar (EAH) e sua oferta para estudantes da educação de jovens e adultos (EJA), em tratamentos de doenças. Objetiva estabelecer relações, por meio do alargamento das fronteiras interdisciplinares, de modo a identificar aportes para a análise e interpretação do objeto investigado. De caráter bibliográfico e explicativo, utiliza abordagem qualitativa para interpretação das fontes na perspectiva de ultrapassar os limites teórico-metodológicos hierarquizados e homogêneos acerca da diversidade temática envolvendo o mundo atlântico. Ao considerar a história atlântica, conclui a aderência do tema a esse campo a partir de aspectos teórico-metodológicos que corroboram para a investigação a respeito da oferta de EAH aos estudantes da modalidade EJA afastados da escola por situação de adoecimento.

Palavras-chave: Conceitos em História Atlântica; Educação em ambiente hospitalar; EJA.

Abstract

This work is an updated part of the analyses and results of the master's thesis developed in the Master's program in Atlantic and African Diaspora History (PPGH-UESC). Its object of study is hospital-based education (EAH) and its offer for students in the Brazilian youth and adult education program (EJA) in disease treatment. It aims to establish relations through the expansion of interdisciplinary boundaries, in order to identify contributions for the analysis and interpretation of the investigated object. With a bibliographic and explanatory character, it uses a qualitative approach to interpret the sources in order to overcome the hierarchical and homogeneous theoretical-methodological limits concerning the thematic diversity involving this field from theoretical-methodological aspects that corroborate the investigation regarding the offer of EAH to EJA students away from school due to illnesses.

Keywords: Concepts in Atlantic History; Hospital-Based Education; EJA.

Resumen

Este trabajo es una parte actualizada del análisis y resultados de la disertación desarrollada en el programa de Maestría en Historia de la Diáspora Atlántica y Africana (PPGH-UESC). Su objeto de estudio es la educación en un ambiente hospitalario (EAH) y su oferta para estudiantes de educación de jóvenes y adultos (EJA) en tratamiento de enfermedad. Tiene como objetivo establecer relaciones, a través de la ampliación de los límites interdisciplinarios, con el fin de identificar contribuciones para el análisis y la interpretación del objeto investigado. De carácter bibliográfico y explicativo, utiliza un enfoque cualitativo para interpretar las fuentes con el fin de superar los límites teórico-metodológicos jerárquicos y homogéneos en torno a la diversidad temática que envuelve al mundo atlántico. Al considerar la historia atlántica, se concluye la adhesión del tema a este campo a partir de aspectos teórico-metodológicos que corroboran la investigación sobre la oferta de EAH a los estudiantes de la EJA alejados de la escuela por enfermedad.

Palabras clave: Conceptos de la Historia del Atlántico; La educación en el entorno hospitalario; EJA.

Recebido: 15/05/2024

Aprovado: 06/09/2024

Introdução

Entre os últimos anos do século XX e a primeira década do século XXI, um contexto de mudanças nas políticas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA se apresentou. Passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, um direito social. A pesquisa desenvolvida em nível de mestrado – da qual fazem parte aspectos discutidos e ampliados neste texto – partiu do interesse em analisar a implementação de políticas públicas educacionais e seus impactos na oferta de educação para estudantes jovens e adultos hospitalizados. A caminhada teórica buscou aproximação com os estudos sobre a história atlântica, o que configura a perspectiva central aqui apresentada.

Na obra *Apologia da história ou o ofício do historiador*, Marc Bloch (2001) promove uma reflexão acerca do ofício da/o historiador/a a partir da pergunta formulada por uma criança: afinal, para que serve a história? Se, a partir de Bloch, assumirmos que a investigação histórica deve se voltar para o indivíduo e para a sociedade, é possível inferir que a educação se constitui um campo da pesquisa histórica para o exercício do ofício da/o historiador/a, posto que se volta diretamente para os sujeitos, as pessoas “concretas” que experimentam e fazem a história (Bloch, 2001, p. 41).

O empreendimento para situar conceitualmente a Educação em Ambiente Hospitalar – EAH necessita aprofundar a investigação acerca da intersecção entre a História e a Educação e as imbricações com a história atlântica. Destarte, questionamentos orbitavam esse fazer investigativo, a saber: há inter-relações entre a EAH e o campo da história atlântica? Em qual conceito de história atlântica seria possível situar o objeto pesquisado?

O presente artigo se caracteriza como bibliográfico, uma vez que propomos pensar, a partir dos referenciais de história atlântica, a oferta de ensino para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA hospitalizados, com essa perspectiva teórico-metodológica. Com relação à abordagem metodológica, a delimitação do tema e objeto de investigação, entendemos que, na pesquisa histórica educacional, são escolhas que dialogam com as transformações das relações sociais. Nesse sentido, a abordagem qualitativa permite elucidar dimensões com as quais a história da educação tem trabalhado. As explicações científicas precisam lidar com as mudanças que ocorrem no campo social - novos temas, novos objetos, novos olhares. Assim, os resultados dessa pesquisa, amparada na metodologia qualitativa, não busca definir modelos, mas assinalar e apontar possibilidades e perspectivas para o entendimento do objeto e para a ação social.

A história brasileira e, por conseguinte, a história da educação nacional fazem parte do campo da história atlântica. O trânsito de pessoas, costumes, ideias e culturas que o Brasil experimentou foi também o de modelos educacionais europeus trazidos e implantados - por vezes brutalmente. O debate sobre a história da educação exige lembrar-nos que, do início do século XVI em diante, trafegaram pelo Atlântico muito mais que objetos, mercadorias e pessoas. Para o Brasil transitaram costumes, ideias, práticas e modelos educacionais. Esse trânsito não se configurou uma transposição intacta – pois não há como transportar, de maneira purista, uma ideia, um sistema de ensino ou mesmo uma proposta pedagógica.

Ainda assim, ao menos até a segunda metade do século XX, os debates sobre a educação no Brasil não alcançavam a mesma atenção de outras temáticas entre as/os historiadoras/es, ficando distanciada das discussões e das produções historiográficas. O aumento da atenção sobre o campo da educação foi despertado em muitas/os historiadoras/es com o avanço de novas concepções teóricas que permitiram a ressignificação de fontes e influenciaram outras abordagens e metodologias da pesquisa histórica em educação. A mudança do olhar de pesquisadoras/es em diferentes áreas possibilitou discutir sobre outros aspectos que envolvem a educação além das concepções educacionais, metodologias e práxis.

Com isso, não devemos desconsiderar, a influência pedagógica, em particular, a partir da segunda metade do século XX, de educadoras/es e pesquisadoras/es brasileiras/os – Paulo Freire, como grande exemplo, apenas para citar o mais conhecido internacionalmente – que passaram a influenciar a educação em outros países da América, da África e da própria Europa.

Nos últimos anos, a História Atlântica teve como referência alguns teóricos, a saber: Russell-Wood, Bernard Bailyn, David Armitage, Philip Morgan, Alison Games, John Thornton e Douglas Chambers, entre outros. Destacamos David Armitage (2014), professor de história da Universidade de Harvard desde 2004, como referência para os trabalhos procedentes da abordagem da História Atlântica. Ao sugerir conceitos desse campo historiográfico e caracterizar cada conceito, propõe possibilidades de integrar histórias nacionais, regionais ou locais em perspectivas mais amplas, destacando singularidades e interações entre o local com uma rede mais ampla de contatos em relação ao mundo atlântico. De acordo com Armitage (2014), as três dimensões da História Atlântica indicam às/aos historiadoras/es um novo campo, que admite o pluralismo metodológico.

A primeira seção, intitulada “A Educação em Ambientes Hospitalares – breve histórico e conceito”, apresenta elementos conceituais da EAH, ao passo que desenvolve um breve histórico sobre essa oferta no Brasil; destaca a educação especial, tendo como foco o cenário político e econômico, na interface entre o local e o global; o debate sobre a educação como direito individual e social, dos diversos atores da Educação de Jovens e Adultos - EJA e de eventos em contextos globais e locais. A segunda seção constrói um referencial sobre a proposta de trazer a educação em ambiente hospitalar para o debate historiográfico cujo aporte da História Atlântica pode ser tomado por duas condições: a primeira, pela relevância quanto às novas fontes e às novas abordagens; e a segunda, pelo suporte teórico-metodológico para as análises das fontes levando em conta a dinâmica das relações nos diferentes contextos atlânticos. Pensar a EAH a partir da dimensão atlântica dentro dos processos históricos, das experiências e das trajetórias em perspectivas translocais corroborou para a construção de uma análise sobre os resultados das interações entre as culturas educacionais, bem como para a ampliação da argumentação sobre a implantação de políticas públicas educacionais inseridas na agenda política do país no período em estudo.

A Educação em Ambientes Hospitalares – breve histórico e conceito

A nomenclatura é um ponto de onde inicialmente precisamos partir para entender o que neste artigo chamamos de Educação em Ambiente Hospitalar (EAH). Conforme apresentou Eneida Fonseca (2015), persiste muita confusão sobre a terminologia utilizada para definir o atendimento escolar da criança doente (ou as/aos estudantes doentes). No Brasil, o primeiro documento governamental a tratar exclusivamente sobre a educação para estudantes em tratamento de doenças foi publicado em 2002. Esse documento, além de conceituar a oferta de educação para estudantes enfermos em ambiente hospitalar de modo específico, também o diferenciou da oferta de educação para estudantes enfermos em ambiente domiciliar, denominando-o de Classe hospitalar e definindo-o como

o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (Brasil, 2002, p. 13).

No entanto, as aulas nos espaços hospitalares podem ocorrer individualmente, sem agrupar os estudantes que são ao mesmo tempo pacientes, num único local, como preconiza da ideia de classe. Por isso, fizemos a opção pelo termo educação em ambiente hospitalar – EAH –, compreendida como a ação docente que ocorre em ambientes hospitalares, ofertada a todas/os estudantes que necessitam de acompanhamento educacional especializado, para que prossigam ou iniciem o processo educativo.

Desse modo, é um atendimento pedagógico sistematizado, adaptado e adequado, no âmbito da Educação Básica, de modo individual (nos leitos) ou coletivo (em classe hospitalar), conforme as particularidades das/os estudantes hospitalizadas/os, respeitando as restrições impostas por sua condição clínica ou pelo tratamento da enfermidade. Assim, o termo EAH amplia a dimensão sobre a variedade das/dos sujeitas/os, das práticas e dos espaços internos dos hospitais que podem ser envolvidos/utilizados por essa ação pedagógica.

No que diz respeito à gênese, não há consenso sobre os primeiros atendimentos educacionais ofertados no Brasil, isso porque também se discute sobre quem a instituiu e os objetivos. Desse modo, se pensarmos nos primeiros registros da experiência educativa hospitalar numa concepção não assistencialista, veremos que a EAH já estava em funcionamento no país desde a primeira metade do século XX, conforme Alessandra Barros (2011):

Sem querer desmerecer o registro histórico que comumente nos remete a Europa do pós-guerra, como sendo o palco primeiro do que se possa tomar por aproximação a uma Escola Hospitalar, vale fazer constar a anterioridade de uma iniciativa ocorrida aqui mesmo, no Brasil. Trata-se daquilo que poderíamos chamar hoje de serviço de escolarização do Pavilhão-Escola Bourneville para crianças anormais, do Hospício Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, fundado em 1902 e extinto em 1942. (Barros A., 2011, p. 19).

No Decreto Lei n. 1044, de outubro de 1969, o governo militar tratou do direito de escolarização para estudantes em situação de adoecimento. Destacamos no texto o Art. 1º:

São considerados merecedores de tratamento excepcional **os alunos de qualquer nível de ensino**, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados [...] (Brasil, 1969, p.1, grifo nosso).

Conforme esse Decreto-lei, um tratamento excepcional deveria ser dado para alunos portadores de afecções e, em seus artigos iniciais, ressalta as formas de atendimento escolar na impossibilidade de frequência à escola regular (Menezes et al., 2020, p. 6). É a mais antiga normativa vigente que trata sobre a assistência educacional ao estudante em tratamento de doenças, garantida as/os estudantes cuja enfermidade estivesse entre as mencionadas no artigo primeiro ou possuíssem laudo médico receber exercícios domiciliares. Não faz menção sobre a oferta de aulas presenciais em unidade hospitalares aos estudantes enfermos.

É importante destacar as crescentes pressões e as mobilizações internas e externas, a partir da década de 1970, para a educação dos estudantes com necessidades especiais e/ou que demandavam atendimento especializado. No âmbito mundial, crescia o direcionamento dos olhares sobre as pessoas com deficiência. A Organização das Nações Unidas (ONU), em assembleia geral, realizada em 30 de dezembro de 1971, aprovou a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental.

Em 1972, o Conselho Federal de Educação - CFE emitiu o parecer n. 848/1972, no qual enfatizava a necessidade de que fossem implantados serviços especializados nos sistemas de ensino. Não por coincidência, o governo militar, por meio do decreto n. 72.425/1973, criou o CENESP, órgão destinado à coordenação das ações da política educacional para os excepcionais.

Nossa opção, desse modo, é por considerar que, no Brasil, a EAH está ligada às políticas públicas educacionais que devem ser compreendidas pela sua dinâmica interna, mas também como resultantes e condicionadas pelas interações externas. No Brasil, a redemocratização foi alinhavada a partir da negociação entre os interesses das elites nacionais e internacionais. (Machado; Barros, 2020, p. 103).

Nesse sentido, o aumento dos debates sobre a democratização da educação durante a Constituinte (1987-1988), bem como a ação dos movimentos educacionais inclusivos, ampliou as demandas por atendimento educacional especial na qual essa oferta estava inserida.

No campo educacional, os atores foram se preparando para os debates e embates. Por iniciativa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), e da Associação Nacional de Educação (ANDE), foi realizada, em setembro de 1986, em Goiânia, a IV Conferência de Educação, que reuniu mais de cinco mil educadoras/es e teve como resultado uma série de propostas à Constituinte, expressas na Carta de Goiânia,¹ a qual propôs 21 princípios a serem inscritos no texto constitucional, entre os quais destacamos os princípios seis e sete:

6 - São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de O (zero) ano de idade, em todos os níveis de ensino. 7 - É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever. (IV CBE, 1986, p. 2).

A carta reivindicava que a Constituição, no capítulo da Educação, contemplasse também a educação especial e a educação dos jovens e adultos como uma oferta educacional obrigatória a ser promovida e provida gratuitamente pelo Estado. As diversas iniciativas legais e administrativas da sociedade política na pauta da EJA contaram, para sua efetivação como direito, com uma pressão e atuação diversificada de vários setores da sociedade civil. Durante a Constituinte, esses temas não passaram despercebidos. O representante da ANDE, Jarbas Novelino Barato, defendeu que ficasse claro na nova Constituição que “[...] as pessoas que não puderam ir à escola dos 7 aos 14 anos, ou dos 6 aos 18 anos, não perderam o direito à educação fundamental, porque isso é um direito permanente, é um direito que não prescreve com a idade.” (Barato apud Martins, 2018, p. 836).

A Constituição Federal (CF-1988) promulgou, em seu artigo 205, a Educação como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988), entendida como uma política pública cuja responsabilidade é do Estado, com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil, de onde derivam as normatizações.

¹ A Carta de Goiânia foi escrita pelos educadores presentes na IV Conferência Brasileira de Educação. Propunha princípios básicos a serem inscritos na Constituição. Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986_4cbe.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

Entretanto, na CF de 1988, a EJA foi incluída como direito público subjetivo e sua oferta se daria de modo gratuito e obrigatório na forma do ensino supletivo. A garantia de escolarização para esse público esteve relacionada com os arranjos sociopolíticos que se estabeleceram historicamente no Brasil, em particular no pós-Ditadura Militar. É relevante considerar que as políticas implementadas na ditadura civil-militar que marcaram definitivamente a EJA foram caracterizadas por um “[...] atendimento educativo com viés compensatório, aligeirado e de baixa qualidade.” (Costa; Machado, 2017, p. 95).

Mesmo assim, a partir da CF/1988, as garantias previstas acabaram por se desdobrar em outras leis, portarias, decretos e resoluções. A EJA tem ampliação da sua presença nesses instrumentos, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), quando passa a ser considerada modalidade da Educação Básica.

Diante da historicidade que envolve a EAH e a EJA, é necessário pensar em Educação Popular, bem como entendê-las entre as ofertas educacionais obrigatórias ao Estado brasileiro, não como filantropia ou assistencialismo. Num país marcado pelo patriarcalismo, escravismo e patrimonialismo, a legalidade e a legitimidade da EJA e da EAH foram, e podemos dizer que continuam sendo, um território de luta por direito. A EJA, nas suas diversas peculiaridades, incluindo aqueles que necessitavam de atendimento educacional especializado por situação de adoecimento, demandava também de outras políticas sociais integradas à sua oferta, como as políticas relacionadas à saúde.

A EAH para EJA na perspectiva da história atlântica

A história atlântica é uma *history without borders*, uma história sem fronteiras, como afirmou Alison Games (apud Petrocchi, 2013, p. 533), sem nacionalidades ou impérios, sendo “integração” e “interdependência” as palavras-chave desse tipo de abordagem. Notadamente, a EAH reúne elementos cujas análises pela perspectiva da história atlântica podem ser ampliadas.

Anthony Russell-Wood (2009), em *Sulcando os mares: um historiador do império português enfrenta a “Atlantic History”*, procurou, conforme ele mesmo afirma, contribuir para a história em duas dimensões, a saber: a gênese e evolução da “Atlantic history”, as suas características, ênfases e metodologia, e como diverge da história consciente de um quadro imperial; e a segunda, em conceitualizar e organizar um artigo sobre “o Atlântico luso-africano-brasileiro” no período de 1660-1760). Nesse trabalho, o autor inicia apontando que a historiografia mais antiga se debruçava sobre os impérios europeus ultramarinos e tendia a manter o foco nas conquistas e nos atos de posse, no povoamento e na colonização, no comércio, na evangelização, e no processo de governança. Segundo ele, essa historiografia antiga nunca questionou se as habilidades técnicas, o conhecimento das tecnologias, as inovações e a criatividade fossem exclusivamente europeias.

Foi a partir do início da década de 1970 que um grupo de historiadores da Universidade Johns Hopkins, liderado por Jack P. Greene, lançou uma iniciativa com antropólogos e adotou o Atlântico como campo de pesquisa. A intenção foi reunir estudiosos de várias áreas que contribuíssem para a criação de uma nova perspectiva quanto à riqueza de facetas do Atlântico e da interconectividade dos povos nos continentes banhados por ele.

Dessa época em diante teve início a institucionalização dos Estudos Atlânticos, com a criação de programas, sobretudo nos Estados Unidos, mas também na Europa e mesmo na Austrália; com a inauguração de cursos em todos os níveis, incluindo especialização, mestrado e doutoramento; e cátedras dedicadas à História do Atlântico.

O debate sobre os rumos ou modismo (como alguns chamaram) dos Estudos Atlânticos levaram Russell-Wood (2009) a produzir reflexões sobre as definições dessa História Atlântica. Segundo esse autor, essa “nova” história realiza um exercício ao integrar

as múltiplas dimensões do mundo Atlântico, com ênfase sobre aqueles aspectos que ultrapassam/transcendem as fronteiras políticas ou nacionais; as conexões, interconectividades, redes e diásporas que ligam a Europa, as Américas e a África. Cabe a essa história por foco sobre o intercâmbio, seja de indivíduos, seja de flora e fauna, seja de mercadorias e produtos, seja de línguas, seja de culturas, seja de manifestações de fé, seja de costumes e práticas tradicionais. A história atlântica ressalta e revela o que os povos à orla do Atlântico têm em comum e onde existem divergências. Sendo assim, destaca-se

O Atlântico caracterizado pelo movimento, pelo vaivém, e transições, e a vários ritmos de aceleração; e um mundo onde instituições, mesmo reinos, se formam, reformulam-se de um modo distinto, fragmentam-se, apenas para reaparecerem com uma nova configuração. Um conceito inerente a esta história é que nenhuma parte possa existir em isolamento. Um evento – epidemia, seca, guerra, fome – em uma parte tem repercussões e ressoa em outras partes. (Russell-Wood, 2009, p.21).

Em *Histórias do Atlântico português*, o historiador Russell-Wood (2014) reúne uma coletânea de textos que preza pelo enfoque atlântico na análise das relações desenvolvidas pelos portugueses na África e na América. Essa obra apresenta uma seleção de textos com diferentes abordagens e sugestões metodológicas importantes que dialogam em diversos pontos com a proposta analítica da História Atlântica exemplificando a diversidade de temas e recortes que favorecem uma visão global acerca dos estudos neste campo. Contudo, o autor também se mostra por diversas vezes preocupado metodologicamente com a interpretação e o tratamento dos dados.

Mapear essa preocupação possibilitou reconhecer diversas metodologias desenvolvidas por Russell-Wood (2014), a saber, a “teoria da análise de estruturas convergentes”, que ele sugere como ferramenta analítica para identificar de modo comparativo o funcionamento, as transformações, os poderes e competências concentrados numa instituição. Embora a comunidade de historiadores brasileiros não tenha sido muito receptiva a essa teoria, a temática que investigava, se tornou um campo de estudos que continua a crescer e se ramificar.

Conforme apontou Bernard Bailyn (2005), acerca das principais contribuições de uma história atlântica, é que esta se preocupa com vários aspectos ao mesmo tempo. Portanto, permite pensar as relações entre várias regiões que compunham o oceano Atlântico articulando sempre as especificidades locais e a dinâmica geral do Atlântico (Bailyn, 2005 apud Guimarães, 2014, p. 3).

Se, por um lado, as vias marítimas e fluviais definiam as configurações da zona atlântica, por outro, a região atlântica vai além do litoral e das margens ribeirinhas, o que possibilitou maior comunicação e fluxos culturais e econômicos entre as rotas continentais. Conforme Alison Games,

não é a história do Atlântico somente sobre os pontos literais de contato (portos, trocas, ou migrantes, por exemplo), mas sim sobre explicar transformações, experiências e eventos em um lugar, em termos de condições decorrentes da localização deste lugar em um mundo amplo, multifacetado e interconectado. (Games, 2006, p. 747).

É necessário lembrarmos que a própria história do Brasil e, por conseguinte, a história de uma das instituições nacionais mais antigas, a educação, é uma história atlântica. A educação pode ser pensada a partir de complexos e múltiplos aspectos: da intencionalidade às concepções, da oferta ao financiamento, das etapas às modalidades, das/dos sujeitas/os envolvidos aos espaços, etc.

Na tradução, feita por Maria Helena Câmara Bastos, do texto introdutório *O Atlântico, entre rivalidades e mestiçagens*, escrito pelo historiador Alexandre Fontaine (2021), para a coletânea *Pensando a circulação do conhecimento acadêmico no espaço transatlântico: emigração, transferências, criações (séculos XVIII-XX)*, vemos que este faz diversos questionamentos que cabem destacar, entre os quais, a saber: “[...] como se organiza a circulação dos saberes escolares entre as Américas e a Europa, ou entre a Europa e as Américas? Quais objetos são transferidos e quais são os contextos políticos, econômicos ou culturais que legitimam essas escolhas?” (Fontaine, 2021, p. 1-16).

Segundo Fontaine (2021), o espaço transatlântico é um campo de “transculturação”, ou seja, antes e mesmo durante o processo de transferência dos saberes escolares transatlânticos, foram as nações europeias que construíram seus sistemas de educação readaptando os métodos e as práticas eficientes extraídas de seus vizinhos. Nesse sentido, restaura a ideia de uma “homogeneização silenciosa” do conhecimento escolar dos dois lados do Atlântico, muito mais marcada por trocas polifônicas e mecanismos de empréstimo e apropriação do que por construções próprias.

Nesse pequeno e significativo texto introdutório, Alexandre Fontaine apresenta aquilo que para nós revela a relação intrínseca da história atlântica com a história educacional brasileira e, por conseguinte, com a história da EAH, quando aponta que, desde o fim do século XVIII, as circulações dos saberes pedagógicos já se mostravam intensas, da Europa em direção às Américas, tendo sido ainda mais ampliadas com as exposições universais, as missões pedagógicas e sobretudo pela imprensa escolar. Ainda segundo esse autor, não podemos esquecer de acrescentar o fluxo migratório e pensar a emigração como um condutor dessas transferências.

Essa perspectiva também foi sinalizada por Russell-Wood (2009), para quem o processo migratório precisa considerar uma historiografia desprendida do hemisfério norte, retirando o hemisfério sul do isolamento acadêmico. Sendo assim, para Russell-Wood,

As rotas, as pessoas, as culturas, as mercadorias, e os produtos do Atlântico mantiveram um constante intercâmbio com outros oceanos e contribuíram, tanto como receptores tanto como transmissores, à interligação global de comércio, mobilidade humana, e de culturas na época moderna (Russell-Wood, 2009, p.59).

Isso nos permite pensar, conforme indica Fontaine (2021), que toda mudança de cultura, ou toda “transculturação”, é um processo no qual se dá alguma coisa em troca daquilo que se recebe. Dessa maneira, trata-se de um processo no qual das duas partes da equação emerge uma nova realidade, composta e complexa; um fenômeno novo, original e independente.

A implantação das “Classes Hospitalares” como um atendimento educacional da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 1994, p. 18) está entre as atividades que não escaparam das influências e trocas promovidas pela comunicação via Atlântico. Podemos afirmar que foram as experiências pedagógicas transatlânticas que permitiram, ainda que com contornos próprios, as instituições educativas nacionais iniciarem algum tipo de escolarização hospitalar no país.

A história da Educação permite discutir a sociedade, suas relações com o contexto local, regional, nacional e internacional, sua constituição, sua organização. A educação como campo historiográfico pode agregar importantes reflexões para o debate sobre o social e o político das sociedades. A história da EAH, nesse sentido, pode ocupar a atenção que se dispensa a qualquer outro tema histórico. O debate historiográfico sobre a EAH para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA mobiliza conceitos e aspectos sobre os quais as pesquisas históricas têm a possibilidade de promover

significativas contribuições. Os referenciais analíticos e fundamentos epistemológicos do campo da história atlântica foram construtos importantes para a problematização das fontes, especialmente as cartas e as declarações internacionais, mas também as políticas públicas educacionais voltadas à EJA/EAH.

No século XIX, tanto no Brasil como em outros países escravagistas, apresentava-se o receio, por parte das elites, em relação às chamadas “classes perigosas”. Um instrumento central para dessas classes era o controle da instrução; incluindo suas formas de interdição. De maneira que a escola apareceria como estratégia de controlar os corpos, produzir a docilidade e a aceitação de aprendizados considerados úteis ao sistema social vigente. Esse medo das elites, especialmente da parte da população negra, constituiu-se um problema que foi negociado por meio de intervenções jurídicas, institucionais e de produções ideológicas, entre as quais, as delimitações da instrução, cuja oferta não era assegurada, mas restrita e vigiada para essa parte da população.

Na história da educação brasileira, a escolarização dos sujeitos das classes populares e, especialmente, da população negra, apresentou formas de protagonismo insurgente, por meio de indícios registrados tanto nas dificuldades em frequentar os lugares em que a instrução era ofertada quanto na proposição de lugares próprios de instrução realizada em associações ou em casa.

No caso da sociedade brasileira, refletir sobre a educação, especificamente a pública, de jovens e adultos em situação de adoecimento permite pensar sobre questões que passam por outros campos e áreas do conhecimento, mas que também corroboram para a análise histórica. Essa pode ser uma das primeiras respostas sobre a relação entre a educação hospitalar e o campo de estudo de história atlântica. Mais que evidenciar a relevância da história da educação como um campo da historiografia, o tema, numa perspectiva de história atlântica, pode ser tratado conceitualmente.

De acordo Sérgio Luna (2011), a revisão de literatura pode, entre outros objetivos, circunscrever um problema de pesquisa dentro de um quadro de referencial teórico (revisão teórica) ou mesmo identificar questões históricas em relação ao tema (revisão histórica). Para tanto, trazemos a conceituação de história atlântica proposta por David Armitage.

Em *Três conceitos de História Atlântica*, Armitage (2014) afirma ser possível traçar três formas de abordagem da história atlântica: a história cis-atlântica – a história nacional ou regional dentro de um contexto atlântico; a história circum-atlântica – a história transnacional do mundo atlântico; e a história trans-atlântica – a história internacional do mundo atlântico. Essas formas de abordagem podem estar separadas ou combinadas.

Armitage (2014) também se dedica à delimitação de um tempo-espaco para cada conceito de história atlântica. Entre os aspectos que interligam nossa pesquisa a essa obra está o fato de encarar o Atlântico como um

produto de sucessivas ondas de navegação, exploração, colonização, administração e imaginação. [...] O Atlântico foi uma invenção europeia não apenas porque os europeus foram seus ocupantes exclusivos, mas porque foram também os primeiros a conectar os seus quatro lados em uma única entidade, formando, ao mesmo tempo, um sistema e uma representação de um atributo natural singular. (Armitage, 2014, p. 207).

Colocado como um novo campo historiográfico, a história atlântica não pode deixar de ser interrogada. Entre as diversas questões levantadas, indagamos: qual a capacidade de uma história atlântica revelar novos problemas ou ajudar os historiadores a se fazerem questionamentos mais consistentes do que as tradicionais áreas de investigação? O próprio Armitage (2014) fornece uma resposta, a nosso ver, satisfatória sobre essa indagação. A

história atlântica ainda está em construção e não conta, como outros campos, com um extenso e talvez saturado número de estudos. Ela ainda não atingiu um consenso de problemas, eventos ou processos. Não segue um método ou prática comuns.

A história atlântica – seja circum-atlântica, seja trans-atlântica, seja cis-atlântica – impulsiona os historiadores em direção a um pluralismo metodológico e horizontes mais amplos. Isto é certamente o que se pode esperar de qualquer campo emergente (Armitage, 2014). Ao alinhar nossa investigação à história cis-atlântica, assim o fazemos por compreender que “[...] a história cis-atlântica, no sentido mais amplo aqui proposto, é a história de qualquer lugar particular – uma nação, um Estado, uma região e mesmo **uma instituição específica** – em relação ao mundo atlântico mais vasto.” (Armitage, 2014, p. 213, grifo nosso).

A educação não é mesmo uma instituição específica? Sob a perspectiva dessa abordagem conceitual, este trabalho não somente se insere nos estudos da história atlântica, mas também pode provocar/colaborar para o seu alargamento. Ou seja, essa historiografia possibilita o entendimento de como pessoas e instituições de diferentes lados no mundo atlântico tiveram participação ativa na construção da Educação no Brasil.

A definição tanto do campo quanto das fontes históricas consideradas nesta pesquisa tomou por referência os autores citados anteriormente, por meio dos quais buscou realizar a tarefa de uma abordagem ou uma prática historiográfica que não pode ser rigorosamente enquadrada em um único campo. Nesse sentido, “[...] para utilizar uma metáfora mais atual, podemos ver a historiografia como um vasto universo de informações percorrido por inúmeras redes, onde cada profissional encontra a sua conexão exata e particular.” (Barros, 2004. p. 9).

Entre as/os historiadoras/es, o trabalho depende necessariamente das fontes (documental, oral, bibliográfica, patrimonial, imaterial ou não, etc.). O contato e análise das fontes, os questionamentos que lhes são feitos, as respostas ou não que possam fornecer são a base para a investigação histórica. O escrutínio das fontes é um procedimento primordial para as discussões sobre o passado. Por certo, ausência das fontes também seja um elemento que permite pensar as relações entre várias regiões que compunham o oceano Atlântico articulando sempre as especificidades locais e a dinâmica geral do Atlântico (Bailyn, 2005 apud Guimarães, 2014, p. 3).

Nesse sentido, avançamos num aprofundamento bibliográfico (incluindo também fontes secundárias), especialmente nas interfaces entre história da educação e história da saúde. Também demos continuidade às investigações sobre as políticas públicas educacionais tanto nas agendas políticas internacionais quanto nas ações do Estado brasileiro, a partir do advento da redemocratização, com destaque para o perfil da EJA.

Desse modo, a legislação em seu sentido mais amplo, como resultado de um coletivo de disputas e forças internas e externas, ocupou espaço relevante na metodologia e na análise das fontes eleitas para realização da pesquisa. Segundo pudemos perceber, o “corpus” jurídico reconheceu a Educação em Ambiente Hospitalar – EAH. Contudo, verificamos que o amparo legal se mostrou em contraposição ao que realmente se efetivou acerca dessa oferta.

A educação expressa como um direito social tem no Capítulo III, artigo 214, da Constituição Federal (1988), a afirmação de que ações do poder público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. O mesmo é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/1996, em seus artigos 5º e 23, onde se afirma, respectivamente, que cabe ao poder público criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino e que este pode organizar diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem.

Com efeito, tomando em específico esse aspecto, a pesquisa desenvolvida aportou teoricamente sua análise nos estudos ligados aos campos da história da educação e das políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos em situação de

adoecimento. Os referenciais analíticos e fundamentos epistemológicos do campo da história atlântica foram construtos importantes para a problematização das fontes, especialmente as cartas e as declarações internacionais, mas também as políticas públicas educacionais voltadas à EJA/EAH.

Para Marchi (2019), as políticas públicas têm por objetivo trazer à materialização de sua existência os direitos e vozes daqueles que não possuem oportunidade de expressão no mundo político. Ou seja, defende que propor, defender e formular políticas públicas caracterizam-se como um contínuo processo de aperfeiçoamento social, no qual se evocam equitativamente a todos os elementos, classes e organismos sociais (Marchi, 2019, p. 532).

Nesse contexto, o campo de estudo das políticas educacionais apresenta-se desafiador, em especial porque se constrói na interlocução de diversos campos interdisciplinares que demandam percursos teóricos, analíticos e metodológicos capazes de darem conta das diferentes formas de análise e interpretação de discursos, textos e contextos dos espaços de reivindicação e organização das leis. A compreensão dessa realidade é vital para o entendimento das políticas educacionais por meio de orientações teórico-metodológicas que nortearam as análises desta pesquisa.

Essa metodologia propiciou uma percepção mais ampla das fases que envolvem a elaboração e implementação das políticas públicas educacionais, tendo em vista que não se centra apenas no papel do Estado, mas considera o diálogo entre os processos macro e micro, o contexto histórico, econômico local e global, os sujeitos e as instituições sociais.

No caso deste estudo, a EAH demanda ressaltar outro elemento que atravessa essa temática: o *lôcus* onde essa ação pedagógica ocorre, o hospital. Essa instituição – mais especificamente as Santas Casas – possui relação com a história atlântica. Conforme Ferreira (2017), a Instituição da Santa Casa de Misericórdia tem origem em Portugal, no século XV, fundada por leigos e por um frade Trinitário. Inicialmente, tinha como objetivo fornecer auxílio material e espiritual aos necessitados. Todavia, a partir do período de expansão marítima portuguesa, com a colonização, no Brasil, o modelo da irmandade da Santa Casa foi adotado como instrumento de difusão do poder de Portugal sobre a terra conquistada (Ferreira, 2017, p. 9).

O campo de estudo sobre a História da Saúde no Brasil destaca o papel e a atuação das Santas Casas da Misericórdia, instituições filantrópicas e marcadamente destacadas como referenciais de atividades socioeducativas. O artigo e a dissertação, respectivamente de Santana (2008) e de Souza (2017), com recortes temporais distintos que percorrem dos séculos XVI ao XIX, apresentam a atuação e o papel da Santa Casa de Misericórdia da Bahia, com destaque para as ações educativas prestadas a meninos e meninas pobres e enjeitados/as e as ações voltadas para a preparação das crianças para o trabalho.

As relações estabelecidas entre os países, em particular os ocidentais banhados pelo Atlântico, se reconfiguraram no pós-Segunda Guerra Mundial em suas dimensões políticas, econômicas e sociais. A criação da Organização das Nações Unidas – ONU, resultado das Conferências de Paz ocorridas logo após o fim da Segunda Grande Guerra, sinaliza parte dessa reconfiguração. A ONU possibilitou a construção da “Carta das Nações Unidas”, estabelecendo valores e compromissos identificados como fundamentais à convivência humana, sem os quais nossa espécie pereceria. Esse documento de aliança global foi assinado à época por 50 países, entre eles o Brasil, que promulgou a Carta no Decreto n. 19.841/1945, comprometendo-se com os propósitos e princípios do documento (Brasil, 1945).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH -, publicada em 1948, ratificou a “Carta das Nações Unidas” fundando a tutela institucionalizada da proteção dos valores mais caros à humanidade: os direitos humanos, universais e irrevogáveis. Sua efetivação recai sobre os Estados, que devem promover e garantir a proteção da dignidade humana e os direitos sociais elementares (trabalho, educação e saúde).

Podemos questionar quem é o “homem universal” e o que deve ser objeto de equidade - as liberdades civis, a posição social a distribuição de bens e serviços produzidos pela sociedade? O foco do debate sobre a oferta de Educação em Ambiente Hospitalar e Domiciliar para EJA atravessa uma concepção de justiça deve incluir as relações de diferença entre os/as sujeitos/as da sociedade. Para tanto, constrói-se um entendimento acerca da noção de equidade que carrega uma multidimensionalidade, e intervém sobre a compreensão da liberdade, do direito e da justiça. Dessa maneira, apesar de não terem força de lei, a publicação de instrumentos construídos durante conferências e convenções internacionais no âmbito dos direitos humanos e seus ajustes deveriam possibilitar, no âmbito dos direitos, a construção de projetos e programas com objetivos e metas que impliquem no reconhecimento da juridicidade de políticas públicas pelos Estados.

Nesse sentido, elegemos algumas cartas e declarações, assinadas entre os anos de 1990 e 2010, particularmente relacionadas com a temática deste estudo, a saber: a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (Tailândia, 1990), a Declaração de Sundsvall (1991, Suécia), os Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e a Melhoria dos Cuidados de Saúde Mental, em 1991; os Princípios das Nações Unidas para os Idosos, em 1991, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), a Declaração de Jacarta (Indonésia, 1997), a Convenção de Guatemala (1999), a Carta do Terceiro Milênio (Inglaterra, 1999), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (2000), a Declaração do México (México, 2000), a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001), a Carta de Bangkok (Tailândia, 2005), a Convenção de Nova York (Estados Unidos, 2007) e a Carta de Belém (Brasil, 2009).

Em particular, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, teve impacto na implementação de políticas sociais e educativas favoráveis às perspectivas inclusivas, colocando como urgente a garantia de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. No evento, foram exigidas também dos diferentes governos, mudanças políticas e estruturais em seus sistemas educativos e a criação de um quadro legal que legitimasse a implementação das práticas inclusivas nas escolas regulares. Dessa forma, a participação, a assinatura ou a incorporação dos princípios programáticos de documentos internacionais à legislação brasileira demonstravam, ao menos no cenário internacional, o compromisso com diferentes pautas, entre as quais as relacionadas à educação e à saúde.

A tese de Menezes (2018), intitulada *Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar: estudo comparado das políticas educacionais do Paraná/Brasil e da Galícia/Espanha*, de certo modo, colabora para ratificar essa afirmação. A autora promove um estudo comparado sobre as políticas de atendimento escolar e domiciliar para estudantes do Brasil e da Espanha, no período de 2007 a 2017. Essa fonte evidencia a existência de interconexões tanto transnacionais quanto com outros campos e a relevância da interação entre eles, bem como demonstrou que a história é sempre múltipla, mesmo que haja a possibilidade de examiná-la a partir de perspectivas específicas.

A educação enquanto fator de desenvolvimento humano abrange um sistema complexo que, por meio de um diálogo entre o espaço global e local, integra elementos relacionados à efetivação de políticas públicas as quais precisam atender questões fundamentais da dinâmica social e a heterogeneidade dos públicos escolares. Assim, o suporte a história atlântica auxiliou no cumprimento do exercício metodológico, a saber: a adoção de critérios já estabelecidos pela historiografia vigente e a comunicação com a bibliografia pertinente ao tema de modo a construir um panorama, no caso do nosso objeto, sobre as políticas públicas em EAH para jovens e adultos hospitalizados nacional e internacional.

Ao considerarmos as preocupações da História Atlântica, especificamente nesta análise, compreendemos o espaço transatlântico como via de circulação e transferências dos

saberes pedagógicos que têm contribuído para o desenvolvimento do sistema escolar desde a primeira mundialização entre os séculos XV e XVI. Nesta perspectiva, são numerosas as contribuições para desenvolvimento dos estudos comparados de educação que permitiram pensar os mecanismos de construção da EAH para EJA embasados em empréstimos e/ou reformulados que circularam, transitaram, se enriqueceram ou foram rejeitados.

Considerações finais

Segundo Russell-Wood (2009), a escolha exige do historiador os atributos de um juiz, a habilidade de um malabarista, o temperamento, poder de concentração e os nervos de aço de um acrobata. A escolha pela História Atlântica foi por considerar um caminho apropriado dada a possibilidade de aproveitar de uma variedade de perspectivas e aproximações, tomando o Atlântico não apenas como um ponto de referência, mas compreendendo as confluências envolvendo a Europa, a África e a América, as rotas, as pessoas, as culturas, as mercadorias e os produtos em constante intercâmbio.

Tomamos como paradigma os conceitos de história atlântica para demonstrar a seguinte duplicidade: a existência de interconexões internas e transnacionais tanto para a implantação da EAH quanto para a implementação de políticas públicas educacionais voltadas à EAH para EJA. Abordamos os conceitos de EAH e História atlântica, para analisar suas interconexões e a salientar referenciais desse campo da historiografia para responder questões levantadas sobre a temática investigada: a oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA) em ambientes hospitalares no Brasil

Assim, o que podemos denominar de História Atlântica não seria uma simples integração plural de temas, abordagens e cenários analíticos, mas sobretudo uma unidade diferenciada de reflexão a propósito de processos e conexões. O Atlântico aparece como uma geografia sem fronteiras precisas, um campo fluído, em que experiências que invadem e ocupam outras nações, territórios e culturas. Nestes conjuntos de experiências e processos históricos conectados, cruzados e compartilhados, o Atlântico foi reinventado, como um complexo espaço histórico de diferenças, mas também, possível para analisar formas de unidade e coerência, e repensar abordagens historiográficas.

Além disso, a história da EAH se pressupõe como um campo de inter-relação com ao menos três outras dimensões constituintes: o campo das práticas educativas; o campo da saúde; e o campo das políticas públicas educacionais. Aqui ou acolá, têm sido realizadas investigações sobre diversas dinâmicas coloniais e pós-coloniais, destacadamente em estudos comparados. Neste artigo, quisemos enfatizar o alargamento das fronteiras interdisciplinares nas perspectivas atuais da História Atlântica que têm sugerido várias abordagens e conexões teórico-metodológicas.

Apresentamos conceitos e objetivos da História Atlântica, concordando que não se trata de um modelo fechado, que restringe as pesquisas ou que as deformem para caber no conceito. Pelo contrário, ela busca uma flexibilidade e tenta fugir de lugares comuns, tais como colônia, nação e império, o que possibilita ao historiador transcender os parâmetros a que está acostumado. É um modo de olhar o global e o regional, buscando características em comum ou ressaltando as diferenças. Outros aspectos trazidos foram os aportes constantes no ordenamento jurídico brasileiro, em geral embasados em princípios do direito internacional e os estatutos e convenções disponíveis desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, inspirada nas concepções dos direitos humanos, principalmente no que tange à educação e assistência à saúde. A observância dessa legislação leva à necessária conclusão de que os jovens e adultos em situação de adoecimento e tratamentos de doenças que os impedem de frequentar presencialmente e com regularidade o espaço físico escolar têm direito a esse bem social já disposto pela Constituição.

Assim, o que a pesquisa pode alcançar até o momento, no que diz respeito à legislação que garantia o direito à educação de todos no Brasil, foi que essas leis se caracterizaram mais como programas governamentais do que como políticas públicas permanentes. Desse modo, a EAH não foi pensada como uma oferta que poderia evitar a interrupção e/ou favorecer o início do processo de escolarização de jovens, adultos e idosos, ou reconhecida como um direito universal para o pleno atendimento das demandas culturais e educacionais das/os sujeitas/os em situação de hospitalização.

No discurso contemporâneo sobre EJA, a palavra equidade é tomada frequentemente como base para as noções universais dos direitos humanos. Se inicialmente o movimento pela inclusão estava intrinsecamente ligado à educação e à inclusão de cidadãos com necessidades educativas especiais, está cada vez mais ligada a um processo em que se busca dar resposta a todas/os em sua diversidade e necessidades. Tem por objetivo principal eliminar toda e qualquer exclusão. Contudo, sabemos que a sociedade brasileira não é uma sociedade jurídica, no sentido em que não é dominada exclusivamente pelo problema do direito. Nesse sentido, em última análise, é necessário discutir o poder constituído em diferentes espaços e tempos por diferentes forças. Defendemos uma proposta da equidade como direito à diferença e à inclusão, o que implica produzir uma história de diferentes modos.

Assim, ao apresentar o campo da história atlântica como aporte teórico e metodológico para investigações sobre EAH para estudantes da EJA, buscamos constituir um contributo válido para o diálogo sobre a questão da Educação como direito e prática inclusiva. Em síntese, chama a atenção para os momentos de construção da nova Constituição (1988), para os debates e documentos internacionais acerca do que deve ser a educação inclusiva que foram mobilizados política e socialmente.

Referências

ARMITAGE, David. Três conceitos de história atlântica. *História Unisinos*, São Leopoldo, RS, v.18, n.2, p.206-217, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/3-his-atlan>. Acesso em: 02 out. 2019.

BARROS, Alessandra. Notas Sócio-Históricas e Antropológicas sobre a escolarização em Hospitais. In: SCHILKE, Ana Lúcia, NUNES, Lauane Barancelli, AROSA, Armando C. (Orgs.). *Atendimento escolar hospitalar: saberes e fazeres*. Niterói: Intertexto, 2011. p.19-29.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Decreto Lei n 19.841 de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. *Casa Civil*. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Decreto Lei n 1.044 de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções. Presidência da República. *Casa Civil*. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria*, 1994. 66f.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e Orientações*. Brasília: Ministério de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. [*Carta de Goiânia*]. Destinatário: Assembleia Nacional Constituinte. Goiânia, 2-5 de set. 1986. 1 carta. Disponível em: <https://bit.ly/3N9w1lf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. *Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, Luciana de Moura. *A Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza: acolhimento de enfermos e educação para a saúde pública (1861-1889)*. 2017. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wkw8na>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FONSECA, Eneida Simões da. Encontros nacionais e informativos semestrais sobre atendimento escolar hospitalar: contribuições aos professores? In: XII Congresso Nacional de Educação. *Anais...* Curitiba, 26-29 out. 2015, p.12787-12801. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17322_8949.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

FONTAINE, Alexandre. O Atlântico, entre rivalidades e mestiçagens. Tradução: Bastos, Maria Helena Câmara. (2022). *Revista História da Educação (Online)*, v. 26. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/e112150>. Acesso: 30 nov. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/112150>

GAMES, Alison. *Atlantic History: Definitions, Challenges, and Opportunities*. The American Historical Review, v. 111, n. 3, jun. 2006, p. 741-757.

GUIMARÃES, Matheus Silveira. *História e mundo atlântico: contribuições para o estudo da escravidão africana nas Américas*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2011.

MACHADO, Maria Margarida; BARROS, Rosanna. *Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda*

política e suas práticas discursivas. *Cadernos de História da Educação*. v. 19, n. 1, p.91-109, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-8>

MARTINS, Paulo de Sena. Constituinte, financiamento e direito à educação: a voz dos protagonistas. Dossiê. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.39, n.145, p.823-845, out.-dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018193871>.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. *Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar: estudo comparado das políticas educacionais do Paraná/Brasil e da Galícia/Espanha*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de; TROJAN, Rose Meri; PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de. O direito à educação no atendimento escolar hospitalar e domiciliar: inquietações conceituais e legais. *Revista Educação*, v.45, p.1-25, jan.-dez. de 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644440261>

PETROCCHI, Renato. Imagens e histórias nas perspectivas transatlânticas sobre o século XX. In: SILVA, F. C. T.; LEÃO, K. S. S; ALMEIDA, F. E. A. (Orgs.). *Atlântico, a história de um oceano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 507-537; Capítulo XIV.

RUSSELL-WOOD, Anthony John R. *Sulcando os mares: um historiador do império português enfrenta a “Atlantic History”*. HISTÓRIA, São Paulo, v.1, n.28, 2009, p.17-70.

RUSSELL-WOOD, Anthony John R. *Histórias do Atlântico português*. Ângela Domingues, Denise A. Soares de Moura. (Orgs.) 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SANTANA, Ângela Cristina Salgado de. *Santa Casa de Misericórdia da Bahia e sua prática educativa (1862-1934)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3FAs1I1>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SOUZA, Ana Paula de. *Educação e trabalho no Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia da Bahia (1870-1890)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira/BA, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3L5ZyuG>. Acesso em: 14 nov. 2021.